

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Anne Niessen, Martina Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Franz Kasper Krönig: Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt. Vom „Umgang mit“ Vielfalt

<http://www.zfkm.org/17-krönig.pdf>

© Franz Kasper Krönig, 2017, all rights reserved

Überarbeitete und erweiterte Fassung von: Krönig, F. K. (2016): Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt. Vom „Umgang mit“ Vielfalt. In: K. Bradler (Ed.), Vielfalt im Musizierenunterricht: Theoretische Zugänge und praktische Anregungen. Mainz: Schott, S. 121-133

Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt. Vom „Umgang mit“ Vielfalt

Das Feld der musikalischen Bildung ist von Organisationen geprägt, wird von staatlichen Administrationen verwaltet und nicht-staatlichen und zwischen-staatlichen Akteuren beforstet, gefördert und gesteuert. Die Musikpädagogik ist Teil dieses Verwaltungsensembles – nicht nur als Beobachterin, sondern als verwaltende Akteurin. Mit Verwaltung ist hier nicht einfach die Summe der Organisationen, Institutionen, Verbände sowie der kommunalen, staatlichen und überstaatlichen Steuerungsinstanzen gemeint. Ausgehend von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer geht es bei dem Begriff der „Verwalteten Welt“ vielmehr um eine gegenwartsdiagnostische Analyse von Gesellschaft und Subjektivität (vgl. Adorno 1959, 1979b, Adorno, Horkheimer & Kogon 1987). Die These lautet, dass die Funktion der Musikpädagogik¹ im Hinblick auf Inklusion als ein spezifischer Beitrag zur Verwaltung (Umsetzung, Implementation, Evaluation, Qualitätssicherung ...) eines administrativ vorgegebenen Leitbildes beschrieben werden kann. Das spricht nicht gegen Inklusion als pädagogische Idee, wohl aber gegen eine Musikpädagogik, die sich voll in den Dienst der verwalteten Welt stellt, selbst zu Verwaltung wird und damit jedes kritische und gesellschaftsverändernde Potenzial der Inklusionspädagogik zu verspielen droht.

¹ Der Begriff der Musikpädagogik muss hier unscharf bleiben. Oft wird der Diskursbegriff herangezogen, um einer derartigen Unschärfe eine scheinbare Gestalt zu verleihen, da er es ermöglicht, sich einer Reihe von Unterscheidungen und Entscheidungen zu enthalten. Sagt man „musikpädagogischer Diskurs“, bleibt nämlich offen, ob es um erziehungswissenschaftliche oder allgemeiner um akademische oder aber um Selbstbeschreibungen des Feldes wie praxisnahe, möglicherweise sogar ratgeberartige Artikel aus Handbüchern oder Zeitschriften geht. Eingeschlossen bleiben auch bildungspolitische Texte zur Musikpädagogik und Verlautbarungen von Verbänden, Gremien und Facheinrichtungen. Wenn im folgenden von Musikpädagogik die Rede ist, ist mit dieser Unschärfe (wie auch in der Diskurstheorie) ein theoretischer Sinn verbunden: Es soll gerade die These plausibilisiert werden, dass in der „Verwalteten Welt“ die Differenzen zwischen akademischen, bildungspolitischen, und anwendungsbezogenen Texten gleichsam kollabieren. Die Musikpädagogik zerfällt danach nicht in systemisch/systematisch differenzierbare und attribuierbare Diskurse, weil sie von einem übergeordneten Dispositiv regiert wird, der hier als „Verwaltung“ dargestellt wird. Wie man an diesem Abschnitt merkt, wäre es sehr leicht möglich, die diskurstheoretische, bzw. dispositivanalytische Perspektive (vgl. Gille 2013) zusätzlich einzunehmen, bzw. mitlaufen zu lassen. Entscheidend ist jedenfalls, zu sehen, dass das Theoriekomplex der „Verwalteten Welt“ ähnlich wie der Foucault'sche Dispositionsbegriff eine Abstraktionshöhe ermöglicht, von der aus die Unterscheidungen zwischen verschiedenen „Musikpädagogiken“, bzw. musikpädagogischen Diskursen an Relevanz verlieren, wenn nicht sogar unsichtbar werden. Denn – und darauf hat Luhmann immer wieder hingewiesen: will ich etwas scharf sehen, muss ich fast alles andere unscharf stellen (vgl. Luhmann 1991 (S. 66 f.)). Im Zuge des besonderen Fokus auf das Musikschulwesen und die Projekt- und Förderlandschaft der Kulturellen Bildung wird hier, zugegebenermaßen, insbesondere die Instrumental-Pädagogik „scharf“ gestellt.

Die Verwaltung des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik

Zunächst kann man sagen, dass sich der „Begriff der Inklusion seit einem Jahrzehnt zu einem bildungspolitischen Standardbegriff der UN und der UNESCO entwickelt“ hat (Amrhein, Veber & Fischer 2014, S. 8). Gleichgültig ob es um allgemein-, sonder- oder musikpädagogische Diskurse geht: Kaum eine Veröffentlichung zum Begriff der Inklusion kommt ohne den zentralen Hinweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention und die Salamanca-Erklärung aus. Entsprechend sieht auch Andreas Hinz den eigentlichen *take-off* des deutschen Inklusionsdiskurses nicht im Zusammenhang mit US-amerikanischen Fachdebatten der 1970er Jahre, sondern als Folge der UN-Behindertenrechtskonvention von 2008 (vgl. Hinz 2013, o. S.). Es scheint nicht weiter zu irritieren, dass internationale Organisationen mit ihren Beschlüssen offenbar eine Diskurshoheit über einen pädagogischen Grundbegriff errungen haben². Im Hinblick auf die Autonomie der Pädagogik handelt es sich dabei allemal um eine bedenkenswerte und bedenkliche Situation (vgl. Krönig 2016).

Auch die EU hat inklusive Bildung (wenn auch in einem engen Verständnis, das heißt mit besonderem Blick auf die Differenz behindert/nicht-behindert) auf ihre Agenda gesetzt und sieht sich dabei in einer Steuerungsverantwortung. Eindeutig wird hier Inklusion als eine alternativlose Verpflichtung angesehen, die von den Mitgliedsstaaten umzusetzen ist (vgl. European Commission 2012). Vor dem Hintergrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist es nicht verwunderlich, dass sich auch „Bund und Länder auf dem Weg zur inklusiven Bildung“ sehen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013) und Gelder für wissenschaftliche und pädagogische Projekte und Programme freigeben. Das ließe sich bis auf die kommunale Ebene ausbuchstabieren.

Natürlich ist geltendes Recht politisch auf allen Ebenen umzusetzen. Dass in Deutschland ein mehrgliedriges, hochselektives Schulsystem, ein fortbestehendes sonderpädagogisches Separationswesen und die Praxis einer Besonderung von Schülerinnen und Schülern in der Form von Bescheinigungen ihrer besonderen Förderbedarfe (um nur einige Beispiele zu nennen) nicht in rechtlichen Widerspruch zu dem unterzeichneten „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ geraten, macht hingegen zweierlei deutlich. Zum einen ist die juristische Interpretation der Konvention ganz offensichtlich eine völlig andere als die normative, wie sie im pädagogischen Inklusionsdiskurs diskutiert wird - Umsetzungslogik und Umsetzungsgegenstand sind daher kaum kompatibel. Zum anderen kann man sehen, dass der Gegensatz zwischen Behauptungen und Realität der Inklusionskonvention im Hinblick auf reale exklusive Strukturen auf einen prinzipiellen und strukturellen Widerspruch verweist und nicht etwa auf mangelnde politische Umsetzung. Recht markiert schließlich nichts anderes als die Grenze zum Unrecht. Recht ist damit auch das, was so gerade noch nicht als Unrecht justiziabel ist. Dass man entlang der Grenze von Recht und Unrecht keine pädagogischen Ideen, geschweige denn Visionen umsetzen kann, liegt auf der Hand, wird aber im Diskurs nicht gesehen. Die Konsequenzen dieses Missverständnisses prägen jeden-

² Das Gleiche ließe sich vom Kompetenzbegriff, dem Qualitätsbegriff oder dem der Nachhaltigkeit behaupten.

falls den pädagogischen Inklusionsdiskurs in unguter Weise (vgl. Krönig 2017).

Die Verwaltung des Inklusionsbegriffs in der Musikpädagogik

Doch zunächst zurück zur Analyse der Verwaltung des musikpädagogischen Feldes mit besonderem Blick auf Inklusion als administrative Verordnung. Hier haben wir es nämlich nicht nur mit politischer *Governance* von den Vereinten Nationen über die EU, den Bund, die Länder und die Kommunen zu tun, sondern mit einer ausdifferenzierten organisationalen Landschaft. Das musikpädagogische Feld ist vor allem durch seine Institutionalisierung in Form der Musikschule hochgradig verwaltet.³ Ihr ausdifferenziertes Verbändewesen ermöglicht es, dass Vorgaben von „ganz oben“, das heißt z. B. von den Vereinten Nationen bis an eine kleine kommunale Musikschule in der Provinz über den Verband deutscher Musikschulen (VdM) auf Bundesebene und dessen Landesverbände herangetragen werden.

Inklusion wird durch den VdM zunächst als Chance zum Wandel (vgl. Verband deutscher Musikschulen 2014) begriffen und schließlich wird im Leitbild sogar ein Bekenntnis zu Inklusion abgelegt (vgl. Verband deutscher Musikschulen 2015). Flankiert werden die Bemühungen zur Etablierung dieses Leitbildes der Inklusion nicht zuletzt von den Hochschulen und zahlreichen Stiftungen, die es begründen, anpassen, implementieren und dessen Umsetzung begleiten und evaluieren. „Kulturelle Bildung hat viele Akteure“ (Schneider 2009, o. S.) und das sich ergebende Verwaltungsensemble ist deshalb so dominant, da UNESCO, EU, Bund, Länder, Kommunen und Stiftungen mit Förderprogrammen auf eine Weise im non-formalen Bereich Einfluss nehmen, wie es im formalen Bildungsbereich rechtlich nicht so einfach möglich wäre. Denkt man neben der Vielzahl der politischen und verbandlichen Akteure insbesondere an die großen Stiftungen mit ihrem erfolgreichen Agenda-Setting in der Kulturellen Bildung, so ergibt sich das Bild eines extrem verwalteten Feldes. Wer im Projektbereich der Kulturellen Bildung arbeitet, weiß genau, dass Verwaltung hier nicht nur einen abstrakten Sinn, sondern auch einen ganz buchstäblichen hat. Die Dichte an Administration, Organisation, Berichtswesen, Evaluation, Abrechnungen etc. mag man in der Praxis schlicht „nervig“ finden – mit etwas mehr Abstraktionshöhe stellen sich allerdings gravierendere Fragen an den Zustand der Kulturellen Bildung im Allgemeinen und die Möglichkeit einer inklusiven Ausrichtung im Besonderen.

Die verwaltete Welt

Wenn Adorno und Horkheimer von Verwaltung im Kontext der „Verwalteten Welt“ (Adorno, Horkheimer & Kogon 1987) sprechen, geht es dabei gerade nicht um eine Welt, die uns zunehmend als eine verwaltete entgegensteht, in dem Sinne etwa, dass „Verwaltungsapparaturen älteren Wortsinns“ (Adorno 1979b, S. 125), das heißt administrative Organisationen, z. B. Behörden, mit ihrer bürokratischen Operationsweise und den daraus resultierenden Formularen und Vorschriften expandieren. Dass sie das zweifelsohne tun, hat bereits Max Weber her-

³ Das ist zwar kein Spezifikum – lässt sich eine vergleichbare Aussage doch auch in Bezug auf allgemeinbildende Schulen treffen, sehr wohl aber eine folgenreiche Tatsache im Sinne einer Möglichkeitsbedingung für eine „Verwaltung“ die weit mehr als Institutionalisierung bedeutet.

ausgearbeitet (vgl. Adorno 1979b, S. 125 f.; vgl. Weber 1922, S. 658 f.)⁴. Vielmehr führt die These einer „Verselbständigungstendenz von Verwaltung als bloßer Herrschaftsform“ (Adorno 1979b, S. 125) in den Kern der Sache. Erst diese Verselbstständigung⁵ der Verwaltung ermöglicht schließlich „ihren Eintritt in früher nicht verwaltete Bereiche“ (Adorno 1979b, S. 125). Gleichmaßen zentral ist die damit zusammenhängende Idee, nach der die Verwaltung auch als eine Formatierung der Subjekte gesehen werden muss: „Verwaltung aber wird dem angeblich produktiven Menschen nicht bloß von außen angetan. Sie vervielfacht sich in ihm selbst“ (Adorno 1979b, S. 137). Der Begriff von Verwaltung wird danach verfehlt, wenn die Unterscheidungen von aktiv/passiv oder subjektiv/objektiv anlegt werden, „weil der objektive Prozeß und die Subjekte, denen er widerfährt, nicht nur einander entgegengesetzt, sondern auch Eines sind“ (Adorno 1979a, S. 449).

Das Ineinander und Zugleich subjektiver und objektiver Verwaltungsprozesse soll im Folgenden nicht im Rückgriff auf das Theorieangebot der Frankfurter Schule begriffen werden. Wenn wir „Verwaltung“ als einen subjektiven und objektiven „Geist“ verstehen wollen, der Inklusion auf spezifische Weise durchdringt und erzeugt, bietet sich der Begriff der Symbolischen Form an (vgl. Cassirer 1923). Hier wird es mit dem geringsten theoretischen Aufwand möglich, Verwaltung in eine Quasi-Subjektposition zu bringen. Wie schon Wilhelm von Humboldt die Sprache als „kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia)“ (von Humboldt 1973, S. 36) verstanden hat, hat Ernst Cassirer diese Perspektive auf mehrere symbolische Formen, das heißt Sprachen in einem übertragenen Sinne erweitert (vgl. Cassirer 1923). Auch die Religion, der Mythos, die Kunst, die Technik und die Erkenntnis (Wissenschaft), sind, wie Nelson Goodman es später formuliert, spezifische „Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 1990), die in dem Sinne originär sind, dass sie nicht voneinander ableitbar oder aufeinander reduzierbar sind. So wie man⁶ also religiös, wissenschaftlich oder künstle-

⁴ Dass die Expansion gelingt, kann man mit Max Weber auf die sozusagen überlegene Technisierung ihrer Operation beziehen; vgl. Max Weber: Grundriß der Sozialökonomik. III. Abteilung. Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1922, S. 660 f. Verwaltung „läuft“ – könnte man sagen – reibungsloser als andere soziale Operativität, da die Operationsweise der Entscheidung unfassbare kommunikative Komplexität ausklammern kann und anstelle offener diskursiver Anschlüsse und Kontexte lediglich die andere Seite der Entscheidung mitführen muss. Heute kann man die Diagnose der zunehmenden Verwaltung entscheidend bekräftigen (vgl. Kneer 2001, S. 407).

⁵ Eine systematische Theoretisierung dieser Verselbstständigung findet man allerdings bei Adorno oder Horkheimer kaum. Gleichwohl ist der Begriff der verwalteten Welt „mit Sicherheit keine bloße Floskel“ (Schiller 2014, S. 130) und ließe sich mit den Mitteln der Kritischen Theorie weiter explizieren, begründen und ausdifferenzieren (vgl. ebd.). In den Schriften, die die Verwaltung auf den Kapitalismus bzw. auf die industrielle Produktionsweise und deren Erfordernisse beziehen, lässt sich die gesamte Kritische Theorie als Begründungskontext anführen: „Industrielle Arbeit ist überall und über alle Grenzen der politischen Systeme hinaus zum Muster der Gesellschaft geworden. Zur Totalität entwickelt sie sich dadurch, daß Verfahrensweisen, die den industriellen sich anähneln, ökonomisch zwangsläufig sich auch auf Bereiche [außerhalb] der materiellen Produktion, auf Verwaltung, auf die Distributionssphäre und die, welche sich Kultur nennt, ausdehnen“ (Adorno 1979c, S. 361).

⁶ Dieses „man“ ist ein Zugeständnis an Lesende, die aus einer Akteurstheorie heraus denken möchten bzw. letztlich am Menschen oder am Subjekt als Quelle jeder Spontaneität, Aktivität und Selbstreferenz festhalten möchten. Korrekter wäre es allerdings zu sagen, dass die Religion selbst als Symbolische Form die Welt religiös formt. Das heißt, sie stellt ihre symbolische Formung

risch in die Welt blicken und diese damit auf eine spezifische Weise erschaffen kann, so kann man es vielleicht auch verwaltend tun. Im Folgenden soll es genau darum gehen: Wie sieht Inklusion aus der Sicht der Verwaltung aus, wenn wir davon ausgehen, dass es sich um eine Symbolische Formung im Sinne einer spezifischen – mächtigen, weil *umsetzbaren* – Konstruktionsweise handelt.

Die Inklusion der verwalteten Welt

Dass es zu einem Beruf für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden könnte, „internationale Leitbilder von Verwaltungsressorts mit ihrem Herzblut aus[zu]pinseln“, hat Adorno zur Erheiterung seines Publikums schon 1959 kommen sehen. Nun muss man sich fragen, ob insbesondere die Inklusionspädagogik in die Position geraten ist, Leitbilder und Programmatiken von „oben“ (Vereinte Nationen, EU, Bund, Land) durchgereicht und zur Bearbeitung aufgegeben zu bekommen. Die Rede von einer „Umsetzung von Inklusion“⁷ wäre in diesem Sinne verräterisch: „Mir schwant, daß neben der östlichen Spruchbanddenkerei auch bereits eine westliche Unesco-Philosophie heranreift, und ich wäre nicht erstaunt, wenn sie auf Tagungen und Kongressen als förderungswert approbiert würde und wenn man Projekte zur Ermittlung allgemein-verbindlicher wertbeständiger Werte finanzierte“ (Adorno 2008 [1959]). Im Folgenden soll es darum gehen, zu charakterisieren, was Inklusion aus Sicht der Verwaltung bedeutet. Besser: Was ist die spezifisch verwaltungsmäßige Symbolische Formung von Inklusion?

Zunächst muss der Begriff der Inklusion in die *Form einer Entscheidung* verwandelt werden. Eine komplexe Semantik mit nicht abschließbaren Sinnverweisungen und unabsehbaren Perspektivierungen wird auf diese Weise fixiert und dem Diskurs enthoben. Die diskursiv uneinholbaren Bedeutungen von Begriffen wie Freiheit, Individualität, Subjekt, Würde und Achtung werden als Bestandteile einer organisationalen Operation, nämlich einer Entscheidung, so behandelt, als bezeichneten sie etwas. Etwas also, auf das sich wie auf ein Faktum verweisen ließe und an dem das Befolgen oder Nichtbefolgen der jeweiligen Entscheidung gleichsam dingfest gemacht werden könnte. Entscheidung als Operationsweise von Organisationen (vgl. Luhmann 2000) leistet gerade diese Enthebung aus diskursiven Zusammenhängen und erlaubt so eine Technisierung ihrer Prozesse, die der „normalen“ Kommunikation bei Weitem überlegen ist.

Weiter muss Inklusion als etwas *Umsetzbares* betrachtet werden. Das erfordert im ersten Schritt eine völlige Formalisierung und Abstraktion. Genauso wie ein Paketdienst Pakete nur hinsichtlich ihrer Größe, ihres Gewichts und ihres Bestimmungsorts betrachtet und sich nicht mit deren Inhalt befasst (so hofft man), kann Inklusion für die Verwaltung nur ganz formalisiert in den Blick genommen werden. Die Bedeutung der Kategorie der Umsetzbarkeit in verschiedenen Inklusionsdiskursen kann kaum überschätzt werden. Auf der einen Seite wird die Umsetzung von Menschenrechten und Konventionen eingefordert, wobei diese den Charakter

Subjekten zur Verfügung, die dadurch ihrerseits geformt (formatiert) werden. Ähnlich wird in der Diskurstheorie das Verhältnis von Subjekt und Diskurs gedacht.

⁷ Für die exakte Phrase finden sich im Mai 2017 nicht weniger als 12.800 Treffer in Suchmaschinen, darunter etliche Fachbücher mit diesem Titelbestandteil. Der „Google Ngram Viewer“ zeigt eine steil monoton steigende Kurve seit Mitte der 1980er Jahre.

des „Paketinhalts“ annehmen. In der Umsetzungslogik kann weder „aufgemacht“ werden, worum es sich überhaupt handelt,⁸ noch kann in Frage gestellt werden, wie dieser „Inhalt“ in einem anderen System (nämlich der Pädagogik bzw. dem Erziehungssystem) rekonstruiert werden kann. Von einem einfachen „Auspacken“ kann nämlich keine Rede sein (vgl. Reddy 1993). Vielmehr müsste die Pädagogik in ihrer Eigenlogik, das heißt als eigene Symbolische Form rekonstruieren, was im Rechtssystem als Inklusion verhandelt wird. Tut sie das nicht, ist sie verwaltete Pädagogik im vollen Sinne.

Dann wird Inklusion als eine umzusetzende Entscheidung hinsichtlich ihrer *Machbarkeit*⁹ betrachtet. Versteht man Verwaltung als Symbolische Form, geht man davon aus, dass Inklusion nicht irgend etwas „ist“, das dann als umsetzbar oder machbar gesehen wird. Ganz im Gegenteil formen die Ideen der Machbarkeit und Umsetzbarkeit als Teil der verwaltenden Symbolischen Form das Verständnis von Inklusion in einer spezifischen, eben verwaltenden Weise. Betrachtet man die Gesellschaft in diesem Sinne verwaltend, erschafft man sie entsprechend so, dass sie verwaltungsförmig und verwaltbar wird. Dafür müssen zunächst Individuen zu Mitgliedern und Gesellschaften zu Organisationen werden:

„Wir sehen diese Thematik eingebettet in die Frage, wie Gesellschaften mit der Gleichheit und der Unterschiedlichkeit ihrer Mitglieder umgehen. Daher haben wir in den Titel auch das unschöne Wort der Machbarkeit aufgenommen, das die hehren pädagogischen und gesellschaftspolitischen Ziele auf den Boden ihrer Realisierungsmöglichkeiten zurückholt“ (Katzenbach & Schroeder 2007, o. S.).

Während Inklusion ein komplexes Verhältnis von Individuen und Gesellschaft bezeichnet, dessen Verständnis dadurch erschwert wird, dass es sich auf eine zukünftige, das heißt nicht-existente Gesellschaft bezieht, sieht die Verwaltungslogik klarer. Man muss die richtigen, pragmatischen, das heißt umsetzbaren Maßnahmen finden, mit denen Personen zu Teilnehmenden bzw. Mitgliedern werden. Wer noch nicht Mitglied ist, soll „beitreten“ und auf diverse Angebote von Hilfesystemen zugreifen können. Dieses Verständnis drückt sich in dem schlimmen Wort `inkludieren` aus. Anstelle der „hehren“ Ziele treten dann die „realisierbaren“. Mit einem pädagogischen, und das heißt: diskursiven Inklusionsverständnis hat das wenig zu tun und will es auch nicht. Diesem mangelt es schließlich an „klaren Begriffen“, verstanden als managebare Entscheidungen, und an *Umsetzbarkeit*. Ob Inklusion überhaupt *machbar* ist, kann nicht einmal *entschieden* werden, hinge es doch von gesellschaftspolitischen (R-)Evolutionen ab bzw. von den diesbezüglichen Diskursen. Die verwaltende Symbolische Formung bringt durch ihre Kategorie der Machbarkeit Inklusion als etwas hervor, das sich in eine machbare und eine illusorische, naive, utopistische Variante teilt. Diese Differenz innerhalb des Inklusionsdiskurses ist der Pädagogik wesentlich fremd (vgl. Krönig 2015), wird

⁸ Bei Menschenrechten werden in pädagogischen, sogar erziehungswissenschaftlichen Kontexten beispielsweise die Grundfragen nach deren Geltung, deren paradoxer Konstruktion (vgl. Luhmann 2008) und deren politischer Instrumentalisierbarkeit (vgl. Maus 1999) in der Regel völlig ausgeblendet.

⁹ Karl Korn konnte in seinem Glossar der verwalteten Welt noch nicht ahnen, dass diese einmal Wortungetüme wie Umsetzbarkeit oder Machbarkeit hervorbringen würde, die dann auch noch Eingang in die Alltags- und Wissenschaftssprache finden (vgl. Korn 1962).

aber durch die Verwaltung in das Zentrum des Diskurses gebracht. Während die Kategorien des Möglichen und Wünschbaren Grundkategorien der Pädagogik sind, werden sie in der verwalteten Pädagogik zu einer Außenseite: das, was nicht machbar und umsetzbar ist und daher ersetzt werden muss durch das Realisierbare und Pragmatische.

Vom „Umgang mit“ Vielfalt als Beispiel der verwalteten Inklusionspädagogik

Vielfalt wird in der verwalteten Pädagogik sichtbar sowohl als organisationale Herausforderung (Classroom-Management) als auch als Ressource. „Vielfalt als Ressource“ ist nicht zufällig zugleich eine Phrase des privatwirtschaftlichen Diversity Managements und sämtlicher (!) Akteure der Verwaltung Kultureller Bildung (von UNESCO und Bundesregierung über Stiftungen, Hochschulen bis zu Kommunen und Verbänden). Unternehmen und die genannten Akteure kommen nämlich sowohl darin überein, dass sie organisational verfasst sind, als auch darin, dass sie die Rationalität des Ökonomischen teilen. Schließlich sind Organisationen, gleichgültig ob es sich um Krankenhäuser, Hochschulen oder Banken handelt, immer auch ökonomische Systeme (vgl. Kneer 2001, S. 412), deren Aufgabe es ist, die Welt in ökonomischen Kategorien wie Ressourcen und Effizienzgraden zu sehen. Wie es zu einem Übergriff dieser ökonomischen Logik in die „eigentliche“ Operation der Systeme kommt, wird unter dem Schlagwort der Ökonomisierung des Sozialen diskutiert (vgl. Höhne 2015; Krönig 2007). Entscheidend scheint zu sein, das paradoxe Zugleich des Ökonomischen mit dem Pädagogischen plausibel zu machen, sodass man etwa – ohne rot zu werden – sagen kann: „Inklusive Schule ist machbar und rechnet sich!“ (Burow 2013, S. 27). Die Pädagogik lässt sich dann an beiden Händen, also ökonomisch und verwaltend führen.

Die Ökonomisierungsstrategien über Messung, Standardisierung, Qualitäts- und Effizienzsteigerung gehen Hand in Hand mit den Verwaltungskategorien der *Machbarkeit* und *Umsetzbarkeit*: „Doch Fachwissen und akribische Vermessung der Misere allein bewirken nur wenig, denn wir leiden weniger unter einem Wissensdefizit als stärker unter dem Mangel machbarer Umsetzungsstrategien“ (Burow 2013, S. 29). Es wird dann möglich, die „Verpflichtung auf das Leitbild, Leitlinien und Praktiken“ (Reich 2012, S. 98) einzufordern, sowie Checklisten, Standards und Regeln für die Umsetzung und Implementation von Inklusion vorzuschlagen. Hier könnte man durchaus fragen, ob überhaupt noch von einer verwalteten Pädagogik gesprochen werden kann oder ob es sich nicht in der Hauptsache schon um Verwaltung handelt.

Der verwaltungsmäßige Zugang zum Begriff der Vielfalt ist der „Umgang mit“. Hier offenbart sich der instrumentell-pragmatische Blick des Managements. Als „inklusiv“ wird in der (verwalteten) Pädagogik ein „Umgang mit“ Vielfalt bezeichnet, der den Einzelnen gerecht wird und ihre Verschiedenheit als Ressource bzw. Heterogenität als Chance sieht und gleichwohl mit den Abläufen (Unterricht, Angebote) fortfahren kann, die als Strukturen nicht in Frage zu stellen (das würde ja nicht-abschließbare Diskurse auslösen), sondern lediglich zu optimieren sind. Die verwaltete Pädagogik ist somit gleichermaßen anschlussfähig für die Forderungen der Wirtschaft („als Ressource“), des Rechts (Diskriminierungsverbot), der Pädagogik („den Einzelnen gerecht werden“) und der Organisation Schule (professioneller „Umgang mit“, Aufrechterhaltung der Abläufe). Von einer Autonomie der Pädagogik könnte man dann sprechen, wenn die Leistungserwartungen und Logiken der verschiedenen Systeme

im Hinblick auf die prioritäre Eigenlogik der Pädagogik relativiert und rekonstruiert bzw. möglicherweise auch abgewiesen würden (vgl. Krönig 2016).

Die Musikpädagogik scheint sich in ihrem „Umgang mit“ Vielfalt nicht von der allgemeinen bzw. Schulpädagogik zu unterscheiden. Um den „Umgang mit“ Vielfalt *machbar* werden zu lassen, müssen auch hier entsprechende *Maßnahmen umgesetzt* werden. Die verwaltenden Akteure finden in der Qualifizierung bzw. Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte eine Aufgabe, die sich hervorragend in die Form von *umzusetzenden Maßnahmen* bringen lässt: „Weiterbildung ist das Instrument der Qualitätssicherung und des Qualitätsausbaus“ (Ermert & Riemer 2013, S. 2). Denkt man an Inklusion als umzusetzendes Leitbild (Innovation), wird die Bedeutung von Weiterbildung als Steuerungsinstrument deutlich: „Gesellschaft und (Kultur-)Politik wiederum sind an einer starken Fort- und Weiterbildung interessiert, weil auf diese Weise gesellschafts- und kulturpolitische Ziele und Innovationen am ehesten zu erreichen sind“ (Ermert & Riemer 2013, S. 5). Hier kann man schließlich Vorschriften machen (verbindliche Fortbildungen), Angebote einrichten, evaluieren, zertifizieren, Qualität sichern und gegebenenfalls sogar Standards etablieren, auf die sich dann künftiges Verwaltungshandeln beziehen kann.

Es ist, wenn man Einblick in die musikpädagogische Praxis nimmt, die Selbstwahrnehmung der Fachkräfte betrachtet, die Rahmenbedingungen und die Komplexität von deren Tätigkeit bedenkt, sehr plausibel, Weiterbildungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen (vgl. Niessen 2013, S. 94 f.). Die Frage, die sich nach allem Gesagten aufdrängt, ist doch diese: Wie unterscheiden sich Weiterbildungen, die aus einer Verwaltungslogik heraus konzipiert werden, von denen, die einer pädagogischen Logik entspringen? Dass sich der „Umgang mit“ Vielfalt über Weiterbildung im Sinne verordneter, das heißt verwalteter und verwaltender Maßnahmen managen ließe, wird jedenfalls zunehmend in Zweifel gezogen. Zu sehr zeigen sich die musikpädagogischen *Fachkräfte* (das allein ist schon eine drastische Verwaltungsbezeichnung) als Subjekte: Sie sind eigensinnig, fallen in sogenannte Verhaltensmuster zurück und ändern sich jedenfalls nicht verlässlich so, wie es die Weiterbildungsmaßnahmen vorsehen. Selbst die Verwaltung hat erkannt, dass sie Subjekte *als Subjekte* verwalten muss. Bedarf es dazu nicht der Aufforderung zur Selbstverwaltung (Selbstoptimierung, Selbstmanagement, Coaching)? Der Ruf nach praktischen, lebensweltlichen, individualisierten und informalierten Weiterbildungen wird jedenfalls nachdrücklicher. In der empirischen Beforschung des Feldes wird der Entwicklungsbedarf konstatiert (vgl. Kranefeld 2015, S. 16), und in der aktuellen musikpädagogischen Weiterbildungslandschaft sind entsprechende Bemühungen um alternative Ansätze bereits auszumachen.

Schließlich wird der verwaltende und verwaltete „Umgang mit“ Vielfalt nicht nur im Ensemble der Kategorien der *Umsetzbarkeit* und der *Machbarkeit* gedacht, sondern zweckrational auf das Funktionieren bzw. in der leicht pädagogisierten Sprache: auf das *Gelingen* bezogen. Die für Organisationen leitende Zweckrationalität wird nach Adornos Analyse in der Verwalteten Welt zu einem umfassenden Prinzip erhoben, das sowohl selbstreferenziell wird (Organisation als Selbstzweck) als auch auf sämtliche nicht-organisatorischen Vorgänge *anwendbar* wird (vgl. Adorno 1979a, S. 442). Eine inklusive Musikpädagogik der verwalteten Welt sucht entsprechend nach einem *machbaren* „Umgang mit“ Vielfalt auf der Basis von *Umsetzungsstrategien* und Verfahren, die sich nach *Gelingenskriterien* ausrichten lassen.

Hierfür bieten sich als abgesichert behandelte Studienergebnisse an, die es ermöglichen sollen, „guten“ Unterricht beobachtbar und herstellbar zu machen. Wer sich auch nur ansatzweise auf die Komplexität von Unterricht als einem Interaktionssystem (vgl. Luhmann 2002, S. 104 f.) einlässt, kann diese Kriterien nicht bieten. Da aber Kriterien gefunden werden müssen, hält man sich an das, was bewältigbar ist: das Classroom-Management. Die verwaltete Pädagogik ist gezwungen, die verwaltende Lehrkraft als Schlüssel zum gelingenden Unterricht zu erfinden (vgl. Bonsen & Cloppenburg 2015, S. 116 f.), und macht diesen dadurch zu einer Verwaltungskunst. Die Verwaltung kopiert sich in die Pädagogik hinein und kann sich gleichsam von der undurchschaubaren, stets überkomplexen, grundsätzlich nicht-managebaren pädagogischen Praxis und Theorie abkoppeln. Damit scheint der Prozess der Verwaltung der Musikpädagogik am Ende angekommen zu sein.

Wenn an dieser Analyse der inklusiven Musikpädagogik als verwalteter und verwaltender Pädagogik etwas dran ist, wenn sie vielleicht übertrieben, hier und da polemisch, sicher einseitig ist, aber nicht durchweg gegenstandslos: Die Musikpädagogik bräuchte sich um den „Umgang mit“ Vielfalt und die *Umsetzung* von Inklusion kaum Gedanken zu machen. Es gälte zunächst überhaupt Musikpädagogik *umzusetzen* – und das nun in einem „eigentlichen“ Sinne: vom Bürosessel auf einen eigenen, wo auch immer sie den positionieren möchte.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1979a): „Individuum und Organisation. Einleitungsvortrag zum Darmstädter Gespräch 1953“, in: Theodor W. Adorno. Soziologische Schriften I, hg. von Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 440-456
- Adorno, Theodor W. (1979b): „Kultur und Verwaltung“, in: Theodor W. Adorno. Soziologische Schriften I, hg. von Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 122-146
- Adorno, Theodor W. (1979c): „Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Einleitungsvortrag zum 16. Deutschen Soziologientag“, in: Theodor W. Adorno. Soziologische Schriften I, hg. von Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 354-370
- Adorno, Theodor W. (2008): „Kultur und Verwaltung (1959)“, in: Bayerischer Rundfunk (Hg.): Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse. Die Frankfurter Schule. Originalvorträge, MP3-CD, München: Quartino.
- Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max & Kogon, Eugen (1987): „Die verwaltete Welt oder: Die Krisis des Individuums“, in: Alfred Schmidt; Gunzelin Schmid Noerr (Hg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 13: Nachgelassene Schriften 1949-1972, Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 121-142
- Amrhein, Bettina; Veber, Marcel; Fischer, Christian (2014): „Potenzialorientierung in der inklusiven Bildung. Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen“, in: Journal für Begabtenförderung, (2), S. 7-19
- Bonsen, Martin; Cloppenburg, Monika (2015): „Kooperation und Klassenführung im JeKi- und Fachunterricht“, in: Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, S. 113-130
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Pressemitteilung (2013): 061/2013. Bund und Länder auf dem Weg zur inklusiven Bildung; www.bmbf.de/de/bund-und-laender-auf-dem-weg-zur-inkluisiven-bildung-724.html (Stand:13.06.2017)
- Burow, Olaf-Axel (2013): „Positive Pädagogik. Mit der Weisheit der Vielen zur inklusiven Schule“, in: Carmen Dorrance; Clemens Dannenbeck (Hg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht-inkluisiven Gesellschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-41
- Cassirer, Ernst (1923): Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache, Berlin: Bruno Cassirer
- Ermert, Karl; Riemer, Franz: Musikalische Fort- und Weiterbildung, 2013;

- www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/ermert_riemer.pdf (Stand: 13.06.2017)
- European Commission (2012): Special needs children and disabled adults still getting a raw deal from education, says report; http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm (Stand: 13.06.2017)
- Gille, Anette Silvia (2013): "Die Ökonomisierung von Bildung und Bildungsprozessen aus dispositiv-analytischer Sicht", in J. C. Wengler, B. Hoffarth, & Ł. Kumięga (Hrsg.), Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik (S. 73-89). Wiesbaden: Springer VS.
- Goodman, Nelson (1990): Weisen der Welterzeugung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990
- Hinz, Andreas (2013): „Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland“, in: Zeitschrift für Inklusion, (1); www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26 (Stand: 13.06.2017)
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung, Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, Dieter; Schroeder, Joachim (2007): „Ohne Angst verschieden sein können“. Über Inklusion und ihre Machbarkeit“, in: Zeitschrift für Inklusion, (1); www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176/176 (Stand: 13.06.2017)
- Kneer, Georg (2001): „Organisation und Gesellschaft. Zum ungeklärten Verhältnis von Organisations- und Funktionssystemen in Luhmanns Theorie sozialer Systeme“, in: Zeitschrift für Soziologie, 30(6), S. 407-428
- Korn, Karl (1962): Sprache in der verwalteten Welt, München: dtv,
- Kranefeld, Ulrike (2015): „Ergebnisse der Forschungen zu den Programmen Jedem Kind ein Instrument in Nordrhein-Westfalen und Hamburg“, in: Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, S. 6-18
- Krönig, Franz Kasper (2007): Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven, Bielefeld: transcript.
- Krönig, Franz Kasper (2015): „Mit konstruktivistischer (Ent)Haltung Exklusionsrisiken (v)erkennen. Zur Stellung differenzlinien- und zielgruppenbezogener Fachlichkeiten im Inklusionsdiskurs“, in: Zeitschrift für Inklusion, (3), o. S.
- Krönig, Franz Kasper (2017): "Im Kontext von Bildungsungerechtigkeit arbeiten. Chancengerechtigkeit, Angebots-Nutzungs-Paradigma, Verrechtlichung und Moralisierung in der Kritik". In F. K. Krönig & T. Neubert (Hrsg.), Musikalisch-kulturelle Bildung an Ganztagsgrundschulen. Konzept und Praxis eines forschenden Projekts (S. 161-177). Bochum; Freiburg: Projekt-Verlag.
- Krönig, Franz Kasper (2016): „Inklusion und Bildung aus systemtheoretischer Perspektive. Inklusion als originärer pädagogischer Grundbegriff einer autonomiegewinnenden Selbstbeschreibung“, in: Markus Ottersbach; Andrea Platte; Lisa Rosen (Hg.): Inklusive Bildung im Abseits?! – Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 63-78
- Luhmann, Niklas (1991): „Mein `Mittelalter´ (zu Otto Gerhard Oexle, `Luhmanns Mittelalter´)“, in: Rechtshistorisches Journal, 10, S. 66-70
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2008): „Das Paradox der Menschenrechte und drei Formen seiner Entfaltung“, in: Niklas Luhmann (Hg.): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 218-225
- Maus, Ingeborg (1999): „Menschenrechte als Ermächtigungsnormen internationaler Politik oder: der zerstörte Zusammenhang von Menschenrechten und Demokratie“, in: Hauke Brunkhorst; Wolfgang R. Köhler; Matthias Lutz-Bachmann (Hg.): Recht auf Menschenrechte. Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276-292
- Niessen, Anne (2013): „Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive“, in: Andreas Lehmann-Wermser; Martina Krause-Benz (Hg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung, Münster: Waxmann, S. 81-96
- Reddy, Michael J. (1993): „The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language“, in: Andrew Ortony (Hg.): Metaphor and Thought. Second Edition, Cambridge:

- Cambridge University Press, S. 164-201
- Reich, Kersten (2012): „Regeln zur Umsetzung der Standards“, in: Kersten Reich (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim: Beltz, S. 91-122
- Schiller, Hans-Ernst (2014): „Erfassen, berechnen, beherrschen: Die verwaltete Welt“, in Ulrich Ruschig & Hans-Ernst Schiller (Hg.): Staat und Politik bei Horkheimer und Adorno, Baden-Baden: Nomos, S. 129-149
- Schneider, Wolfgang (2009): Akteure der kulturellen Bildung; <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59920/akteure?p=all> (Stand: 13.06.2017)
- Verband deutscher Musikschulen (2014): Musikschule im Wandel. Inklusion als Chance. Potsdamer Erklärung, Hauptarbeitstagung des Verbandes deutscher Musikschulen, Potsdam; www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdammer_erklaerung.pdf (Stand: 13.06.2017)
- Verband deutscher Musikschulen (2015): Leitbild der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM), Bundesversammlung des Verbandes deutscher Musikschulen e. V. (VdM), Münster; [www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen Erklarungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf](http://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklarungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf) (Stand: 13.06.2017)
- von Humboldt, Wilhelm (1973): Schriften zur Sprache, hg. von Michael Böhler, Stuttgart: Reclam.
- Weber, Max (1922): Grundriß der Sozialökonomik. III. Abteilung. Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen: J. C. B. Mohr.