

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Sitzungsbericht WSMP
2022

Kritik! Politische und
ethische Dimensionen
der Musikpädagogik

Constanze Rora

*Kritik als Utopie - Utopie als Kritik.
Untersuchungen zur Relevanz des Utopie-
Begriffs für eine kritische Musikpädagogik*

Constanze Rora

Kritik als Utopie – Utopie als Kritik.

Untersuchungen zur Relevanz des Utopie-Begriffs für eine kritische Musikpädagogik

Der vorliegende Beitrag diskutiert den Begriff der Utopie in seinem Wechselverhältnis zu dem der Kritik, um von diesem Verhältnis ausgehend seine Relevanz für die Reflexion und Beurteilung musikpädagogischer Konzepte zu erkunden. Kritik gilt als ein *Verpflichtungsbegriff* (Röttgers 2021, S. 1317) Diese Bezeichnung verdeutlicht ihre normative Ausrichtung: Kritik ist im Sinne der Erkenntnis von Wahrheit gefordert und diejenige Theorie oder Wissenschaft, die Kritik übt, indem sie Aussagen und Begründungen hinterfragt, beansprucht der Wahrheit näher zu sein als die jeweils kritisierte Position. Es ist daher verständlich, dass die Musikpädagogik kritisch sein muss, will sie nicht ihren Geltungsanspruch infrage gestellt sehen. In diesem Sinne ist m.E. die Forderung einer kritischen Musikpädagogik von Seiten Jürgen Vogts (2017) zu verstehen. Wie zu zeigen sein wird, negiert Kritik aber nicht nur normative Aussagen, sondern beruht zugleich auf solchen. „Kritik ohne Dogmatik (wäre) nicht nur unmöglich, sondern auch sinnlos“, betont Michele Borrelli (Borrelli 2003, S. 153).

In dem vorliegenden Beitrag geht es vor allem auch um die von normativen Überzeugungen bestimmte Kehrseite von Kritik, um Utopie. (Musik-)Pädagogische Konzeptionen stehen im gesellschaftlichen Kontext und damit inmitten von Widersprüchen, innerhalb derer sie sich nicht nur kritisch-negierend, sondern auch positiv-entwerfend positionieren. Diese utopische Seite (musik-)pädagogischen Handelns richtet sich an Werten aus, die mit den faktischen Regeln und Verhaltensformen in der Gegenwartsgesellschaft nicht übereinstimmen müssen. Als ein solcher Wert kann zum Beispiel Inklusion gelten, die pädagogisch angestrebt wird, obwohl die faktische gesellschaftliche Wirklichkeit eher von Praktiken der Exklusion bestimmt ist. Mit der kritisch-utopischen Distanz zum gesellschaftlichen Status quo zielt Pädagogik auf Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Heranwachsenden.

In ihrer positiv-setzenden (d.h. dogmatischen) Ausrichtung, die anstrebt, was nicht Teil der Wirklichkeit ist (Nicht-Ort), wollen Utopien besser sein als die Wirklichkeit, aus der heraus sie

entworfen werden; sie lassen sich somit als Kritik an dieser lesen. Die Frage nach einer kritischen Musikpädagogik kann daher auch von musikpädagogischen Utopien ihren Ausgang nehmen. Diese Blickrichtung erweitert das Spektrum kritischer Musikpädagogik und sensibilisiert sowohl für das paradoxe Gegeneinander der Ansprüche pädagogischer Leitideen und der pragmatischen Anforderungen konkreter pädagogischer Situationen als auch für mögliche Begründungsdefizite von musikpädagogischen Utopien. Mit musikpädagogischen Utopien sind dabei, wie zu zeigen sein wird, Leitideen gemeint, die für die Begründung musikpädagogischen Handelns von Bedeutung sind und die sich in einer historischen Definition nicht erschöpfen (vgl. Borrelli 2003, S. 150). In diesem Sinne kann zum Beispiel die Idee der musikalischen Gemeinschaft als Utopie aufgefasst werden, die in ihrer problematischen Geschichte nicht aufgeht, sondern immer wieder neu als musikpädagogischer Zielbegriff aufgerufen wird. Auch der Begriff der musikalischen Bildung – um ein weiteres Beispiel zu geben – lässt sich als Utopie betrachten, da er sich nicht in seinen historischen Interpretationen erschöpft, sondern als regulative Idee über die jeweils historisch-kontingente Ausformulierung und praktische Umsetzung hinaus relevant bleibt. Im vorliegenden Beitrag werden die musikpädagogischen Ziele *musikalische Kreativität* und *Erfahrung von Glück* als musikpädagogische Utopien thematisiert.

Im Folgenden wird zunächst das Verhältnis zwischen Utopie und Kritik näher bestimmt. Anschließend werden zwei musikpädagogische Theorien bezogen auf dieses Verhältnis reformuliert. Damit wird zum einen gezeigt, dass utopietheoretische Argumentationen dem musikpädagogischen Denken nicht fremd sind und Reformulierungen in dieser Weise sogar naheliegen. Zum anderen dient die analytische Anwendung des Begriffs der Utopie auf musikpädagogische Diskursbereiche wie Begründungsfiguren und Zielperspektiven, deren Beschreibung bislang ohne utopietheoretische Reflexionen ausgekommen ist, der Prüfung seiner Relevanz.

I Zum Wechselverhältnis von Utopie und Kritik

Utopische Visionen entfalten sich auf der Grundlage einer kritischen Sicht auf bestehende Verhältnisse: Utopien werden formuliert, weil die aktuelle Wirklichkeit als verbesserungsbedürftig erkannt wird. Für Emil Angehrn folgt aus dieser Wechselseitigkeit eine direkte Zusammengehörigkeit von beidem; Utopie ist in dieser Lesart eine spezifische Form von Kritik:

„Ihrem Status nach ist die Utopie zum einen Negation, zum anderen positiver Entwurf. Negation ist sie gegenüber dem Bestehenden, gegenüber den realen Räumen

und Formen des menschlichen Zusammenlebens. (...) Doch die radikale Negation verbleibt nicht im Abstrakt-Prinzipiellen und Postulatorischen. (...) Die Macht des Utopischen gründet nicht nur in der Kraft des Negierens, des Hinausgehens über das Bestehende, sondern in der schöpferischen Kraft des Sehens, des sich-Bildermachens. (...) Utopisches Transzendieren (...) ist eine Negation, die als wertende Zurückweisung, als Kritik fungiert.“ (Angehrn 2008, S. 153)

Das Entwerfen von Utopien erscheint damit einerseits als Mittel bzw. Methode¹ der kritischen Auseinandersetzung mit den bestehenden Verhältnissen und utopische Entwürfe erscheinen andererseits als Modelle einer besseren Zukunft. Als Zukunftsmodelle setzen Utopien der Negierung gegenwärtiger Zustände Bilder einer besseren Welt entgegen: „Sozialutopien sind die Kehrseite einer Gesellschaftskritik“ (ebd.). Sie erheben den Anspruch zu wissen, wie ein besseres Leben möglich ist. Mit dieser Behauptung, das „Woraufhin des menschlichen Strebens“ (Angehrn 2008, S. 156) festschreiben zu können, laufen sie allerdings Gefahr, die individuelle Freiheit zu beschneiden und in Dystopien umzuschlagen. Denn darin, individuelle Perspektiven zugunsten des (vermeintlich) besseren Lebens für alle auszublenden bzw. zu verhindern, ähneln sich klassische Utopien. Nicht zuletzt kommt in ihnen oft – wie schon in dem Prototyp „Utopia“ (1515) von Morus – der Erziehung die Aufgabe zu, dafür zu sorgen, dass die Menschen von Kindheit an für die neugeschaffene gesellschaftliche Ordnung passend gemacht werden (vgl. Tenorth o.S.). Angesichts dieser Ambivalenz, die Utopien als positive Alternativen zur kritisierten Gegenwart eigen ist, fragt es sich hinsichtlich des Verhältnisses von Utopie und Kritik, ob nicht Kritik ohne einen utopisch-positiven Gegenentwurf sinnvoller ist (vgl. Angehrn 2008, S. 158).

Diese Frage weist zurück auf eine Kontroverse zwischen Theodor W. Adorno und Ernst Bloch, die Gunzelin Schmid Noerr mit der Formel „bildhafte versus bilderlose Utopie“ bezeichnet. (Schmid Noerr 2001, S. 53) Während Bloch das utopisch Erhoffte in der gegenwärtigen Wirklichkeit angelegt und durch utopische Bilder im Sinne eines *Vor-Scheins* sichtbar gemacht sieht (ebd.), bleibt für Adorno Utopie in der Realität uneinlösbar und verbunden mit einem „Bilderverbot“ (ebd.). Auch wenn die Künste der Ort für die Entfaltung von Utopien ist, dürfen diese seinem Verständnis nach nicht „ausgepinselft“ werden (Adorno 1975, S. 69). Diese Enthaltensamkeit gegenüber dem anschaulichen Entwurf einer besseren Welt folgt zweierlei Gründen. Zum einen argumentiert Adorno mit der Abhängigkeit des Entwurfs von der

¹ Richard Saage unterscheidet zwischen intentionaler, totalitärer und klassischer Utopie. Der Aspekt des intentionalen Einsatzes utopischer Modelle scheint mir zu erlauben, bezogen auf diesen Utopie-Typus von Methode zu sprechen. In seiner Darstellung von Poppers Analyse utopischer Muster verwendet er den Methodenbegriff selbst (vgl. Saage 2004, S. 621).

Gegenwart, die verhindere, dass sich etwas wirklich Neues bahnbrechen kann: „Das Neue ist die Sehnsucht nach dem Neuen, kaum es selbst. Was als Utopie sich fühlt, bleibt ein Negatives gegen das Bestehende und diesem hörig“ (Adorno 1970, S. 55). Zum anderen sieht er in dem Ausmalen einer besseren Welt den Verrat der Utopie an „Schein und Trost“ (ebd.). Die ausgemalte Utopie würde darüber hinwegtäuschen, dass das Versprechen einer Welt ohne Leid nie eingelöst werden kann, weil dieses einer Überwindung des Todes gleichkäme (Adorno 1975, S. 68).

Wie aber kann die Idee einer besseren Welt Raum gewinnen, wenn sie nicht ausgeführt werden darf? Die Forderung eines kritisch-utopischen Denken wird von Schmid Noerr als paradoxer Widerspruch zusammengefasst:

„Das kritisch-utopische Denken aber bedarf der Bilder, um der Frage nach dem Wozu und Wohin Gegenstand und Motiv zu geben, und es bedarf zugleich, um sich die Freiheit und Distanz gegenüber jeder partikularen Lebenswelt zu schaffen, der Kraft der Bilderlosigkeit.“ (Schmid-Noerr 2001, S. 55)

Die Erhaltung der „Kraft der Bilderlosigkeit“ erfordert Offenheit und stellt die Möglichkeit positiver Gegenentwürfe als absolute, endgültige Lösung infrage (vgl. Angehrn 2008, S. 160). Auch hier zeigt sich ein Paradox, das in dem Antagonismus von Vorläufigkeit und Idealität des utopischen Modells liegt: Wenn ein positiver Gegenentwurf von vornherein als nur vorläufige Vorstellung gefasst wird, verliert er möglicherweise seinen utopischen Wert.

Utopisierte Kritik und Pädagogik

In seinem Beitrag zur Frage nach der *Kritik in der Pädagogik*² nimmt Borrelli das Wechselverhältnis zwischen Kritik und Utopie zum Ausgangspunkt. Auch er versteht Utopie als eine Form von Kritik. Seine Aufmerksamkeit gilt aber dabei dem Verhältnis in umgekehrter Richtung: Nicht nur lässt sich Utopie als eine Form von Kritik verstehen, sondern Borrelli verdeutlicht, dass der kritische Anspruch der Pädagogik zugleich ein utopischer ist. Die utopische Dimension von Kritik liege in ihrer Unabschließbarkeit, die ihr der Theorie nach zukommt. Indem Kritik jede Norm aufs Neue auf ihre Begründung hin befragt, muss sie die normative Geltung dieses Prinzips des Hinterfragens gleichfalls infrage stellen; sie hat somit keinen bestimmbaren Ort, von dem sie ausgeht – und in dieser Ortlosigkeit, die „ohne Richtung auf

² Es handelt sich um einen Beitrag für den von D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting und C. Winch herausgegeben Band der Zeitschrift für Pädagogik: Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft von 2003.

irgendeine substanzielle Verfasstheit zu verstehen ist“ (Borrelli 2003, S. 144), sieht Borrelli ihre utopische Dimension:

„Kritik muss sich verstehen als Kritik der Kritik, diese als Kritik der Kritik der Kritik usw. Dem unendlichen Regress lässt sich ein unendlicher Progress zur Seite stellen, der nicht als Fortschritt in Richtung auf irgendeine substanzielle Verfasstheit zu verstehen ist, sondern jene utopische Seite von Kritik im Spiel hält, welche an Offenheit und Nicht-Definierbarkeit zurückgebunden ist.“ (Borrelli 2003, S. 144)

Auf der anderen Seite lassen sich im konkreten Status quo der historischen Situation kritische Positionen inhaltlich identifizieren - genau dies unternimmt Wolfgang Martin Stroh, indem er historisch verortbare Ansprüche, Themen und Leitideen kritischer Musikpädagogik auflistet (Stroh 2002, S. 2 f.). Als kritische Musikpädagogik gelten ihm demnach Positionen, bei denen es sich um eine konkrete Kritik handelt, ohne dass sie sich dem von Borrelli genannten „unendlichen Progress“ von Kritik verpflichtet fühlen. Jürgen Vogt vermutet daher auch eine Ursache für das „faktische Verschwinden der kritischen Musikpädagogik“ (Vogt 2017, S. 333) darin, dass ihre Kritikpunkte schulpädagogisch eingelöst wurden. Die utopische Seite von Kritik – die vielleicht auch als „Denkstil“ bezeichnet werden könnte (vgl. Vogt 2017, S. 332) – wäre also von konkreter Kritik zu unterscheiden. In diesem Sinne schlägt Borrelli vor, „von Kritik in einem zweifachen Sinne zu sprechen und zwischen dem historisch-kontingenten Gehalt einer stets orts- und zeitgebundenen Kritik und Kritik als einer Idee, die nicht für einen bestimmten Ort gilt (Utopie), zu differenzieren“ (Borrelli 2003, S. 143). Als utopisierte Kritik, die der Ebene jeweils konkreter, historisch-kontingenter Kritik als regulative Idee und Aufforderung zur Selbstkritik gegenübergestellt ist, bildet sie das Modell für andere Konzeptbereiche, in denen gleichfalls auf Faktizität reduzierte Sichtweisen mit kritisch-utopischen konkurrieren. Aus dieser Doppelseitigkeit ergibt sich eine paradoxe Spannung, wie Borrelli an dem Konzeptbereich Pädagogik zeigt, der sich als Utopie einer Reduktion auf konkrete Situationen widersetzt, aber gleichzeitig ohne eine solche Ebene des Faktischen nicht auskommt.

Den „Widerstreit zwischen Utopie und Faktizität“ in der Pädagogik führt Borelli in dreierlei Hinsichten als Paradoxa aus:

„Der Autonomie und Emanzipation des Individuums verpflichtet, gehört es zu den Aufgaben der Pädagogik, das Individuum der (Selbst-)Heteronomie zu entziehen, die sie – ein weiteres Paradox – de facto in ihm produziert (...)“

An der Totalität der Gesellschaft orientiert, muss sie die Einzelnen gleichwohl darauf vorbereiten, sich selbst zu formen (Autonomie/Partizipation) und nicht geformt zu werden (...)

Auf das Postulat der Freiheit des Individuums verpflichtet, muss sie dieses von seiner heteronom normierten Freiheit befreien (...).“ (Borrelli 2003, S. 144 f.)

Die von Borrelli hier angeführten Paradoxa sind der Allgemeinen Pädagogik alles andere als unbekannt (vgl. dazu Drieschner & Gaus 2021, S. 52). Beim ersten der drei von Borrelli genannten Paradoxa scheint ein direkter Zusammenhang mit Kants ‚Freiheit bei dem Zwange‘ gegeben, also das „Paradox einer Mündigkeit, die durch entmündigende Eingriffe gefördert werden soll“ (ebd.) angesprochen zu sein. Versteht man das Paradox in dieser Weise, liegt es auf der Ebene pädagogischen Handelns. Die Pointe von Borrellis Beschreibung scheint jedoch anders gelagert: Das Paradox wird hier zwischen der normativ-utopischen Idee, der das pädagogische Handeln verpflichtet ist, und einer dieser widersprechenden faktischen Handlungsoption gesehen. Unter der Hand verkehrt sich auf der faktischen Ebene der Umsetzung das utopische Ziel (Autonomie) in sein Gegenteil (Heteronomie). Diese Konstellation erinnert an Adornos Feststellung zur Frage der Erfüllung utopischer Träume, „dass man sich dann fast immer durch die Erfüllung der Wünsche um den Inhalt der Wünsche betrogen sieht, wie in dem Märchen, wo dem Bauern drei Wünsche freigegeben sind und er in dem ersten – ich glaube – seiner Gattin eine Wurst an die Nase wünscht und seinen zweiten Wunsch dann dazu benutzen muß, diese Wurst von der Nase wieder wegzuwünschen“ (Adorno 1975, S. 58).

Borrellis Herausarbeitung der paradoxalen Spannung zwischen pädagogischer Idee und faktischer Handlungsoption führt zu der Konsequenz, dass nur eine utopische Pädagogik als kritische gelten kann. Eine kritische Pädagogik ist zwingend utopisch und nimmt normative Setzungen vor – andernfalls wäre sie nicht kritisch, sondern affirmierendes Ausführungsorgan kontingenter gesellschaftlicher Kräfte. Da sie aber ihre Konzepte in die Praxis übersetzen muss, werden diese zu einem Teil des kontingent Faktischen und verlieren ihre utopische Offenheit.

Die bisherigen Überlegungen zusammengefasst, tritt eine paradoxe Struktur des Utopiebegriffs im Ganzen hervor.

1. Utopie zielt auf Veränderung, indem sie andererseits ein Lösungsmodell fest schreibt.
2. Utopie bleibt als Gegenbild auf das, was sie überwinden will, bezogen.
3. Der utopische Vorgriff der Pädagogik erhebt sich über das Faktische in seiner Kontingenz und ist zugleich auf das Faktische verwiesen.

II Utopie und Musikpädagogik

Für die Musikpädagogik lässt sich aus Borrellis Analyse folgern, dass auch sie nur als kritisch gelten kann, indem sie utopisch ist. Eine kritische Musikpädagogik ohne Bezugnahme auf normativ-utopische Konzepte ist nicht möglich, weil Kritik zwangsläufig „ein Substanzielles meint und voraussetzt und mithin ständige Suche und Arbeit am Begriff ist“ (Borrelli 2003, S. 153). Zu fragen ist nun, ob sich die bis hierher entfaltete Sichtweise auf das Verhältnis von Utopie und Kritik auf konkrete musikpädagogische Konzeptbereiche beziehen und anwenden lässt und welcher Ertrag davon zu erhoffen ist. Borrellis Ansatz legt nahe, Wertbegriffe wie Kreativität, Teilhabe, Anerkennung, Verstehen und Glück in ihren eigenen, musikpädagogische Ziele bestimmenden Funktionen als Utopien aufzufassen. Es wäre zu untersuchen, was diese Utopien im Sinne Angehrns negieren, wie sie in die Praxis übersetzt werden und welche Paradoxa mit ihnen verbunden sind.

Als paradigmatischer musikpädagogischer Zielbereich, an dem die Erörterung dieser Fragen beispielhaft angedeutet werden kann, wird im Folgenden der Begriff der Kreativität in Verbindung mit dem des Musikerfindens gewählt. Der Zusammenschluss dieser beiden Begriffe wurde in jüngerer Zeit von Malte Sachsse (2020) einer kritischen Analyse unterworfen, sodass hier bezogen auf eine konkrete Ausarbeitung eines Problemfeldes eine utopietheoretische Reformulierung versucht werden kann. Zum anderen wird in einem weiteren Schritt mit dem Begriff „Glück“ eine übergeordnete musikpädagogische Zielperspektive erörtert, deren utopische Ausrichtung ganz offensichtlich scheint. Hier geht es neben einer Reformulierung auch um eine Problematisierung des von Ulrich Mahlert (2011) vorgeschlagenen Ziel- und Begründungskonzepts für das Musizieren. Die beiden musikpädagogischen Texte, an denen der Utopiebegriff musikpädagogisch konkretisiert werden soll, unterscheiden sich insbesondere darin, dass der eine als Utopiekritik (Sachsse) und der andere als Utopieentwurf (Mahlert) gelesen werden kann.

a) Utopiekritische Perspektiven auf den Zielbereich Kreativität/Musikerfinden

Sachsse konstatiert zunächst ein aktuelles hohes Interesse an den „Feldern des Musik-Erfindens und dem Wiederaufkommen des Kreativitätsbegriffs“ (Sachsse 2020, S. 12), das er in einen Zusammenhang mit Einschätzungen von soziologischer (Reckwitz) und musikpädagogischer (Stöger) Seite stellt, die von Kreativität als einem erstrebenswerten Gut von hoher gesellschaftlicher Reputation ausgehen. Sachsse bringt diese gesellschaftliche Wertschätzung von

Kreativität mit der Beobachtung in Verbindung, dass von musikpädagogischer Seite Kreativität und der mit dieser eng verbundene Praxisbereich Musikerfinden kaum zum Gegenstand der Kritik werden. Diese Beobachtung führt er auf eine These von Andreas Reckwitz (2016) zurück, der zufolge es einen gesellschaftlichen „Kreativitätsimperativ“ gibt, und nimmt diese zum Anlass, musikpädagogischen Befürwortungen des Musikerfindens nachzugehen und deren Begründungsmuster einer kritischen Sichtung zu unterziehen. Sachsse's Vorhaben kann damit als Utopiekritik *avant la lettre* gelten. In diesem Sinne lässt sich der Impuls, aus dem heraus er seine Untersuchung beginnt, folgendermaßen reformulieren: In Übereinstimmung mit dem gesellschaftlich vorgegebenen gesteigerten Interesse an Kreativität macht sich die Musikpädagogik Kreativität als normativ-utopischer Zielbegriff zu eigen und gibt ihr als Praxis des Musikerfindens einen faktischen Ort. Dieser Sachverhalt fordert in zweifacher Hinsicht eine kritische Aufarbeitung heraus: Erstens wird Kreativität unhinterfragt und affirmativ aus dem historisch-kontingenten gesellschaftlichen Wertegefüge als pädagogische Zielbestimmung übernommen. Zweitens wird sie in eine Praxis übersetzt, die ihrerseits als fraglose Norm verstetigt wird. In dieser Weise wird dies auch von Sachsse formuliert:

„So können ‚Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ‘ (...) auf unkenntliche und kaum hintergehbare Weise dort zusammenwirken, wo Praxen des Musik-Erfindens losgelöst von Begründungen zur Norm für Musik-Unterricht erhoben werden und damit gesamtgesellschaftliche Wirkmechanismen spiegeln, reproduzieren und festigen.“ (Sachsse 2020, S. 13)

Aus diesem Mechanismus entsteht eine „besondere Begründungsnotwendigkeit für das Musik-Erfinden, soll es nicht bloß unhinterfragt gesellschaftlich wirksame Normen etablieren und festigen helfen“ (Sachsse 2020, S. 17).

In seiner Auseinandersetzung mit Begründungsfiguren treten sowohl utopische Kategorien hervor als auch Paradoxien, die auf die utopische Struktur der Argumentationen verweisen. Als utopische Kategorie *par excellence* kann das *Neue* gelten, auf das in Begründungen für das Musikerfinden Bezug genommen wird, und das in „Konzeptualisierungen von Kreativität (...) einen Fixpunkt bildet (Sachsse 2020, S. 15). Der Kategorie des Neuen kommt im utopischen Bildungsdenken eine besondere Bedeutung zu: „In Bildungsprozessen geht es um das Entstehen des Neuen in seiner ausgeprägtesten Form, nämlich in der Form von Individualitäten, ja von Individuen“, betont Micha Brumlik in seiner kritischen Auseinandersetzung mit pädagogischer Utopie (Brumlik 1992, S. 531). Die utopische Bezugnahme auf das Neue ist allerdings paradox. Das Neue als das, was noch nicht ist, und was der verbesserungsbedürftigen Gegenwart in der Utopie als das Gute entgegengesetzt wird, ist ein relationaler Begriff: In der utopischen Idee ist das Neue als das Gute

bereits entworfen, es ist somit nicht mehr neu, sondern weist zurück auf den Zeitort des Entwurfs. Utopien erweisen sich daher paradoxerweise als „besonders konservative Gedankengebilde“ (Brumlik 1992, S. 536). Für eine kritisch-utopische Pädagogik folgt daraus, dass sie nicht auf das anerkannt Neue vertrauen kann, wenn sie eine konservative Rückwendung auf vorgängige Entwürfe und Werte vermeiden und sich offen für unbekannt Neues halten will. Die Problematik des Neuen steht im Zusammenhang mit der Frage des Bilderverbots (s.o.). Hier wie dort geht es um das Problem eines Festlegens und Begrenzens des utopischen Entwurfes auf das Gegebene.

Auch in den von Sachsse aufgefundenen Begründungsfiguren, die sich auf die Kategorie des Neuen beziehen, wird dieser Widerspruch sichtbar. Der Anspruch konzeptioneller Begründungen für das Musikerfinden, einerseits das ästhetisch Neue als bildende Erfahrung anzustreben, es aber zugleich normativ einzugrenzen, tritt in Sachsses Darstellung als paradox hervor: Die Ausrichtung des pädagogischen Zielkonzepts auf das *ästhetisch* Neue verlangt eine vorgängige Aneignung eines bestimmten Kategorien- und Materialsystems, bevor die Schülerinnen und Schüler darauf bezogen dann etwas ‚Neues‘ hervorbringen dürfen.

Demgegenüber steht ein anderes Konzept (Orgass), das nicht auf die Vorgabe von kompositorischen Regeln setzt, sondern das im Musikerfinden hervorzubringende Neue als soziale Aushandlung von Sinn konzeptioniert (Sachsse 2020, S. 20). In Ansatz von Stefan Orgass wird „gerade nicht das künstlerisch Neue adressiert, sondern das subjektiv Neue, welches für das Subjekt in der momentanen Erfahrung sozialen Sinns und des besonderen Werts des Noch-Unbekannten, Kontingenten besteht, das andere in der Kommunikation mitzuteilen haben.“ (ebd.) Die Argumentation von Orgass wird in Verbindung gebracht mit weiteren Ansätzen, die noch deutlicher mit der Entdeckung des Neuen in der Improvisation auch die „Entdeckung neuartiger Lebensformen adressieren“ (ebd.) Die Ausweitung der musikpädagogischen Zielsetzung auf die Gestaltung von Lebensformen so wie der angesprochene Wert des „Noch-Unbekannten“ markieren die Nähe zu utopietheoretischen Argumentationen.

Die Lesart des Textes als Utopiekritik lenkt die Aufmerksamkeit schließlich besonders auf die Stellen, in denen Sachsse die zusammengetragenen Begründungen bewertet, um herauszufinden, welche normativ-utopischen Vorstellungen in seiner Kritik sichtbar werden. Wenn zwischen Utopie und Kritik ein Wechselverhältnis vorausgesetzt werden kann, muss hinter seiner Kritik ein positiver Wert stehen. Tatsächlich kommentiert und beurteilt Sachsse die einzelnen Begründungen an verschiedenen Stellen. Seine kritischen Argumente lassen sich utopietheoretisch einordnen: So erscheint die Formulierung ‚Regime des Neuen‘ als Verweis auf ein dystopisches Umschlagen der Utopie des Neuen. Dieses erfolgt aus seiner Sicht zum Beispiel dort, „wo der Sinn der Verwendung avancierterartifizierter Mittel (...) für die Beteiligten nicht

klar wird“. (Sachsse 2020, S. 28) Die Kritik ergibt sich hier aus dem normativ-utopischen Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler aus Einsicht handeln und zur Mündigkeit geführt werden sollen.

b) Glück als Utopie in der Musikpädagogik

Nachdem die Relevanz des Utopischen als musikpädagogische Reflexionsfigur beispielhaft an einem Ansatz beschrieben wurde, dessen kritische Auseinandersetzung mit einem musikpädagogischen Zielbereich i.S. einer Utopiekritik reformuliert wurde, soll nun ein weiteres Beispiel gegeben werden, an dem die musikpädagogische Relevanz des Utopiebegriffs deutlich wird. In seinem Lehrbuch „Wege zum Musizieren“ (2011) stellt Ulrich Mahlert auf 26 Seiten Glück als Zielperspektive des Instrumentalunterrichts vor.

„Lehrende im Instrumental- und Vokalunterricht streben danach, ihren Schülern die Musik als eine Quelle persönlichen Glücks und das Musizieren als ein persönliches Erfahrungs- und Ausdrucksmedium zu erschließen.“ (Mahlert 2011, S. 7)

Das Thema Glück nimmt in klassischen Utopien einen zentralen Stellenwert ein. Mit Emil Angehrn kann es als Inbegriff utopischer Intentionen gelten:

„Die utopische Welt ist eine des erfüllten Lebens, in welchem alle diese Gebrechen und Negativerfahrungen überwunden sind. Stattdessen zeichnet sich der ‚optimus status rei publicae‘ (Morus) durch vollendete Harmonie und Einheit, höchste Stabilität und Sicherheit, Einklang mit der Natur und Gesundheit aus. In allgemeinsten Weise lässt sich der erstrebte Zustand mit dem Begriff des Glücks fassen (...) Es ist das Zur-Erfüllung-Kommen, das Mit-sich-Einssein des Menschen in seinen Strebungen und Bedürfnissen (...).“ (Angehrn 2008, S. 153)

Betrachten wir die von Mahlert ausgeführte Zielperspektive „Glückserfahrungen“ als Utopie, so fällt im Vergleich zu Angehrns Bestimmung von Glück als Utopie auf, dass Mahlert ausschließlich jene Möglichkeiten des Individuums in den Blick nimmt und nicht eine Verbesserung der Welt im Ganzen: Mahlert geht es um Momente positiver Erfahrungen für das Individuum, die beim Musizieren entstehen und die in ihrer Vielfalt von ihm zusammengetragen werden. Während Sachsse das utopische Konzept *Kreativität* vermittelt über die gesellschaftskritische Analyse von Andreas Reckwitz aufgreift, bezieht sich Mahlert mit dem Glück auf eine Utopie, deren gesellschaftliche Aktualität und Ausformung bei ihm im Hintergrund bleibt. Seine Entfaltung der Glück-Utopie erfolgt daher auch ohne die Konfrontation des erstrebten Positiven mit einem zu

überwindenden Negativen. Dennoch lässt sich aus den positiv gefüllten Kategorien jeweils auf negative Ausgangserfahrungen schließen, die das Wechselspiel zwischen Kritik und Utopie auch hier einsehbar machen: Das „Glück, sich durch Musik lebendig zu fühlen“, kontrastiert implizit die Erfahrung von Entfremdung und Beziehungslosigkeit; das „Glück, sich von Musik verstanden zu fühlen“, kann als „wertende Zurückweisung“ (Angehrn) von Anpassungs- und Rechtfertigungsdruck gelesen werden und hinter dem „Glück, durch Musik zeitweise in einer anderen Welt leben zu können“, kann das Leiden unter der Zweckrationalität des Alltags vermutet werden etc. In der transformierenden Rezeption der Glück-Utopie Mahlerts durch Oliver Krämer, der das Modell auf den Bereich des Musikhörens überträgt, kommt der Aspekt einer „wertenden Zurückweisung“ deutlicher zur Sprache, etwa wenn dieser das Musikhören als Utopie abhebt von „den Distractionstendenzen unserer schrill und schreiend bunten neuen Medienwelt“ (Krämer 2015, S. 141) oder den Rückzug des Hörers „der Realität und den üblichen Zwängen des Lebensvollzugs“ (Krämer 2015, S. 142) gegenüberstellt.

Während Krämer sich in seiner Übertragung des Mahlert'schen Modells auf das Ausmalen des utopischen Bildes beschränkt, ohne pädagogische Fragen zu thematisieren, geht es Mahlert auch um ein Aufzeigen methodischer Zugänge. Er entwirft seine Utopie als pädagogische, wie er zum einen gleich zu Beginn seines Kapitels deutlich macht, indem er Glück als pädagogische Zielperspektive in ein (ambivalentes) Verhältnis zur Bildung setzt:

„Der Begriff ‚Glück‘ ist geeignet, um die Orientierung auf musikalische Bildung als Ziel von Musikunterricht in einer bestimmten Weise zu akzentuieren und gleichzeitig zu erweitern: zu akzentuieren, indem die ‚Wahrnehmung von Glück‘ als ein Kriterium von Bildung betrachtet werden kann (...); zu erweitern, indem Glück ein dem Streben nach Bildung übergeordnetes Ziel darstellt.“ (Mahlert 2011, S. 258)

Die methodische Greifbarkeit erreicht Mahlert, indem er zwei Formen von Glück unterscheidet: *state*, als momentanes akutes Glücksgefühl und *trait*, als das Lebensglück, im Sinne eines gelungen Lebensverlaufs. Er geht davon aus, dass sich eine bruchlose Verbindung zwischen *state* (i.S. momenthaften Glücks) und *trait* (i.S. von Lebensglück) herstellen lässt:

„Eine auf Glücksfähigkeit hin orientierte Pädagogik muss also bemüht sein, diese Eigenschaften zu mobilisieren, d.h. Glückserfahrungen zu ermöglichen und dadurch zum Ausweiten von Glück als ‚state‘ in Glück als ‚trait‘ zu motivieren.“ (Mahlert 2011, S. 271)

Mahlert fasst Musik von der Praxis her; ihm geht es um das Musizieren, in dem sich das gute Leben einerseits realisiert und das andererseits die Strategien vermittelt und übt, die auch sonst

im Leben glücksfördernd sind. Die in den Momenten des erfüllten Musizierens aufgehobenen *state*-Erfahrungen geben in dieser Rahmung eine Ahnung, wie ein erfülltes Leben (im Sinne von *trait*) sein könnte, worauf es eigentlich ankommt im Leben.

Utopietheoretisch ausgedrückt könnten sie damit als Vor-Schein (Bloch) eines besseren Lebens gelten; dagegenspricht aber, dass die Blickrichtung eine andere ist: Nicht das Glück in seiner utopischen Dimension als *trait* gibt die Orientierung, sondern das faktische momenthafte Glückserleben bildet den orientierenden Pol.

Menschen jeden Lebensalters suchen im Musizieren Glück. Wenn Eltern mit ihren Kleinkindern an Mutter-Kind-Kursen teilnehmen, wenn sie sie später zu Kursen in Musikalischer Früherziehung anmelden, dann möchten sie wohl vor allem, dass musikalische Betätigung ihren Kindern gut tut. Sie sollen Glück erfahren und glückliche Menschen werden durch Musik. (Mahlert 2011, S. 259)

Aus utopietheoretischer Sicht scheint hier die paradoxe Spannung zwischen der faktischen und der utopischen Ebene des utopischen Begriffs zugunsten einer einseitigen Ausrichtung an der faktischen aufgehoben zu sein; die normativ-utopische Idee des Musizierglücks geht in der faktischen Realisierung auf. Damit ist jedoch der Begriff des Glücks in seiner normativ-utopischen Dimension sowie auch in seiner Funktion als Kritik infrage gestellt.

Was bedeutet das für die Überzeugungskraft der Mahlert'schen Konzeption? Da Mahlerts' Ansatz noch von anderer Seite einer Kritik unterzogen wird, soll diese hier aus utopietheoretischem Blickwinkel näher betrachtet werden. Auch Wolfgang Lessing sieht in seiner Auseinandersetzung mit Mahlerts' Ansatz eine „Notwendigkeit, den Zusammenhang zwischen dem momentanen Glückserleben und dem Lebensglück einer genaueren Prüfung zu unterziehen“ (Lessing 2015, S. 156). Er argumentiert mit der Erfahrung von Kunst, die Musizierende machen, und arbeitet heraus, dass mit Bezug auf Adornos Glücksversprechen der Kunst „die scheinbar sinnfällige Gleichsetzung von Lebensglück (*trait*) mit ‚grundlegender Lebenszufriedenheit‘ nachdrücklich in Frage“ gestellt werden müsse (Lessing 2015, S. 158):

„Das mit dem Glücksgefühl einhergehende Gefühl, der Realität standhalten zu können, führt (...) keineswegs zu einer ‚positiven Sicht‘ auf das eigene Leben, sondern mobilisiert zuvörderst die Fähigkeit, diesem Leben ins Auge sehen zu können und an seine Veränderbarkeit zu glauben. Das momenthaft aufblitzende und jähe Glück, von dem bei Adorno wiederholt die Rede ist, erschöpft sich also nicht in einer kurzfristigen ‚extrem positiven Emotion‘, sondern greift weitaus tiefer.“ (ebd.)

In Lessings Argumentation tritt Adornos Imperativ der Bilderlosigkeit zutage; Lessing anerkennt damit das utopietypische Paradox, einerseits Vorstellungen einer besseren Wirklichkeit zu entwickeln, die andererseits bestenfalls „momenthaft aufblitzen“, aber nicht ausgeführt werden dürfen, wenn sie ihre utopische Kraft behalten sollen. Unverhofft scheint in Mahlerts und Lessings Positionen die Kontroverse zwischen Adorno und Bloch auf (s.o.) Kann aber die Mahlert'sche Utopie als konkrete Utopie im Bloch'schen Sinne gelten – oder ist sie als utopischer Entwurf insgesamt fragwürdig?

Seine Problematisierung führt Lessing mit einem empirischen Fallbeispiel weiter: Er zeigt am Beispiel der Biografie einer Amateurmusikerin, wie es dieser nicht gelingt, aus dem Üben von *state* ein Lebensglück i.S. von *trait* abzuleiten, sondern wie sich im Gegenteil gerade in der Auseinandersetzung mit dem Instrument persönliches Scheitern manifestiert. Die Fallanalyse führt Lessing zu dem Plädoyer, über „die Verbindung zwischen Glück als zeitlich auf den Moment begrenztem Zustand und einem überdauernden Lebensglück“ zurückhaltend zu urteilen. (ebd.) Dieses den Mahlert'schen Ansatz kritisch modifizierende Ergebnis entspricht dem utopietheoretischen Eindruck der Fragwürdigkeit des Entwurfs als konkrete Utopie. Solange zwischen normativ-utopischem Begriff und der faktischen Ebene seiner Umsetzung ein gradliniger Zusammenhang angenommen wird, gibt es keinen Ort, von dem aus das Momentum pädagogischer Praxis hinsichtlich seiner Zielperspektiven hinterfragt und verändert werden kann.

Fazit

Die Reflexion des Wechselverhältnisses von Utopie und Kritik – so die zusammenfassende These – wirft ein Licht auf die Frage nach einer kritischen Musikpädagogik. Wenn Musikpädagogik die Differenz zwischen dem utopisch-normativen Begriff und der Ebene der faktischen Umsetzung einer musikpädagogischen Zielidee reflektiert und offenhält, ist eine wesentliche Bedingung dafür erfüllt, sie kritisch zu nennen. Denn in dem utopischen Begriff ist eine kritische Stellungnahme impliziert und die Reflexion seines Verhältnisses zur faktischen Umsetzung ermöglicht seine Funktion als Regulativ für die pädagogische Praxis. In diesem Sinne wäre die zitierte Untersuchung zum Kreativitätsbegriff und Musikerfinden kritisch zu nennen. Die Konzeption von Glück als Ziel des Instrumentalunterrichts erfüllt die genannte Bedingung dagegen eher nicht. Zwar kann Glück als utopischer Begriff gelten, der umgekehrt als Kritik gelesen werden kann. Aber die Differenz zwischen normativ-utopischem Begriff und faktischer Umsetzung wird in dem dargestellten Ansatz nicht berücksichtigt, so dass weder der utopische Begriff auf theoretischer

Ebene bedacht und kritisiert werden noch der Begriff als Regulativ der Praxis eingesetzt werden kann.

Zu fragen bleibt, ob die Erfüllung dieser einen Bedingung hinreicht, um von kritischer Musikpädagogik im Sinne Borrellis sprechen zu können oder ob nicht doch auch an die utopische Idee selbst spezifische Anforderungen gestellt werden müssen. Könnte es andernfalls nicht sein, dass utopische und dystopische Vorstellungen dieser Betrachtungsweise nach gleichermaßen als kritisch gelten? Eine Bedingung, die auf die Qualität des utopischen Begriffs gerichtet ist, liegt in der von Angehrn betonten Offenheit des utopischen Entwurfs, die ein Umschlagen in Dystopie verhindern soll. Positive Gegenentwürfe dürfen nicht als absolute Lösung ausbuchstabiert und verabsolutiert werden (s.o.), sondern müssen für Kritik und Veränderung zugänglich bleiben. Für einen utopischen Begriff wie Glück bedeutet dies, dass er in gewisser Weise unbestimmt und interpretierbar bleiben muss, um seine kritisch-utopische Funktion erfüllen zu können.

Darüber hinaus wäre aber mit Borrelli zu konstatieren, dass „Dogmatiken, die ihrerseits Kritik per definitionem ausschließen“, durchaus möglich sind. Allerdings – so seine Überlegung – veranlassen solche Dogmatiken „neue Formen von Kritik“ (Borrelli 2011, S. 153) und führen damit zur Entstehung neuer Utopien.

Literatur

- Adorno, Th. W., & Tiedemann, R. (Hg.) (1970). *Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften*, Bd. 7. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1975). Etwas fehlt...Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. Ein Gespräch mit Theodor W. Adorno. In R. Traub, & H. Wieser (Hg.), *Gespräche mit Ernst Bloch* (S. 58-77). Frankfurt: Suhrkamp.
- Angehrn, E. (2008). *Wege des Verstehens. Hermeneutik und Geschichtsdenken*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bloch, E. (1971). *Geist der Utopie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Borrelli, M. (2003). Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität. In D. Benner; M. Borrelli; F. Heyting, & C. Winch (Hg.), *Kritik in der Pädagogik* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 46) (S. 142-154). Weinheim: Beltz.
- Brumlik, M. (1992). Zur Zukunft pädagogischer Utopien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(4) 4, 529-545.
- Drieschner, E., & / Gaus, D. (2021). Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz. In U. Binder, & F. K. Krönig (Hg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 52-66). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krämer, O. (2015). Das Glück des Musikhörens. In K. Bradler; M. Losert, & A. Welte (Hg.), *Musizieren und Glück. Perspektiven der Musikpädagogik* (S. 131-149). Mainz: Schott.

- Lessing, W. (2015). Vom Glücksgefühl beim Musizieren zum Lebensglück? Überlegungen zum Verhältnis von Glück als „state“ und Glück als „trait“. K. Bradler; M. Losert, & A. Welte (Hg.), *Musizieren und Glück. Perspektiven der Musikpädagogik* (S. 151-165). Mainz: Schott.
- Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.
- Morus, T. (1986/ 1515). *Utopia*. Stuttgart: Reclam.
- Orgass, S. (2007). Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik. *FolkwangStudien*; Bd. 6. Hildesheim: Olms.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Röttgers, K. (2021). Kritik. In H. J. Sandkühler (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie in drei Bänden*. Hamburg: Felix Meiner
- Saage, R. (2004). Wie zukunftsfähig ist der klassische Utopiebegriff? *Utopie kreativ* 165/166 (Juli/August), 617-636.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld, & J. Voit (Hg.), *Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11-42). Münster & New York: Waxmann.
- Schmid Noerr, G. (2001). Bloch und Adorno – bildhafte und bilderlose Utopie. *Zeitschrift für kritische Theorie*, 13/2001, 25-55.
- Stroh, W. M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Abgerufen unter <http://www.zfkm.org/02-stroh> .
- Tenorth, H.-E. (2018). *Neu wird der Mensch. Der lange Marsch der Bildungsutopien*. Hamburg: Kursbuch Kulturstiftung (=Kursbuch 193).
- Vogt, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In A. J. Cvetko, & C. Rolle (Hg), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (1. Aufl.) (Musikpädagogische Forschung; 38) (S. 329-347). Münster; New York: Waxmann.