

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Sitzungsbericht WSMP
2022

Kritik! Politische und
ethische Dimensionen
der Musikpädagogik

Olivier Blanchard

*Das Pop-Publikum und die Polizei des
Musikunterrichts. Eine kritische Betrachtung
musikpädagogischer Subjektpositionen aus der
Perspektive der politischen Philosophie Rancières*

Olivier Blanchard

Das Pop-Publikum und die Polizei des Musikunterrichts

Eine kritische Betrachtung musikpädagogischer Subjektpositionen aus der Perspektive der politischen Philosophie Rancières

*«Reality!» Die Lehrkraft ruft einen Songtitel in die Unterhaltungen der Schüler*innen und eröffnet damit die nächste Sequenz. Das darauffolgende Vorgehen ist so stark ritualisiert, dass diese äußerst knappe Einleitung allen ausreicht, um zu wissen, wie die Sequenz verlaufen wird bzw. was sie tun müssen: Zu Beginn setzen sich alle Schüler*innen auf einen Stuhl im Halbkreis des Klassenbereichs – der Musikraum wird durch die Instrumente und das Mobiliar in einen Klassen- und einen Bandbereich zweigeteilt – in dessen Mittelpunkt die Lehrkraft an einem E-Piano sitzt. Der angekündigte Song wird als Ganzes ein paar Mal im Klassenverband zusammen durchgesungen. Gründe für die Wiederholungen bzw. für die Anzahl Wiederholungen werden nicht genannt. Allerdings wird dieses gemeinsame Durchsingen des Stücks als Lernen desselben benannt. Nach drei oder vier Durchläufen – offenbar, wenn alle Schüler*innen das Lied im Verständnis der Akteur*innen des Musikunterrichts gelernt haben – verlässt ein Schüler seinen Platz im Klassenbereich und begleitet fortan den Song am Schlagzeug. Pro Durchlauf begibt sich nun ein*e weiter*e Schüler*in in den Bandbereich, um das Lied an einem «klassischen Bandinstrument» (Schlagzeug, Bass, Gitarre und Keyboard) oder an einem Orffinstrument zu begleiten. Irgendwann verlässt auch die Lehrkraft den Mittelpunkt des Halbkreises und begleitet den Song am E-Piano vom Bandbereich aus. Ist die Begleitband komplett, gehen einzelne Schüler*innen an die Mikrophone, die ebenfalls im Bandbereich aufgebaut sind und singen alle weiteren Durchläufe des Stücks an diesen. Sie sind von nun an die Sänger*innen der Gruppe. Die übrigen Schüler*innen bleiben für die letzten zwei bis drei Durchläufe des Songs auf ihren Plätzen im Klassenbereich sitzen. Allmählich singen sie das Lied nicht mehr oder zumindest nicht als Ganzes, sondern beschränken ihren Gesang auf den Refrain, den sie dafür sehr lautstark preisgeben. Einige scheinen aber der Band auch aufmerksam zuzuhören und sie für ihre musikalischen Fertigkeiten zu bewundern – jedenfalls unterhalten sie sich darüber. Zugleich ist zu beobachten, dass sie über andere Themen „schwatzen“ und sich zur Musik auf dem Stuhl bewegen. Die meisten dieser Schüler*innen tun während der Dauer eines Durchlaufs sogar all dies: Sie hören der Band zu, bewegen sich zur Musik, unterhalten sich miteinander (über diese) und singen gelegentlich sehr expressiv mit. Am Ende eines Durchlaufs ruft die Lehrkraft vom Bandbereich aus diesen Schüler*innen fragend zu: «Hat's geklungen bei euch?»*

Die Beschreibung dieser Sequenz stammt aus einem Beobachtungsprotokoll, das ich im Rahmen meiner ethnografischen Beforschung von Musikunterricht (Blanchard, 2019) erstellt habe. Sie steht exemplarisch für eine Vielzahl anderer beobachteten Sequenzen oder gar ganzen Musikstunden, die dieser Szene in ihrem grundlegenden Ablauf sehr ähnlich waren. Auch wenn ich weder die Lehrkräfte noch die Schüler*innen explizit zu diesen Sequenzen befragt habe¹, könnte man sagen, dass es ein vordergründiges Ziel² war, einen Song als Klassenband nachspielen zu können.

Dazu wurde dieser ohne große Anweisungen oder Abmachungen rund zehn Mal durchgespielt. Einzig die konkreten Aktivitäten der einzelnen Schüler*innen und der Lehrkraft haben sich im Verlaufe der Sequenz bzw. der Stunde verändert und somit auch deren Rolle im sozialen Gefüge. Zu Beginn war eine Klasse zu sehen, die den Song nachgesungen hat. Am Ende war eine Band zu sehen, die den Song gespielt hat – oder präziser: Es war eine Band zu sehen, die den Song für ein Publikum gespielt hat.

Denn genau genommen sind die Formate «Band» und «Klasse» allein aufgrund der unterschiedlich großen Anzahl der Mitglieder miteinander inkompatibel. Entsprechend erhielten in den beobachteten Sequenzen nie alle Schüler*innen einen Platz in der Band. Es ist anzunehmen, dass die «überschüssigen Schüler*innen» (ebd., S. 240-246) während der ganzen Sequenz den Song einfach auf ihrem Stuhl im Klassenbereich hätten singen sollen. Denn dies war der Auftrag, den am Anfang der Sequenz alle Schüler*innen erhalten hatten, wobei neue Aufträge im Sinne von neuen Aktivitäten beim gemeinsamen Musizieren jeweils nur an einzelne Schüler*innen vergeben wurden. Das oben beschriebene Verhalten dieser Schüler*innen hat mich jedoch stark an jenes erinnert, welches ich oft beim Publikum in Popkonzerten beobachten kann. Diese Interpretation wurde spätestens durch das Zurufen («Hat's geklungen bei euch?») der Lehrkraft legitimiert, das ebenfalls oft so oder so ähnlich zu vernehmen war und Assoziationen an Popmusiker*innen weckt, die zwischen den Songs von der Bühne aus mit dem Publikum interagieren. Es lässt sich deshalb darauf schließen, dass diese Schüler*innen auch von der Lehrkraft als Publikum verstanden wurden.

Gerade das Auftauchen des Pop-Publikums im Musikunterricht bietet meines Erachtens ein ertragreiches kritisches Potential für die Musikpädagogik, wenn es aus dem Blickwinkel einer poststrukturalistisch informierten Kulturwissenschaft interpretiert wird. Dieses kritische

¹ Der Grund für diese Unterlassung liegt in der weiter unten explizierten wissenschaftstheoretischen Position, die dieser Forschung zugrunde lag.

² Damit ist hier nicht ein pädagogisches Ziel im engeren Sinne, sondern eher eine Absicht gemeint.

Potential herauszuarbeiten, ist das Vorhaben des vorliegenden Textes. Dazu wird zunächst geklärt, was unter Kulturwissenschaften im Allgemeinen und poststrukturalistisch informierten Kulturwissenschaften im Besonderen verstanden wird. Anschließend wird diese Perspektive anhand der politischen Philosophie Jacques Rancières konkretisiert. Diese bildet die Grundlage für die Interpretation der oben beschriebenen Sequenz, welche in einem weiteren Schritt unternommen wird. Abschließend soll aufgezeigt werden, warum diese Interpretation als Kritik verstanden werden kann und inwiefern die Musikpädagogik davon profitieren könnte.

Poststrukturalistisch informierte Kulturwissenschaften

Im Unterschied zu einer wissenschaftlichen Disziplin mit ihren jeweils spezifischen Methoden und Gegenständen werden Kulturwissenschaften hier im Sinne Jürgen Vogts als „ein wissenschaftliches Programm“ (2006, S. 15) verstanden. Dieses hat sich in den 1960er und 1970er Jahren im Rahmen des „cultural turn“ in den Sozialwissenschaften ausgebildet. Von einem „turn“ kann mit Doris Bachmann-Medick (2010, S. 26) dann gesprochen werden, wenn ein Forschungsfokus von der Gegenstandsebene auf die Ebene von Analysekategorien und Konzepten umschlägt und somit selbst zum Erkenntnismittel und -medium wird. Entsprechend entstanden laut Andreas Reckwitz (2006, S. 16-17, 49) im Kontext des „cultural turn“ Kulturtheorien, die den unterschiedlichsten Disziplinen innerhalb der Sozialwissenschaften als Erkenntnismittel dienen und vermehrt kollektive Sinnsysteme und Wissensordnungen, symbolische Codes, Deutungsschemata, Semantiken und kulturelle Modelle in den Blick nehmen. Man verstand diese „nicht mehr als *Epiphänomene*, sondern als *notwendige Bedingung* aller sozialer Praxis“ (ebd., S. 16-17, Hervorh. im Original).³

Wenn das Ziel der Sozialwissenschaften das Erklären menschlichen Verhaltens und Handelns ist, grenzen sich Kulturtheorien zunächst von einer naturalistischen Handlungserklärung ab und sprechen sich für den Sinnbezug jeglichen Handelns und Verhaltens aus. Allerdings wird der

³ Im Zusammenhang mit dem „cultural turn“, der gemäß Vogt in der Musikpädagogik „zu schnell in einer Form von *Kulturalismus* stecken geblieben ist, der sich mit der Forderung nach unterrichtlicher Aushandlung von Bedeutungen musikalischer Produkte begnügt“ (Vogt, 2006, S. 19, Hervorh. im Original), möchte ich auf Unterschiede in der Rezeption von Reckwitz' Schriften hinweisen, die gerade in der musikpädagogischen Kulturdiskussion sehr populär sind. Meines Erachtens werden Reckwitz' Überlegungen in den meisten musikpädagogischen Rezeptionen vorwiegend auf einer Gegenstandsebene verortet. Man versteht Kulturen weiterhin als soziale Entitäten, einfach nicht mehr als ethnische, sondern als Jugend- oder musikalische Kulturen, die über gemeinsame Bedeutungszuweisungen an Musik verfügen (vgl. dazu Blanchard, 2018, S. 280-283). In meiner Lesart theorisiert Reckwitz kein Kulturbegriff, sondern ein wissenschaftliches Programm, das für musikpädagogische Vorhaben jeweils durch Bezugnahme auf weitere Theorien – wie für den vorliegenden Text jene von Rancière – geschärft werden muss.

handlungsleitende Sinn in den Kulturtheorien weder utilitaristisch noch normativistisch verstanden. Zwar wird den utilitaristischen Erklärungen nicht radikal widersprochen, als dass Handlungen im weitesten Sinne teleologisch verstanden werden können, weil die Akteur*innen damit in der Regel spezifische Absichten verfolgen. Aber dadurch gerät die Frage aus dem Blick, warum eine Absicht und damit eine spezifische Handlung überhaupt als erstrebenswert gelten kann. Dies wird von normativistischen Handlungstheorien durch die Annahme von übersubjektiven normativen Sollens-Regeln erklärt. Sie würden von den Akteur*innen internalisiert und gäben ihnen an, welche ihrer denkbaren Handlungen erstrebenswert seien und welche tatsächlich selegiert werden dürfen. Die Kulturtheorien wiederum sind sich mit normativistischen Handlungserklärungen dahingehend einig, dass Handeln über singuläre Handlungsakte und -absichten hinaus verständlich sein muss. Jedoch erscheint es aus kulturwissenschaftlicher Perspektive erstens nicht plausibel, Handeln per definitionem als normorientiert zu verstehen und zweitens bleibt selbst in den Fällen, in denen Normen als handlungsrelevant erscheinen, ungeklärt, wie es möglich ist, bestimmten Normen zu entsprechen bzw. wie Normen überhaupt erst entstehen können. Entsprechend interessieren sich Kulturtheorien für die symbolische Organisation der Wirklichkeit, die die Akteur*innen konstituieren, weil sowohl subjektive Interessen als auch soziale Normen ihre Wirkung nur vor dem Hintergrund dieser Wissensordnungen entfalten können. Während also das Gegenteil sozialer Ordnung bei normativistischen Handlungstheorien die Anarchie individueller Interessen wäre, wäre sie bei einer kulturtheoretischen Handlungserklärung die völlige Arbitrarität und Kontingenz von Verhaltensakten, die letztlich in die Formlosigkeit sozialen Verhaltens mündete (vgl. Reckwitz, 2006, S. 32-33, 91-145).

Zusammenfassend formulieren Kulturtheorien „eine übergreifende Theorieperspektive für die Sozialwissenschaften als Kulturwissenschaften“ (ebd., S. 49). Ihr Theorie- und Forschungsgegenstand ist die Kultur, worunter Wissensordnungen verstanden werden, die die Welt bedeutsam machen, angeben, was und wie die Dinge sind, und es ermöglichen, aber auch dazu zwingen, entsprechend diesen Bedeutungen zu handeln, wahrzunehmen und zu sprechen (ebd., S. 34). Diese Wissensordnungen bleiben überdies den Akteur*innen insofern weitgehend implizit, als dass sie bloß in deren Handlungsanwendungen zur Geltung kommen (ebd., S. 162). Dieser „cultural turn“ wurde allerdings von einer Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Innovationen vorangetrieben (Reckwitz, 2006, S. 21). Zudem lässt eine Zunahme kulturanalytischer Erklärungsweisen des Sozialen seit dem „cultural turn“ das Profil einer Kulturwissenschaft zunehmend unscharf werden (Moebius, 2009, S. 9-11). Der Strukturalismus in Anlehnung an de Saussure war eine dieser „theoretischen Revolutionen“ (Reckwitz, 2006, S. 21), die den „cultural turn“ wesentlich befördert sowie in dessen Anschluss eine

Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung in den Poststrukturalismus erfahren hat (Moebius, 2009, S. 149–150).

Konstitutiv für das strukturalistische Denken ist die Aufspaltung des Zeichens in Signifikant (das Bezeichnende) und Signifikat (das Bezeichnete). So liefert Sprache als System von Bedeutungsregeln keine Repräsentation der Welt, sondern wird als ein in sich geschlossenes System von Signifikanten verstanden, die Signifikate erst produzieren. Die Signifikate konstruierende Praxis (in strukturalistischen Untersuchungen vor allem des Sprechens) erscheint hier als Produkt einer Struktur von Unterscheidungen. Die einzelnen Identitäten innerhalb einer Struktur werden also erst durch eine Differenzierung konstruiert (vgl. Reckwitz, 2006, S. 88).

Im Poststrukturalismus werden diese Grundannahmen radikalisiert. Zum Beispiel kritisiert Jacques Derrida an Ferdinand de Saussure, dass dieser in seiner strukturalistischen Linguistik die Bedeutung von Differenz verharmlost, obwohl er erkannt habe, dass das Zeichen sich erst durch Differenzen und Konventionen konstituiert. Konsequenterweise müsse die konstitutive Rolle der Differenzen auch das von Strukturalist*innen behauptete Zentrum betreffen. Derrida zufolge muss sich also nicht nur jedes Zeichen, sondern auch jede soziale oder symbolische Ordnung selbst von einem Anderen, einem Außen abgrenzen, auf das sie jedoch konstitutiv angewiesen ist. Derrida spricht deshalb von einem „konstitutiven Außen“ (Derrida, 1986, S. 128) jeder Struktur. Die Fokussierung auf dieses konstitutive Außen macht wiederum die Kontingenz jeglicher Struktur sichtbar (vgl. Derrida, 1986).

Diese Überlegungen bleiben auch für die Kulturtheorie nicht folgenlos. So gibt es laut Derrida „keine Kultur und keine kulturelle Differenz ohne diese Differenz mit sich selbst“ (1992, S. 12). Deshalb sieht eine poststrukturalistische Perspektive auf Kultur davon ab, kulturelle Identitäten als geschlossene Einheiten zu betrachten, sondern versucht aufzuzeigen, inwiefern diese erst durch den Ausschluss eines konstitutiven Anderen konstruiert werden. Entsprechend fokussieren sich poststrukturalistische Analysen auf Prozesse, die die permanenten Praktiken der kulturellen Stabilisierung – und damit die Produktion scheinbar alternativloser kultureller Ordnungen – unterbrechen und dadurch die „Kulturwirklichkeit sichtbar machen“ (Moebius, 2009, S. 77). Allgemein geht es poststrukturalistisch informierten Kulturtheorien um die Analyse der diskursiven Macht, mit der kulturelle Ordnungen vorübergehend geschlossen und als alternativlos suggeriert werden und damit um die herrschaftskritische Hinterfragung aller kulturellen Eindeutigkeiten. Damit verbunden rücken poststrukturalistische Kulturtheorien ihren Blick auch auf Prozesse der Materialisierung von Kultur und der Verkörperung der Kultur in den Subjekten (ebd., S. 151–153, S. 161).

Die politische Philosophie Jacques Rancière

Der Philosoph Jacques Rancière gilt als wichtiger Theoretiker für die Kulturwissenschaften (Muhle, 2011). Seine politische Philosophie, die er hauptsächlich in «Das Unvernehmen» (Rancière, 2018) publiziert hat, zielt genau auf das oben formulierte poststrukturalistische Erkenntnisinteresse ab. Anhand seines spezifischen Politikbegriffs lässt sich denken, wie durch politische Subjektivierung – damit ist die Subvertierung vermeintlich natürlicher Subjektpositionen gemeint – Prozesse der kulturellen Stabilisierung unterbrochen werden und damit die Kontingenz sozialer Ordnungen zum Vorschein kommt. Dieses Denken möchte ich für die Analyse der in der einleitend dargestellten Szene konstituierten musikpädagogischen bzw. musikalischen Subjektpositionen fruchtbar machen.

Rancière geht von einer prinzipiellen Ambivalenz jeder sozialen Ordnung aus. Wenn nämlich jemand einen Befehl erteilt, der von jemandem ausgeführt wird, muss die*der Ausführende nicht nur den semantischen Gehalt des Befehls verstanden haben, sondern auch, dass sie*er diesem Befehl gehorchen muss und somit der*dem Befehlenden ungleich bzw. unterstellt ist. In jedem Befehl tritt also die Ungleichheit der sozialen Positionen der beteiligten Akteur*innen und dadurch auch eine soziale Ordnung zutage. Damit dies aber funktionieren kann, müssen beide Seiten diese Ungleichheit verstehen können, was wiederum heißt, dass sie in ihrem Verstehen gleich sein müssen. «Dies ist die Gleichheit, die jede natürliche Ordnung aushöhlt» (ebd., S. 29). Das Vernehmen einer sozialen Ordnung ist also nur bei einer gleichzeitig ausbleibenden Vereinnahmung der prinzipiellen Gleichheit jedes sprechenden Wesens möglich.

«Zu sagen, dass es eine gemeinsame Bühne der Sprache⁴ gibt, *weil* der Untergeordnete vernimmt, was der Übergeordnete sagt, wird nur durch Einrichtung einer Zwietracht möglich, eines Prinzipienzusammenstoßes zwischen zwei Lagern: es gibt jene, die denken, dass es Vernehmen im Einvernehmen gibt, dass also alle sprechenden Wesen als sprechende Wesen gleich sind. Und es gibt solche, die dies nicht denken. Aber das Paradox liegt darin: diejenigen, die denken, dass es Vernehmen im Einvernehmen gibt, können gerade diese Ableitung nur in Form des Konflikts, des Unvernemens geltend machen, da sie eine Folge sichtbar machen müssen, die nicht sichtbar ist.» (ebd., S. 61, Hervorh. im Original)

Auf diese Ambivalenz gründend, entwickelt Rancière seinen speziellen Begriff von Politik. Er stellt dem, was allgemein unter Politik verstanden wird, nämlich «die Gesamtheit der Vorgänge, durch welche sich die Vereinigung und die Übereinstimmung der Gemeinschaften, die

⁴ Ich gehe im vorliegenden Text von einem Sprachbegriff im Sinne Wittgensteins aus, der die Sprache in menschlichen Tätigkeiten verankert sieht und diesbezüglich den Begriff der «Sprachspiele» prägt, unter welchem er sowohl Sprache als auch die mit ihr wechselseitig verbundenen Handlungen versteht (Wittgenstein, 2015, §7).

Organisation der Mächte, die Verteilung der Plätze und Funktionen und das System der Legitimierung dieser Verteilung vollziehen» (ebd., S. 39), den Begriff der *Polizei*⁵ entgegen, weil diese Vorgänge zunächst einfach eine soziale Ordnung konstruieren bzw. konsolidieren. Es handelt sich um Vorgänge, die durch ein Verstehen der Ungleichheit sozialer Ränge bedingt werden.

«Die Polizei ist somit zuerst eine Ordnung der Körper, die die Aufteilungen unter den Weisen des Machens, den Weisen des Seins und den Weisen des Sagens bestimmt, die dafür zuständig ist, dass diese Körper durch ihre Namen diesem Platz und jener Aufgabe zugewiesen sind; sie ist eine Ordnung des Sichtbaren und des Sagbaren, die dafür zuständig ist, dass diese Tätigkeit sichtbar ist und jene andere es nicht ist, dass dieses Wort als Rede verstanden wird, und jenes andere als Lärm.» (ebd., S. 41)

In diesem Sinne kann auch Musikunterricht als Polizei verstanden werden. Es ist mir wichtig zu betonen, dass es sich dabei zunächst um einen neutralen Begriff handelt (Rancière, 2018, S. 40), der nicht zum Ziel hat Hierarchien und Ungleichheiten (zum Beispiel zwischen Lehrkraft und Schüler*in) zu kritisieren. Vielmehr handelt es sich um ein epistemisches Konzept, was mit dem Ausdruck der «Aufteilung des Sinnlichen» (ebd., S. 54) zur Geltung kommt. Es geht um eine Ordnung des Sicht- und Sagbaren, die, frei nach Rancière, dafür zuständig ist, dass diese Tätigkeit als (musik-)unterrichtliche gesehen wird und jene andere nicht bzw. innerhalb des Musikunterrichts nicht gesehen werden kann, dass dies als Musik verstanden wird und jenes andere bloß als Lärm.

Politik im Rancièrschen Sinne kann nun als Subversion der Polizei verstanden werden. Sie vermittelt die Logiken der Ungleichheit der Polizei und der prinzipiellen Gleichheit jedes sprechenden Wesens. Politik ist demnach die bestimmte Tätigkeit,

«die die sinnliche Gestaltung zerbricht, wo die Teile und die Anteile oder ihre Abwesenheit sich durch eine Annahme definieren, die darin *per definitionem* keinen Platz hat: die eines Anteils der Anteillosen. Dieser Bruch offenbart sich in einer Reihe von Taten, die den Raum neu ordnen, wo die Teile, Anteile und die Abwesenheiten der Anteile sich bestimmten. Die politische Tätigkeit ist jene, die einen Körper von dem Ort entfernt, der ihm zugeordnet war oder die die Bestimmung eines Ortes ändert; sie lässt sehen, was keinen Ort hatte gesehen zu werden, lässt eine Rede hören, die nur als Lärm gehört wurde.» (ebd., S. 41, Hervorh. im Original)

Wenn Politik einen Körper vom Ort entfernen kann, der diesem zugeordnet war oder die Bestimmung eines Ortes ändern kann, wird auch der oben beschriebene poststrukturalistische

⁵ Er bezieht sich dabei auf den altgriechischen Begriff der *pólis* (πόλις), womit ein Staatsverband gemeint ist, der sich typischerweise nicht territorial, sondern über seine Mitglieder definiert. Rancière betont, dass er den Begriff neutral und nicht abwertend verwendet (Rancière, 2018, S. 40).

Fokus auf die Verkörperung von Kultur in den Subjekten deutlich. Denn die «sprechenden Wesen» (ebd., S. 61) sind aus dieser Perspektive nicht mit sich identisch, sondern – im Sinne von «Subjektpositionen» (Althusser, 1977, S. 142) – immer Positionen innerhalb einer sozialen Ordnung. Doch auch diese Positionen dürfen nicht als ontische Partikularitäten verstanden werden, sondern werden selbst durch Praktiken konstruiert und konsolidiert, wie sich auch an der einleitenden Szene dieses Textes veranschaulichen lässt. So nimmt nämlich das sprechende Wesen, das zunächst als Lehrkraft bestimmt wird, unterschiedliche Plätze und Funktionen innerhalb dieser Ordnung ein. Es lässt sich gar fragen, ob bei der*dem Leiter*in des Chores zu Beginn und bei der*dem Bandmusiker*in am Ende der Sequenz überhaupt (noch) eine Lehrkraft erkennbar ist.

Politik im Rancièrschen Sinne beinhaltet also immer auch Subjektivierungsweisen. Damit ist gemeint, dass sie Identitäten dadurch erschafft, indem sie diese, «die durch die natürliche Ordnung der Verteilung der Funktionen und Plätze bestimmt sind, in Einrichtungen einer Streiterfahrung umformt» (Rancière, 2018, S. 47). «[D]as spezifische Paradox der Politik ist [...] das Aufeinanderprallen der polizeilichen Logik der Verteilung der Anteile und der politischen Logik des Anteils der Anteillosen.» (ebd., S. 84). Politik ist also nicht als Neuordnung der Polizei zu verstehen, sondern als das Erscheinen deren Grenze. Wenn Subjekten durch polizeiliche Vorgänge bestimmte Anteile an der gesellschaftlichen Ordnung zugewiesen werden, stört Politik diese Vorgänge durch politische Subjektivierungsweisen, die sich mittels eines Anteils der Anteillosen in diese Ordnung einschreiben (ebd., S. 132). Sie haben insofern einen Anteil, als dass sie als Subjekte sichtbar werden, bleiben aber insofern anteillos, als dass sie keinen Anteil an der gesellschaftlichen Ordnung haben können. Das Auftauchen des Pop-Publikums im Musikunterricht kann meines Erachtens als eine solche politische Subjektivierungsweise verstanden werden, wie ich nachfolgend darlegen möchte.

Politik, oder der Anteil des anteillosen Pop-Publikums am Musikunterricht

Wie weiter oben erwähnt, lässt sich Musikunterricht als Polizei im Sinne Rancières denken. Sie konstituiert eine Menge von Normen, und macht sie dadurch für die beteiligten Akteur*innen nicht nur verstehbar, sondern auch kaum anders denkbar. So muss im beschriebenen Musikunterricht zum Beispiel nicht nur musiziert, sondern es müssen Songs musiziert werden und dies idealerweise als Band (siehe dazu Blanchard, 2019, S. 218-221).

Doch auch für das Verstehen spezifischer Praktiken ist die Polizei «Musikunterricht» zuständig. Das von den Akteur*innen unausgesprochene Verständnis, dass das gemeinsame Singen im Klassenverband zu Beginn der Sequenz ein Lernen des Songs ist, ergibt sich nämlich nicht von selbst, zumal zum Beispiel die*der spätere Schlagzeuger*in von diesem Lernen für ihre*seine Funktion in der Band nicht viel profitieren kann (ebd., S. 238-241). Zudem muss man gerade deswegen auch verstehen, dass Singen als Lernen eines Songs oder in seiner die «überschüssigen Schüler*innen der Klassenband» (ebd., S. 240) integrierenden Funktion nicht schon Musizieren ist. Genauso gut könnte man zwischen einem Musizieren und einem Trommeln unterscheiden (ebd., S. 221-222).

Für die nachfolgenden Überlegungen am wichtigsten sind jedoch die Subjektivierungen auf Grundlage der Polizei «Musikunterricht». Wie weiter oben schon angedeutet, zeigt sich in dieser Szene, dass die Lehrkraft eben nicht immer schon Lehrkraft ist, sondern auch Chorleiter*in oder Musiker*in der Band sein kann. Doch auch die Schüler*innen⁶ können, wie gesehen, Musiker*innen der Band oder Chorsänger*innen sein und sind nicht zwingend Lernende im engeren Sinne, da Subjektpositionen nicht notwendigerweise mit spezifischen sprechenden Wesen zusammenfallen.

In jenem Moment jedoch, wo Schüler*innen zum Pop-Publikum werden, liegt Politik im Rancièrschen Sinne vor. Denn dieses Publikum, so meine These, erhält den Anteil der Anteillosen. Es erhält insofern Anteil am Unterricht, als dass es als Publikum verstanden wird, wie zum Beispiel durch den Zuruf der Lehrkraft («Hat's geklungen bei euch?») deutlich wird. Es wird, mit Rancière gesprochen, eine spezifische Tätigkeit gesehen, die vorher nicht gesehen wurde bzw. eine spezifische Rede als Rede verstanden und nicht bloß als Lärm. Es bleibt aber gleichzeitig insofern anteillos, als dass es als Pop-Publikum didaktisch kaum je in den Unterricht integrierbar ist.

⁶ Sowohl mit «Lehrkraft» als auch mit «Schüler*in» sind hier die spezifischen empirischen Agent*innen oder in Rancières Worten «die sprechenden Wesen» gemeint, nicht die Subjektpositionen Schüler*in und Lehrkraft, die im beforschten Unterricht nur eine marginale Rolle einnehmen. Dadurch wird nicht nur die oben entfaltete kulturwissenschaftliche Theorie deutlich, dass die Wissensordnungen notwendige Bedingung jegliches Sprechens sind – etwas kann nur als *etwas* bezeichnet werden –, sondern auch das in den Kulturwissenschaften längst bekannte methodische Problem, dass auch kulturwissenschaftliche Forschungen immer aus einer bestimmten kulturellen Perspektive unternommen werden. Damit verbunden zwingt es auch zu einem Denken von Kultur als sich überlagernde Felder – hier jenes der Beschreibung und jenes des «tatsächlichen Unterrichts» – und der Reflexion der damit verbundenen Macht bei der Repräsentation von Kulturen, da hier dieser tatsächliche Unterricht erst durch die Beschreibung zu jenem gemacht wird (vgl. Clifford & Marcus, 1986).

Kritik

Genau im Anteil der Anteillosen, oder in unserem konkreten Fall im Pop-Publikum, birgt sich das kritische Potential Rancières politischer Philosophie für die Musikpädagogik. Um dies besser zu verstehen, bedarf es möglicherweise noch einer deutlicheren Explikation der Anteillosigkeit des Publikums. Die oft beobachtete Szene ging nie über die einleitende Darstellung hinaus, sondern wurde in der Regel in der Folgestunde, gegebenenfalls mit einem anderen Song, wiederholt. Entsprechend konnte das musikpädagogische Schicksal dieses Pop-Publikums nie beobachtet werden. Allerdings ist es auch schwer vorstellbar, wie didaktisch auf das Pop-Publikum reagiert werden könnte. Es könnte zum Beispiel versucht werden, dessen Rezeptionsweisen ausdifferenzieren bzw., im musikpädagogischen Jargon, es in Musikhören zu unterweisen (Venus, 2001). Es könnte versucht werden, die korrespondierenden ästhetischen Praktiken des Publikums in andere Modi ästhetischer Wahrnehmung zu überführen (vgl. Barth, 2013, S. 181-182; Rolle, 1999, S. 160, 185). Doch dies alles würde voraussetzen, was Lukas Bugiel, ebenfalls mit Rückgriff auf Rancière, die „Logik der Verdummung“ nennt (Bugiel, 2017, S. 163). Diese basiert auf der Annahme einer Distanz zwischen Wissenden und Unwissenden, Aktiven und Passiven und/oder Fähigen und Unfähigen. Alle pädagogischen Maßnahmen zielen dann auf eine Aufhebung dieser Distanz ab (ebd., S. 164). Allerdings könnte man laut Bugiel das Problem auch umdrehen und sich fragen, ob die Distanz nicht erst durch diese Logik geschaffen wird, also ob man die andere Seite nicht zuerst verdummen muss, um sie erhellen zu können (ebd.). In jedem Fall würde der Anspruch der Ausdifferenzierung der Rezeptionsweisen nämlich nur aufrechterhalten werden können, wenn dem Pop-Publikum einiges an Kompetenz abgesprochen würde. Dabei tauchte dann sofort die Frage auf, aus welchem kulturellen Standpunkt dieser Anspruch formuliert wird?

Dies ist jedoch nicht per se problematisch, sondern nur dann, wenn man gewisse normative Vorgaben ablehnt. Jedoch kann Unterricht nicht anders als normativ sein – entsprechend sind meine Überlegungen auch nicht als Kritik an die oben aufgeführten, zufällig ausgewählten (im weitesten Sinne rezeptionsdidaktischen) Konzepte zu verstehen. Begreift man überdies, wie im vorliegenden Text, Musikunterricht selbst als kulturelles System (siehe auch Blanchard, 2018, S. 285-288), ist der Anspruch unsinnig, subkulturelle Praktiken und Subjektpositionen darin identisch abbilden zu wollen. Damit sei Frage, was denn bei diesen Abbildungen gelernt werden solle, noch gar nicht gestellt.

Das kritische Potential von Rancières politischer Philosophie für die Musikpädagogik sehe ich denn auch auf einer noch grundlegenden Ebene. Dies wird darin deutlich, dass man bei all den Versuchen der Ausdifferenzierung der Rezeptionsweisen kein Pop-Publikum mehr vor sich hat,

es also in den Worten Rancières nicht mehr den Anteil der Anteillosen am Unterricht darstellt, sondern seine Tätigkeit gar nicht mehr gesehen werden kann. Die Frage, welche Tätigkeiten man im Musikunterricht sehen kann, kann schwerlich anders als in Anlehnung an Dankmar Venus' (2001, S. 27–28) „fünf vorrangige[n] Verhaltensweisen gegenüber Musik“, Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion beantwortet werden. Entsprechend sind die bisherigen Überlegungen nur auf Grundlage der unausgesprochenen Annahme haltbar, dass das Pop-Publikum als Rezipient*in verstanden wird. Aber ist dem wirklich so? Schon in der einleitenden Beschreibung der beobachteten Szene wird deutlich, dass die entsprechenden Schüler*innen der Band nicht nur zuhören, sondern auch mitsingen, sich zur Musik bewegen oder sich dazu unterhalten und oft auch innerhalb eines Songs alle diese Tätigkeiten ausüben. Vor dem Hintergrund der fünf Umgangsweisen mit Musik wäre das Mitsingen aber eine Reproduktion, das sich dazu Bewegen eine Transposition und das sich dazu Unterhalten eine Rede, die bestenfalls „als Lärm gehört“ würde (Rancière, 2018, S. 41).

Die fünf Umgangsweisen mit Musik wurden als „Initialzündung“ (Kaiser & Nolte, 2003, S. 34) für die Musikpädagogik verstanden, weil sie als Inhalte des Unterrichts die musikalischen Gegenstände ablösten. Allerdings werden sie auch, wie bereits kritisch bemerkt, als Universalien verstanden „die in irgendeiner Form in sämtlichen denkbaren Musiken eine Rolle spielen“ Vogt (2019, S. 14) und schließlich sind sie, das sollte hier deutlich geworden sein, als Gegenstand der Polizei auch ein epistemisches Konzept. Denn die fünf Umgangsweisen können weder beliebig substituiert werden, noch sind sie beliebig erweiterbar. Während nämlich zum Beispiel Komponist*innen produzieren und Musiker*innen reproduzieren, gibt es keine musikbezogene Umgangsweise, mit der das Pop-Publikum angemessen abgebildet werden könnte. Es gibt sie in dem Sinne nicht, als dass sie nicht denkbar ist und deshalb auch nicht einfach als sechste Umgangsform in den Kanon mit aufgenommen werden könnte. Zusammenfassend liegt das kritische Potential des kulturwissenschaftlichen Blicks für die Musikpädagogik also hauptsächlich in deren Kontingenzzperspektive (vgl. Vogt, 2014, S. 5). Eine Perspektive, die vor allem durch poststrukturalistisches Denken, hier konkret durch die politische Philosophie Rancières, erreicht wird. So macht das Pop-Publikum auf die Kontingenz dieser Wissensordnung aufmerksam. Es erscheint als deren konstitutives Außen, das paradoxerweise ausgeschlossen werden muss, um die eigene Wissensordnung als allumfassend präsentieren zu können. Damit wird auch die vermeintliche Universalität der Umgangsweisen als eine diskursive machtvolle Setzung entlarvt, die nur geschlossen und alternativlos erscheint.

Es ist sicherlich nicht ganz einfach aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen im Sinne von normativen Vorgaben abzuleiten. Dies ist allerdings vor allem der in dieser Analyse zugrundeliegenden wissenschaftstheoretischen Position selbst geschuldet. Nimmt man die darin

vertretene Dezentrierung der Subjekte ernst, ist es nicht nur nicht vertretbar, sondern theoretisch auch nicht möglich, einzelne Akteur*innen (z. B. Lehrkräfte oder Musikpädagog*innen) mit einer Veränderung dieses Zustands zu betrauen – wenn er denn überhaupt verändert werden soll. Unter Berücksichtigung des epistemischen Aspekts von Kultur ist nämlich eine Polizei im Rancièrschen Sinne auch notwendig, um überhaupt etwas sehen und hören zu können. Schließlich kann sich jede Polizei nur konstituieren, indem sie etwas ausschließt; dies macht die poststrukturalistische Akzentuierung der Ambivalenz des konstitutiven Außen deutlich. Es ist also jeweils nur eine andere, nicht jedoch eine per se bessere Polizei denkbar.

Als Reflexionsinstrument zur Überprüfung der „Güte“ der jeweils in Anschlag gebrachten normativen Vorgaben erscheinen die Erkenntnisse jedoch auch für eine normative Musikpädagogik ertragreich. So wird nämlich in den meisten Lehrplänen eine Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler*innen gefordert. Wie gesehen stößt aber diese Forderung bereits dann an ihre Grenzen, wenn die vermutlich im außerschulischen Kontext durch Schüler*innen⁷ am meisten eingenommene musikalische Subjektposition nur um den Preis des Verlustes ihrer selbst in den Musikunterricht integriert werden kann.

Literatur

- Althusser, Louis (1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung). In L. Althusser (Hg.), *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie* (S. 108–152). Hamburg: VSA.
- Bachmann-Medick, Doris (2010). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Barth, Dorothee (2013). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (2. Auflage). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Blanchard, Olivier (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited - aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen; & S. Dreßler (Hg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 277–290). Münster, New York: Waxmann.
- Blanchard, Olivier (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster, New York: Waxmann.
- Bugiel, Lukas (2017). Der emanzipierte Zuhörer. Mit J. Rancière zu einer emanzipatorischen Konzertpädagogik? In J.-P. Koch, & K. Schilling-Sandvoß (Hg.), *Lehrer als Künstler. Musik im Diskurs, Bd. 27* (S. 158–175). Aachen: Shaker.
- Clifford, James, & Marcus, George E. (1986). *Writing Culture. The Poetics And Politics Of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

⁷ Die «Schüler*innen» sind auch hier als empirische Agent*innen bzw. in Rancières Terminologie als sprechende Wesen zu verstehen (siehe dazu Fußnote 5).

- Derrida, Jacques (1986). *Positionen: Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta*. Wien: Passagen Verlag.
- Derrida, Jacques (1992). *Das andere Kap. Die vertagte Demokratie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckard (2003). *Musikdidaktik. Sachverhalte - Argumente - Begründungen* (2. Auflage). Mainz, London, Madrid, New York, Paris, Prag, Tokyo, Toronto: Schott.
- Moebius, Stephan (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Muhle, Maria (2011). Jacques Rancière. Für eine Politik des Erscheinens. In S. Moebius, & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2., aktualisierte Auflage, S. 311–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rancière, Jacques (2018). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie* (7. Auflage.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Venus, Dankmar (2001). *Unterweisung im Musikhören* (4., verbesserte Auflage). Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag.
- Vogt, Jürgen (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25.
- Vogt, Jürgen (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5, 9, 1–9.
- Vogt, Jürgen (2019). Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–26.
- Wittgenstein, Ludwig (2015). *Philosophische Untersuchungen* (7. Auflage.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.