ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Sitzungsbericht WSMP 2022

Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik

Martina Krause-Benz
Lars Oberhaus
Christian Rolle
(Hrsg.)

Inhalt

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle
Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Einführende Überlegungen 4

Øivind Varkøy
Sehnsucht nach Konsens? Identitätspolitik und Polarisierung 11

Olivier Blanchard
Das Pop-Publikum und die Polizei des Musikunterrichts. Eine kritische Betrachtung musikpädagogischer Subjektpositionen aus der Perspektive der politischen Philosophie Rancières 30

Lukas Bugiel
„Whiplash" als ein gelungener musikalischer Bildungsprozess!? Oder: Wer hat Angst vor Normativität in (musik-)pädagogischer Forschung? 42

Christoph Stange
‚Ihr' und ‚Wir'. Beschwiegenes in zwei Liedern aus dem Musikunterricht der DDR 54

Anne Günster und Anne Niessen
Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse 73

Natalia Ardila-Mantilla und Michael Göllner
Instrumentalunterricht und die Anbahnung musikkultureller Teilhabe – eine kritische Betrachtung 113

Christopher Wallbaum
Moderne Zeiten – Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen. Ein ideologiekritischer *Analytical Short Film* 131

Alexandra Kertz-Welzel
„Nur noch kurz die Welt retten". Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung aus internationaler Perspektive 155

Constanze Rora
Kritik als Utopie – Utopie als Kritik. Untersuchungen zur Relevanz des Utopie-Begriffs für eine kritische Musikpädagogik 170

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus & Christian Rolle

Kritik!

Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Einführende Überlegungen

Mit der vorliegenden Ausgabe *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik* setzt die Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik eine Tradition fort. Wie in den vorangegangenen Bänden geht es um die Klärung von Begriffen und die Systematisierung von Theorien, die für die musikpädagogische Diskussion von zentraler Bedeutung sind. Die Reflexion gilt diesmal dem kritischen Selbstverständnis musikpädagogischer Praxis und Forschung. Dieses zeigt sich etwa darin, dass die bildungsphilosophische Begründung von Zielen musikpädagogischen Handelns häufig mit Fragen sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftskritischen Analysen verknüpft wird. Es zeigt sich genauso in der hier erhobenen Forderung, das begrifflich-theoretische Fundament der Musikpädagogik einer (selbst-)kritischen Prüfung zu unterziehen. Es gibt seit langem den Vorschlag, das Fach als eine kritische Kulturwissenschaft zu begreifen (Vogt 2006; 2014; 2017). Allerdings sind bis heute die möglichen Gegenstände, Ziele und Methoden einer Kritischen Musikpädagogik nicht klar bestimmt und ein breiterer Diskurs hat – auch wenn es eine eigene Zeitschrift mit dem Namen gibt – kaum stattgefunden.

Die Aktualität der Frage nach dem kritischen Potential von Musikpädagogik und den politischen und ethischen Dimensionen des Faches, lässt sich an folgenden Beobachtungen verdeutlichen:

Gesellschaftliche Transformationsprozesse, die eng mit technischen und ökonomischen Entwicklungen verwoben sind, geben häufig Anlass zur Kritik und schaffen ein Bedürfnis nach politischem Engagement. Dabei lässt sich unterschiedlich argumentieren, ob und wie die Musikpädagogik zu Fragen von Digitalisierung, sozialer Gerechtigkeit, Migration und Klimawandel Stellung beziehen sollte und einen Beitrag zur Lösung von Konflikten und Problemen leisten könnte. Klar ist, dass es auch in unserem Fach ein Verlangen nach kritischer Auseinandersetzung mit den genannten Herausforderungen gibt, wie die Themenschwerpunkte verschiedener jüngerer Tagungen verdeutlichen. Beispielhaft sei auf den Tagungsband der Siegener Online-Tagung *Antipluralismus und Populismus. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik* (2020) verwiesen (Heß & Honnens 2021; s. auch Berg et al. 2020).

Nicht zuletzt zahlreiche internationale Veröffentlichungen und Forschungsprojekte der letzten Zeit erwecken den Eindruck einer Renaissance politischer und ethischer Diskussionen in der Musikpädagogik, wie es sie zuletzt in den 1970er Jahren gegeben hat. Das zeigt sich am Wiedererstarken der Vorstellung, dass musikpädagogische Praxis einen sozialen und damit politischen Auftrag zu erfüllen habe, dass sie einen positiven Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten sollte, dass sie sich kritisch zu sozialen Missständen verhalten müsse und dafür eines ethischen Fundaments bedürfe, wie Heidi Westerlund (2019) es exemplarisch in einem Aufsatz *The return of moral questions* fordert. Dass die Forderung nach gesellschaftlichem Engagement und politischem Aktivismus (in diesem Titel und

an vielen anderen Stellen) als Frage der Moral erscheint, ist allerdings ein Hinweis darauf, dass die Diskussionen anders verlaufen als vor 50 Jahren, wo sich der Widerstand gegenüber den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen aus der Überzeugung speiste, Teil einer historischen Emanzipationsbewegung zu sein, weshalb die ideologiekritische Analyse auf moralische Argumente verzichten konnte. Heutzutage scheint dagegen die Frage, woran in welcher Form Kritik geübt wird, auf ethische Erwägungen angewiesen zu sein, die recht unterschiedlich ausfallen. So liegt der Rede von *Artistic Citizenship* in einigen nordamerikanischen Veröffentlichungen (Bowman 2016, Elliot et al. 2016, Silverman & Elliot 2016) zwar eine gesellschaftskritische Diagnose zugrunde, sie ist aber mit Vorstellungen von einer künstlerisch-musikalischen Praxis in verstärkter gemeinschaftlicher Verantwortung verbunden, deren Hoffnung auf eine *common culture* zumindest aus der Perspektive deutscher Musikpädagogik (welche die Ideologiekritik Adornos an der Hoffnung auf musikalische Gemeinschaftsbildung als Heilmittel für gesellschaftliche Entfremdung noch in Erinnerung hat) auffallend ‚unkritisch‘ wirkt.

Das Bedürfnis, die Frage nach musikpädagogischen Zielen mit ethischen Grundfragen zu verknüpfen, beispielsweise „ob Musikunterricht junge Menschen dazu befähigen kann, ein gutes Leben zu führen“ (Bartels 2018, Buchrücken), geht in jüngeren Veröffentlichungen häufig einher mit einer Rückwendung auf antike Ethik-Konzepte. Weit verbreitet sind etwa Bezüge auf Aristoteles. Sie finden sich auf recht unterschiedliche Weise in der *Praxial Music Education* von David J. Elliot (1995) und der *Verständigen Musikpraxis* von Hermann J. Kaiser (2010). Aus der ideologiekritischen Perspektive früherer Jahrzehnte wären solche Referenzen mit großer Skepsis betrachtet worden, erschien doch klar, dass ein (neo-)aristotelischer Theoriehintergrund einem gesellschaftskritischen Aktivismus wenig entgegenkommt, sondern konservative Positionen hervorbringt (Schnädelbach 1986). Dagegen berufen sich derzeitige musikpädagogische Debatten auf jüngere Lesarten antiker Ethik, etwa bei Martha Nussbaum (1999), die einen kritischen Standpunkt erlauben, der die Frage nach dem guten Leben mit Fragen der Gerechtigkeit verbindet (z.B. vermittelt durch Sen 2010 bei Krupp-Schleussner 2016).

Kritik als Ausgangs- und Bezugspunkt in der Musikpädagogik

Das musikpädagogische Interesse an ethischen und politischen Fragen zeigt sich – schon länger – in der Auseinandersetzung um interkulturelle didaktische Ansätze (s. dazu Kautny 2018a, Kautny 2018b). Diese sind fast immer von einer gesellschaftskritischen Haltung geprägt und werden selbst regelmäßig zum Gegenstand von Kritik, die insbesondere den jeweils zugrunde gelegten Begriffen von Kultur gilt (s. z.B. Barth 2008, Mecheril 2014, Honnens 2017, Blanchard 2019). Wie die Verwendung des Begriffs der Anerkennung zeigt (s. etwa Honnens 2020), reichen die theoretischen Bezugnahmen dabei von modernen sozialphilosophischen Konzepten in der Tradition der Frankfurter Schule (Honneth 1994) bis zu poststrukturalistischen Theorien der Subjektivierung (Butler 2001). Die kritische Absicht, essentialistische Begriffsverwendungen und Naturalisierungen zu analysieren, die geeignet sind, bestehende Machtverhältnisse und Ungerechtigkeiten zu befestigen, liegt vielen jüngeren empirischen Untersuchungen zugrunde, die Methoden der Diskursforschung für die Musikpädagogik fruchtbar machen (s. dazu auch den Beitrag von Anne Günster und Anne Niessen in diesem Band). Während kritische Analysen in der deutschsprachigen Musikpädagogik häufig von der Tradition der Kritischen Theorie mit großem K geprägt sind, auch wenn diese in Vergessenheit zu

geraten droht (Vogt 2012), überwiegen in der anglophonen Diskussion Bezugnahmen auf andere Spielarten von *critical the*ory (z.B. Feminismus, Antirassismus, Postkolonialismus u.a.), die sich mit unterschiedlichen Fokussen für die Analyse hegemonialer Strukturen interessieren (z.B. Gould 2004, Wright 2018, Hess 2019 und die Zeitschrift *Action, Criticism, and Theory for Music Education* (ACT), im deutschsprachigen Diskurs z.B. Lehmann-Wermser 2019). Zum Verhältnis beider Traditionen von Kritik nehmen die Beiträge von Varkøy und von Kertz-Welzel im vorliegenden Band Stellung (siehe auch verschiedene Beiträge in Jaeggi & Wesche 2009). In allen genannten Texten werden Fragen sozialer Gerechtigkeit thematisiert, wobei in letzter Zeit v.a. einige musikpädagogische Publikationen erschienen sind, die von kultursoziologischen Studien Pierre Bourdieus inspiriert sind bzw. versuchen, darüber hinaus zu gehen (z.B. Gies & Heß 2014, s. auch Benedict et al. 2016).

Musikpädagogik als historisch wandelbare Wissenschaft hat natürlich per se mit (Selbst-)Kritik zu tun. Die Geschichte der Musikpädagogik kann als Geschichte der Kritik an etablierten Praxen und Konzepten erzählt werden, wie sie sich etwa im Tonwortstreit/Methodenstreit um die richtige Form des Unterrichtens zeigte (Clausen 2017; Phleps 2001) oder bis heute in Form von Curriculum-Reformen ereignet. Ein Thema historischer Musikpädagogik bleibt die Kritik am politischen Missbrauch musikalischer Bildung (s. dazu den Beitrag von Christoph Stange in diesem Band). Gegenstand musikpädagogischer Kritik waren und sind die Nähe der Musischen Erziehung zum Nationalsozialismus, die vornehmliche Kunstwerkorientierung des Musikunterrichts und die Ungerechtigkeiten des deutschen Schulsystems (s. Vogt 2017). Doch das wichtigste Jahrzehnt musikpädagogischer Gesellschaftskritik und politischem Selbstverständnis waren bislang die 1970er Jahre (Stroh 2002). Dort wurde Politik nicht nur als zentrales Thema des Musikunterrichts verstanden, sondern sein gesamter Bedingungs- und Begründungszusammenhang wurde gesellschaftskritisch und politisch grundiert, auch wenn es vielen primär darum ging, sich vom „apolitischen Autismus musischer Musikerziehung“ (Antholz 1979, 290; s. auch Antholz 1972) abzusetzen. Musikpädagogische Modelle, wie z. B. die Auditive Wahrnehmungserziehung (Frisius 1972) oder Polyästhetische Erziehung (Roscher 1976), besaßen bildungspolitische Sprengkraft und unterstanden einem Primat des Politischen.

Kritik am Kritikbegriff

Nötig erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kritik, der zum Teil inflationär und unkritisch gebraucht wird, wenn die Verwendung sich darin erschöpft, sich im Sinne einer „Defizitzuschreibung“ (Tenorth 1999, 14) von bestehenden Zuständen abzusetzen. Für den anglo-amerikanischen Kontext hat sich Juliet Hess (2017) mit kritischer (Musik-)Pädagogik auseinandergesetzt, die sich auf die Tradition von *Critical Pedagogy* beruft, und ‚Nebenwirkungen‘ kritischer Erziehungspraktiken untersucht, die in ihr Gegenteil münden. Was Kritik bedeuten kann, reflektiert Rahel Jaeggi (2014), indem sie einen Begriff immanenter Kritik entwickelt, die weder einen externen normativen Standpunkt einnimmt, noch sich bloß auf intern akzeptierte Maßstäbe der Kritik stützt, um eine Praxis zu kritisieren, sondern immanente Widersprüche analysiert und aufdeckt, d.h. Spannungen innerhalb einer Praxisformation sichtbar macht, die „diese über sich selbst hinaustreiben“ (ebd., 287). Man könnte das als Prozess der Aufklärung einer Praxis über sich selbst verstehen. Selbstkritik, das wäre der Königsweg aller Kritik; doch es gibt berechtigte Zweifel an der Aussicht auf Aufklärung. Wo Immanuel Kant vielleicht etwas zu optimistisch die Befreiung von Unmündigkeit nicht bloß als Voraussetzung, sondern als wirkliche Chance versteht, von der eigenen Vernunft

Gebrauch zu machen (Kant 1999 [1781]), fordert Michel Foucault in einem gleichnamigen Paratext, der genau 200 Jahre nach Kants Publikation erschien, bescheidener und doch mit einem Rest an Hoffnung ein Ethos, „in dem die Kritik dessen, was wir sind, zugleich die historische Analyse der uns gegebenen Grenzen ist und ein Experiment der Möglichkeit ihrer Überschreitung“ (Foucault 1990, 95) bleibt.

Nicht nur die bislang angeführten Publikationen und Forschungsrichtungen in der Musikpädagogik verstehen sich als kritisch; es dürfte kaum eine Position geben, die sich vorwerfen lassen möchte, sie sei unkritisch. Daher zielen die Beiträge darauf, die Frage zu diskutieren, welches Verständnis von Kritik jeweils zugrunde liegt: Was genau ist gemeint, wenn das Wort ‚kritisch‘ verwendet wird, und wie wird eine normative Basis der Kritik gefunden? Aus welchen (theoretischen) Quellen speist sich die kritische Bewegung der aktuellen Musikpädagogik? Wie verhalten sich jüngere gesellschaftskritische und politisch motivierte Positionen und Untersuchungen, die mit machttheoretischen Begriffen operieren, zur Tradition einer (häufig marxistisch inspirierten) kritischen Musikerziehung der 1970er Jahre?

Die versammelten Beiträge zum Symposium setzen sich in je unterschiedlicher inhaltlicher wie methodischer Fokussierung mit dem Kritikbegriff auseinander.

An der Konzeption der Tagung war maßgeblich Frauke Heß mit verantwortlich, die im Mai 2020 verstarb. Für die große Unterstützung bei der Erstellung der Publikation bedanken wir uns bei der Redaktion der *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, insbesondere bei Lukas Bugiel und Stefanie Rogg.

Literatur

Antholz, Heinz (1972): Zur politisch-ästhetischen Erziehung. Perspektiven und Probleme, in: Kraus, Egon (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der Neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz: Schott, S. 92-103.

Antholz, Heinz (1979): Politik – Musik – Pädagogik, in: Musik und Bildung 5/79, S. 290-304.

Bartels, Daniela (2018): Musikpraxis und ein gutes Leben: Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik? Augsburg: Wißner.

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner.

Benedict, Cathy; Schmidt, Patrick, Spruce, Gary & Woodford, Paul (Hg.) (2016): The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education, Oxford: University Press.

Berg, Ivo; Lindmaier, Hannah & Röbke, Peter (2020): Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute, 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.

Bowman, Wayne D. (2016): Artistry, Ethics, and Citizenship, in: David Elliott, Marissa Silverman & Wayne D. Bowman (Hg.): Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis, New York: Oxford University Press, S. 3-21.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Clausen, Bernd (2017): Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits: Der Fall Raimund Heuler, in: Cvetko, Alexander J. & Rolle, Christian (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (Musikpädagogische Forschung Bd. 38), Münster & New York: Waxmann, S. 37-55.

Elliot, David J. Elliott (1995): Music Matters. A New Philosophy of Music Education, New York: Oxford University Press.

Elliott, David; Silverman, Marissa & Bowman, Wayne D. (2016): Artistic Citizenship. Introduction, Aims, and Overview, in: Elliott, David, Silverman, Marissa & Bowman, Wayne D. (Hg.): Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis, New York: Oxford University Press, S. 59-80.

Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? in: Eva Erdmann, Rainer Frost und Axel Honneth (Hg.): Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt/M. New York: Campus, S. 35-54.

Frisius, Rudolf (1972): Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. Fachwissenschaftliche Grundlagen, in: Kraus, Egon (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche, Mainz: Schott, S. 165-167.

Gies, Stefan; Heß, Frauke (2014): Kulturelle Identität und soziale Distinktion: Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung, Esslingen: Helbling.

Gould, Elizabeth (2004): Feminist theory in music education research: grrl-illa games as nomadic practice (or how music education fell from grace), Music Education Research 6/1, S. 67-79.

Hess, Juliet (2017): Critiquing the Critical. The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education, in: Philosophy of Music Education Review 25/2, S. 171-191.

Hess, Juliet (2019): Music Education for Social Change. Constructing an Activist Music Education, New York: Routledge.

Heß, Carmen & Honnens, Johann (2021) (Hg.): Beiträge aus dem zweisprachigen Band Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. Online verfügbar als Sonderedition 5 der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition 5, 2021 – Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (zfkm.org) (31.05.2022).

Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf den Musikunterricht, Münster, New York: Waxmann.

Honnens, Johann (2020): Situatives Innehalten im Musikunterricht auf der Basis eines anerkennungstheoretischen Subjektverständnisses, in: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.) (2020): Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (online verfügbar in Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, http://www.zfkm.org, S 52-69 (29.08.2020).

Honneth, Axel (1993): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen, Berlin: Suhrkamp.

Jaeggi, Rahel & Wesche, Tilo (2009) (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kaiser, Hermann Josef (2010): Kaiser: Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), https://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf, S. 47-68 (25.08.2020).

Kant, Immanuel (1999 [1781]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: Immanuel Kant. Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleiner Schriften, Hamburg: Meiner, S. 20-22.

Kautny, Oliver (2018a): Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts. Eine Annäherung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), http://www.zfkm.org/18-kautny1.pdf, S. 31-45 (29.08.2020).

Kautny, Oliver (2018b): Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), http://www.zfkm.org/18-kautny2.pdf, S. 46-67 (29.08.2020).

Krupp-Schleußner, Valerie (2016): Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des *capability approach*. Münster: Waxmann.

Lehmann-Wermser, Andreas (2019): „Weiße“ Musikpraxen zeigen. Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? in: Weidner, Verena & Rolle, Christian (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung (Musikpädagogische Forschung Bd. 40), Münster: Waxmann, S. 279-295.

Mecheril, Paul (2014): Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven, in: Clausen, Bernd (Hg.): Teilhabe und Gerechtigkeit (Musikpädagogische Forschung Bd. 35), Münster: Waxmann, S. 11-19.

Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit und Das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Phleps, Thomas (2001): Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten. Anmerkungen zur Funktion und zum Funktionieren von Solmisationssilben und ihren Produzenten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: von Schoenebeck, Mechthild (Hg): Vom Umgang des Faches Musik mit seiner Geschichte, Essen: Die Blaue Eule, S. 93-139.

Roscher, Wolfgang (1976) (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge – Texte – Bilder – Szenen, Köln: DuMont.

Schnädelbach, Herbert (1986): Was ist Neoaristotelismus? in: Kuhlmann, W. (Hg.): Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 38-63.

Sen, Amartya (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München: Beck.

Silverman, Marissa & Elliot, David (2016): Arts education as/for artistic citizenship, in: David Elliott, Marissa Silverman & Wayne D. Bowman (Hg.): Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis, New York: Oxford University Press, S. 81-103.

Silverman, Marissa & Elliot, David (2014): Music, personhood, and eudaimonia: Implications for educative and ethical music education, in: Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa 10/2, S. 57-72.

Stroh, Wolfgang Martin (2002): Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), https://www.zfkm.org/02-stroh.pdf, S. 1-13 (25.08.2020).

Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Die zweite Chance Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“, in: Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135-162.

Vogt, Jürgen (2006): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen, in Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, https://www.zfkm.org/06-vogt.pdf), S. 11-25 (29.08.2020).

Vogt, Jürgen (2012): Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermissten anzeige, in: Knigge, Jens & Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen (Musikpädagogische Forschung Bd. 33), Essen: Die Blaue Eule, S. 345-358.

Vogt, Jürgen (2014): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal, in: Art Education Research, Dezember 2014, Jg. 5 (9), https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2014-/12/16/n9_musikpaedagogik-als-kritische-kulturwissenschaft-noch-einmal/, S. 1-9 (29.08.2020)

Vogt, Jürgen (2017): Versuch über Kritische Musikpädagogik, in: Cvetko, Alexander J. & Rolle, Christian (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft, Münster & New York: Waxmann, S. 329-347.

Westerlund, Heidi Maria (2019): The return of moral questions: expanding social epistemology in music education in a time of super-diversity, in: Music Education Research 21/5, S. 503-516.

Wright, Ruth (2018): Is Gramsci dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education, in: Clausen, Bernd & Dreßler, Susanne (Hg.): Soziale Aspekte des Musiklernens (Musikpädagogische Forschung Bd. 39), Münster: Waxmann, S. 13-25.

Øivind Varkøy

Sehnsucht nach Konsens?

Identitätspolitik und Polarisierung[1]

Müssen wir alle links sein?

Unsere Zeit wird oft als pluralistisch und unsere Gesellschaften werden häufig als multikulturell beschrieben. Von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und ethnischen Hintergründen wird erwartet, dass sie miteinander leben und einander respektieren. Wünschenswert erscheint eine Pluralität von Werten ohne Hierarchien. Statt einer großen sinnstiftenden Erzählung existieren viele verschiedene Geschichten, die die Welt beschreiben und erklären, nebeneinander. Die Zeit, in der wir leben, ist – so lautet eine weit verbreitete Auffassung – geprägt von einer kulturellen Mentalität, die Vielfalt schätzt.

Dies mag in vielerlei Hinsicht tatsächlich eine angemessene Beschreibung unserer Zeit sein. Doch gleichzeitig zeigen sich in der Gesellschaft auch entgegengesetzte Tendenzen – eine Sehnsucht nach Übereinstimmung und ein Streben nach Einheitlichkeit –, die im schlimmsten Fall zu beengenden Vorstellungen von Leben, Gesellschaft und Kultur führen können. Es scheint also eine Spannung zu existieren zwischen den Proklamationen von Pluralismus, Diversität und Heterogenität auf der einen Seite – und dem Wunsch nach Einheit, Ähnlichkeit und Homogenität auf der anderen Seite. Diese paradoxe Situation zeigt sich auch in einer Sehnsucht nach Übereinstimmung, was den Wert und die Funktion des Musikunterrichts betrifft, eine Sehnsucht, die uns in der Musikpädagogik immer wieder begegnet.

Ein Beispiel: Im Juni 2019 veranstaltete die *International Society for the Philosophy of Music Education* eine Konferenz in London/Ontario in Kanada. In einer Diskussion am Frühstückstisch mit drei jüngeren schwedischen Kolleg*innen kam folgende Frage auf: „Müssen wir eigentlich alle links sein, um uns auf einer Konferenz wie dieser willkommen zu fühlen?“ Die Frage beruhte auf dem Eindruck, dass es sich bei denjenigen, die sich auf einer Tagung zur *philosophy of music education*

[1] Der Beitrag ist eine bearbeitete Version meiner Keynote „A longing for consensus? Identity politics and polarization“ auf der WSMP-Konferenz, die am 7. Mai 2021 online vorgetragen wurde. Die Keynote wurde auf Englisch gehalten, aber Grundlage der vorliegenden Version ist eine überarbeitete norwegische Fassung, die von Christian Rolle ins Deutsche übersetzt wurde.

treffen, um eine ziemlich homogene Gruppe handelt, was politische Ansichten und Ideen angeht. Viele Konferenzbeiträge bezogen moralisch Position und befürworteten basisdemokratische Formen gesellschaftlicher Beteiligung, Feminismus, LGBTQ-Rechte, kulturelle Vielfalt und Einwanderung.[2] Vermutlich lag der verwunderten Frage meiner Kolleg*innen die Erwartung zugrunde, dass Philosoph*innen Menschen sind, die Selbstverständlichkeiten in Frage stellen und ihren eigenen Standpunkt reflektieren. Sie waren nun offenbar überrascht, weil sie den Eindruck hatten, auf eine Gruppe von politischen Aktivist*innen gestoßen zu sein, die sich im Hinblick auf bestimmte Werte und politische Ideen einig waren, nämlich solche, die von anderen als „politisch korrekt“ bezeichnet werden. Die Form von aktivistischem, linksorientiertem Denken, dem sie begegneten, war von einer Atmosphäre der Polarisierung geprägt, wie sie weite Teile der nordamerikanischen politischen Kultur kennzeichnet (wobei manches von dem, was dort als radikal linke Position verstanden wird, in einem nordeuropäischen Kontext eher als sozialdemokratischer Mainstream angesehen werden kann).

In einem Umfeld, in dem politischer Konsens herrscht, besteht die Gefahr der Ausgrenzung von Menschen mit abweichenden Überzeugungen. Konsensgemeinschaften neigen dazu, Diskussionen und Meinungsverschiedenheiten zu unterdrücken. Folglich können sich autoritäre Strukturen entwickeln. Wenn uns daran gelegen ist, eine solche Entwicklung in unserer Disziplin, der Musikpädagogik, zu vermeiden, sollten wir uns einige Fragen stellen, etwa: Sind wir Musikpädagog*innen vielleicht eine homogenere Gruppe als diejenigen, die wir unterrichten? Wie sollen wir in der musikpädagogischen Forschung mit politischen Vorstellungen umgehen, die wir nicht teilen? Wie reagieren wir, wenn wir auf Studierende treffen, die eine rechtspopulistische oder eine identitätspolitisch-rechte Position vertreten?

Ein Blick in Richtung Piketty[3]

Einiges spricht dafür, dass die meisten musikpädagogischen Forscher*innen politische Werte teilen, die – vereinfacht gesagt – als liberal oder auch als linksorientiert charakterisiert werden können. Gleichzeitig gehören wir einer akademischen und damit kulturellen Elite an. Es ist

[2] Die gleiche Tendenz zeigte sich auch im Programm der Pre-Conference der Tagung *Philosophy of Music Education* 2021, wo Themen wie Rassismus und Dekolonisierung, soziale Gerechtigkeit und Aktivismus im Mittelpunkt standen.

[3] Schlüsselelemente der folgenden Diskussion sind inspiriert von Petter Dyndahls und meinen dialogbasierten Beiträgen auf den Konferenzen *Nordic Network for Research in Music Education* und dem *International Symposium on the Sociology of Music Education,* beide im Frühjahr 2021. Mein Dank geht an Petter dafür, dass er mir einige seiner Argumente für den vorliegenden Text zur Verfügung gestellt hat.

interessant, diesen Befund im Lichte der Forschungen des französischen Ökonomen Thomas Piketty (Piketty 2020; Gethin, Martinez-Toledano & Piketty 2021) zu betrachten. Seine Studien basieren auf Daten aus Frankreich, Großbritannien und den Vereinigten Staaten und machen einige dramatische politische Veränderungen deutlich, die sowohl die wirtschaftlichen wie die kulturellen Eliten der westlichen Länder im Verlaufe der letzten 70 Jahre betreffen. Schaut man auf den Beginn dieses Zeitraums, so lässt sich ein Muster erkennen, nach dem die politische Linke die ärmeren Schichten repräsentierte, während die rechten Parteien die Reichen vertraten. Die hochgebildete intellektuelle Elite, von Piketty (nach der Bezeichnung einer indischen Hochkaste) „Brahmanen“ genannt, wählte ebenfalls rechts und bildete so ein politisches Bündnis mit der Wirtschaftselite.

Die Oberschicht hielt also zusammen, während sich die politische Linke auf Stimmen der Arbeiterklasse stützte. Das ist laut den Untersuchungen von Piketty jedoch nicht mehr der Fall. Heute erhalten die linken Parteien in Frankreich, Großbritannien und den Vereinigten Staaten fast doppelt so viele Stimmen unter den Hochgebildeten wie die rechten Parteien. Mit anderen Worten: es ist ein neues Muster entstanden, bei dem die Kultur- und Bildungselite links wählt, während die Wirtschaftselite immer noch rechts wählt. Gleichzeitig geben weit mehr Menschen mit geringer Bildung und niedrigem Einkommen rechten Parteien ihre Stimme, und zwar wohlgemerkt nicht den traditionell konservativen, sondern eher rechtspopulistischen oder rechtsextremen Parteien. Wir können hier einen allmählichen Übergang von einem klassenbasierten Parteiensystem hin zu einem Multi-Eliten-System beobachten, argumentiert Piketty. Das erklärt seiner Auffassung nach die verstärkte Ungleichheit in den untersuchten Gesellschaften, das Fehlen einer demokratischen Reaktion auf die beschriebene Entwicklung sowie den Erfolg des Populismus. Pikettys Forschung konzentriert sich zwar hauptsächlich auf Frankreich, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, doch in den skandinavischen Ländern und in Deutschland dürfte die Situation recht ähnlich sein.

Wie müsste also – vor diesem Hintergrund – heute eine linke Position aussehen? Meine Erfahrung aus dreißig Jahren musikpädagogischer Forschung ist, dass wir oft für liberale Werte plädieren, z.B. in Bezug auf Feminismus, LGBTQ-Rechte, ökologische Nachhaltigkeit, kulturelle Vielfalt und Einwanderung. Gleichzeitig haben wir, die wir als akademisch tätige Musikpädagog*innen zweifellos der „Brahmanen-Linken“ angehören, möglicherweise nicht dasselbe objektive Interesse an wirtschaftlicher Umverteilung wie die Arbeiterklasse oder wie die große Unterschicht, die am Boden vieler westlichen Gesellschaften in Armutsfallen geraten ist. Können unsere Werteorientierungen denn überhaupt noch als „links“ bezeichnet werden, so wie diese Kategorie vor dem Hintergrund etwa der traditionellen Kritischen Theorie zu verstehen wäre? Oder sind sie

eher Ausdruck einer postmaterialistischen, kulturorientierten oder identitätspolitischen Denkweise?

Identitätspolitik - ein Beispiel aus Norwegen

Im Jahr 2020 unterzeichneten 130 Studenten*innen der *Oslo Academy of the Arts* einen Aufruf für ein stärkeres antirassistisches Bewusstsein an ihrer Institution, deutlich inspiriert von der Black Lives Matter-Bewegung. Einige der Forderungen waren nachvollziehbar: der Wunsch, rassistische Strukturen aufzudecken und nicht-westliche Perspektiven stärker in das Studienangebot einzubeziehen. Andere waren problematischer, etwa die Forderung, Mitarbeiter*innen zu antirassistischen Schulungen zu verpflichten.

Auf Initiative einiger Studenten*innen stand ein Werk der in Italien geborenen amerikanischen Künstlerin Vanessa Beecroft im Mittelpunkt, das an einem öffentlichen Ort in der Kunsthochschule hängt. Es trägt den Titel «vb.48 721» (zu sehen unter https://koro.no/kunstverk/vb-48-721/). Die Studierenden behaupteten, dass dieses Bild rassistische und sexistische Konnotationen habe, und forderten, es müsse aus dem Gebäude entfernt werden. Darüber hinaus vertraten sie die Auffassung, Beecroft sei Vertreterin einer langen Reihe von Weißen, die Menschen mit einer anderen Hautfarbe als ihrer eigenen „exotisieren“ würden. Nach Ansicht der Studenten*innen handelt es sich bei dem Bild um das Werk einer erfolgreichen Frau aus dem Westen, die die farbigen Körper anderer Menschen für die Beschäftigung mit sich selbst, für die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Identität instrumentalisiert. So gesehen ist es nur verständlich, wenn das Werk Unbehagen hervorruft.[4]
Aber bedeutet das, dass das Werk rassistisch ist und entfernt werden muss? Nicht unbedingt. Denn was sehen wir? Wir sehen eine Gruppe farbiger Frauen in Schuhen mit hohen Absätzen, die einem idealisierten Schönheitsbild entsprechen, bekleidet lediglich mit schwarzen Bändern über der Brust und einem schwarzen Slip. Eine der Frauen erscheint weiß. Die Fotografie entstand im Rahmen einer Performance der Künstlerin im Palazzo Ducale in Genua. Vanessa Beecroft war 2001 der Einladung in ihre Heimatstadt gefolgt, wo zu dieser Zeit der Gipfel der G8-Staaten stattfand. Sie berichtet, sie sei auf ihren Streifzügen durch die Stadt auf illegale farbige Einwanderinnen aus Afrika aufmerksam geworden. Dabei sei die Idee zu einer Performance im

[4] Es geht dabei nicht nur um das Bild selbst. Wichtig ist auch der Kontext. Es hängt in der Hochschule nicht als Werk in einer Kunstausstellung, sondern als Teil der Gebäudegestaltung. Der legitime Protest der Studierenden richtete sich auch gegen die Praktiken der Machtausübung innerhalb der Institution, die dazu geführt haben, dass das Bild dort hängt, ohne dass alle Betroffenen an einer Entscheidung beteiligt wurden. Dank an Mario Dunkel, der mich auf diesen Gesichtspunkt aufmerksam gemacht hat.

Versammlungsraum des Barockschlosses entstanden, das wenige Tage später die Kulisse für das Gipfeltreffen der Staatschefs bilden sollte. An dem Werk entzündeten sich in den darauffolgenden Jahren Debatten darüber, was Kunst in der Öffentlichkeit zur Auseinandersetzung mit Fragen von Repräsentation, Körperbildern und hartnäckigen kolonialistischen und sexistischen Denkweisen beitragen kann. Es wurde unter anderem darüber gestritten, ob Vanessa Beecroft mit ihren Bildern einen männlichen Blick bekräftigt oder entlarvt.[5]

Die Arbeit spiegelt also die Erfahrung der Künstlerin mit Menschen ohne Papiere wider, die ihr auf den Straßen der Stadt begegnet waren. Warum ist eine der farbigen Frauen hell hervorgehoben? Vielleicht, um auf das Problem aufmerksam zu machen, dass farbige Menschen oft erst dann Anerkennung bekommen, wenn sie eine „weiße Perspektive“ einnehmen? Dass fast jede Form von Macht mit einem „Weißwaschen“ von Ansichten und Hautfarben einhergeht, die von der weißen Norm abweichen? Oder geht es darum, in der Wahrnehmung eine Irritation zu erzeugen, mit der die Frage aufgeworfen wird: wer wird gesehen und wer bleibt unsichtbar? Nicht immer bedarf es einer eindeutigen Botschaft – solche Dissonanzen in einem Kunstwerk können wertvoll sein, weil sie einen Anstoß geben, uns ungelöste soziale Spannungen bewusst zu machen – auch über das Werk selbst hinaus. Wir wissen nicht, ob Beecroft diese Bedeutungsebenen im Sinn hatte, aber es gibt sie, wenn wir, die Zuschauer*innen, das Bild in dieser Weise interpretieren. An dem Kunstwerk gibt es mehr zu verstehen, als der Künstlerin bewusst gewesen sein mag. Es macht den Betrachtenden den Zusammenhang von Klasse, Hautfarbe, Geschlecht, Kunst und Macht erfahrbar (siehe dazu auch Beccaria 2003 sowie Burton 2006, chapter 3).

Kunstwerke können unterschiedlich verstanden werden. Mein Punkt ist, dass das Bild, um das hier gestritten wurde, nicht notwendig rassistisch ist. Es kann auf andere Weise interpretiert werden, sogar im Gegenteil als kritische Auseinandersetzung mit Sexismus und Rassismus. Ein solches an Mehrdeutigkeiten und Spannungen im Werk interessiertes Verständnis ist sicherlich nicht die einzig richtige Lesart und vielleicht auch nicht die beste Interpretation, aber sie ist legitim. So wird ein Interpretationsspielraum geschaffen, der sich nicht auf antirassistische Kritik beschränkt, durch die das Kunstwerk im schlimmsten Fall in ideologischer Weise auf eine eindeutige Botschaft reduziert würde. Auch wenn dies vielleicht gar nicht die Absicht der Künstlerin war, kann das so interpretierte Werk die Tür zu einem Raum der Reflexion öffnen, in dem wir die komplexe Beziehung der Kunst zu Gewalt, Rassismus und Leiden verstehen lernen.

Es ist wichtig, an dieser Stelle beides im Blick zu haben. Wir sollten uns bewusst sein, dass und wie Kunst als Instrument der Unterdrückung eingesetzt werden kann, aber wir dürfen auch nicht

[5] Die Kritik der Studierenden ist auch vor dem Hintergrund dieser Debatten zu verstehen, in denen Beecroft zudem rassistische Äußerungen vorgeworfen wurden (s. Borud 2020).

vergessen, dass Kunst ein Raum ist, der ein breites Spektrum möglicher Bedeutungen zulässt, die nicht aus einer ideologischen Perspektive stillgestellt und auf ein bestimmtes Verständnis festgelegt werden sollten. Interpretationsvielfalt ist ebenso wichtig für den Platz der Kunst in einem breiten öffentlichen Diskurs, denn ohne einen solchen offenen Diskurs wird das Verständnis von Kunst lediglich die bestehenden Positionen einer Öffentlichkeit widerspiegeln, ja zu deren weiterer Polarisierung beitragen – gekennzeichnet von einem „wir“ gegen „sie“ und dadurch, dass „richtige und gute“ Überzeugungen „verrückten und bösen“ Ansichten unversöhnlich gegenüberstehen.

In einer polarisierten Öffentlichkeit werden Kunstwerke zu Werkzeugen eines ideologischen Kampfes. Kunst als Ort der Reflexion wird marginalisiert. Der Wert der Kunst liegt jedoch darin, dass sie einen Freiraum schafft für kreative Auseinandersetzungen, und dieses Experimentieren sollte möglichst frei erfolgen können. Es geht darum, intellektuelle, emotionale, historische und ästhetische Grauzonen erforschen zu können. Kunst ist nicht immer erbaulich und kann manchmal geradezu verstörend wirken angesichts menschlichen Leids oder geltender moralischer Maßstäbe. Es ist zwar äußerst wichtig, Kunst aus der Perspektive von Minderheiten zu betrachten, und es kann sein, dass dies unsere Einschätzung verändert, aber wenn wir allzu eifrig damit beschäftigt sind, ständig nach Rassismus und ähnlichen Verfehlungen in der Kunst zu suchen, könnte es passieren, dass wir am Ende das Kind – die Freiheit der Kunst – mit dem Badewasser erfolgreich aufgedeckter Machtstrukturen ausschütten.

Das Problematische an der beschriebenen Situation in der Osloer Akademie der Künste war jedoch, wie eine kleine Gruppe von Studenten*innen, die dem oben genannten Aufruf der 130 Geistesgenossen kritisch gegenüberstanden, sofort als Rassisten, Rechtsextreme und Incels bezeichnet wurden (Borud 2020).[6] Die Art des Konflikts macht deutlich, wie problematisch das, was wir „Identitätspolitik“ nennen, sein kann. Die Studenten*innen, die der Forderung, das Bild zu entfernen, kritisch gegenüberstanden, argumentierten, sie würden an der Akademie der Bildenden Künste studieren, um eine Ausbildung in Kunst und nicht in Ideologie zu erhalten. Sie vertraten die Auffassung, dass Identitätspolitik die akademische Freiheit und die künstlerische Integrität einschränke. Und sie widersetzten sich der Ideologie, die sie hinter dem Aufruf der großen Studierendengruppe vermuteten, und baten die Kunsthochschule, diese Problematik zu bedenken, bevor die Lehre vollständig durch Aktivismus und Identitätspolitik ersetzt werde.[7]

[6] Siehe auch die Beiträge unter der Überschrift „Striden på Kunsthøgskolen“ in der Zeitschrift *Klassekampen* (https://klassekampen.no/samling/strid-pa-kunsthogskolen).

[7] Der Brief der Studierenden an die Hochschule findet sich hier: https://subjekt.no/2020/06/25/her-er-brevet-stipendiatene-sendte-til-khio-ledelsen-om-rasistisk-kunstverk/.

Identitätspolitik

Der amerikanische Politikwissenschaftler Francis Fukuyama (2018) behauptet, ein grundlegendes Versäumnis der modernen Gesellschaften bestehe darin, dass das Problem des Thymos (ein Konzept, das ursprünglich von Platon stammt) nicht ausreichend gelöst wurde. Die Thymusdrüse ist nach dieser Vorstellung der Sitz von Wut und Stolz, der Teil der Seele, der nach Anerkennung der subjektiven Würde verlangt. Für Fukuyama stellt die Forderung nach Anerkennung der eigenen Identität ein zentrales Konzept dar, mit dem seiner Ansicht nach die identitätspolitische Welle erklärt werden kann, von der die heutige Weltpolitik geprägt sei.[8]
Viele Spielarten gegenwärtiger Identitätspolitik sind motiviert durch den berechtigten und demokratischen Wunsch nach gleicher Anerkennung von Gruppen, die in ihren jeweiligen Gesellschaften an den Rand gedrängt wurden. Doch aus dem Wunsch nach gleichberechtigter Anerkennung kann leicht die Forderung werden, die Überlegenheit der Gruppe anzuerkennen. Das zeige sich, so Fukuyama, in der Geschichte des Nationalismus und nationaler Identitätsbildung sowie heutzutage in bestimmten Formen extremistischer Religionspolitik. Von dort aus sei es nicht mehr weit zu einer Abwertung, gar Entmenschlichung des „Anderen“. Die Möglichkeit zum Dialog wird auf diese Weise drastisch eingeschränkt. Wenn Gegner nicht mehr politisch, sondern moralisch definiert werden, sind sie nicht länger nur „Gegner“, sondern werden zu „Feinden“. Wenn wir uns in einer Konsensgemeinschaft als „die Guten“ verstehen, passiert zweierlei:

a) Wir immunisieren uns gegen Einwände (denn wie könnten wir uns irren, wenn wir doch das Gute verkörpern?), und
b) Der Gegner repräsentiert notwendigerweise „das Böse“.[9]

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen befürchtet Fukuyama, dass sich Identitätspolitik auch zu einer Bedrohung der Demokratie entwickeln kann. Ausdrücklich unterstützt er die #metoo-Kampagne und die Black Lives Matter-Bewegung, doch seiner Ansicht nach werden die Forderungen von Minderheitengruppen dann problematisch, wenn Identitäten als etwas

[8] Fukuyama ist umstritten. Es gibt Stimmen, die meinen, er gehöre zu einer Gruppe von Intellektuellen, die man auch als "Flughafenintellektuelle" bezeichnen könnte. Sie denken und schreiben auf und zwischen Flügen zu verschiedenen Zielen in der Welt, wo sie ihre neuesten Bücher vorstellen. Sicherlich gehört er zu den Akademiker*innen, die spekulative philosophische Debatten schätzen und nicht glauben, jeden ihrer Gedanken unmittelbar anhand empirischer Daten belegen zu müssen. Bei aller verständlichen Skepsis lohnt es, sich mit seinen Überlegungen auseinanderzusetzen.

[9] Insofern ist es bezeichnend, wie sehr manche Gegner Fukuyamas darum bemüht sind, ihn zu diskreditieren.

Essentielles verstanden werden. Dabei betont er, dass die Identitätspolitik der politischen Rechten am gefährlichsten sei, doch werde – so Fukuyamas Argumentation – dieses rechte Identitätsdenken durch die politische Korrektheit der amerikanischen Linken inspiriert. Debatten innerhalb der Linken würden manchmal auf ungute Weise kontrolliert, wenn engstirnig fundamentalistische und totalitär denkende Aktivist*innen sich selbst ein Mandat erteilen, die Meinung anderer zu sanktionieren oder auszuschließen. Die Vertreter von Identitätspolitiken übernehmen in solchen Fällen die Definitionsmacht und beanspruchen das Recht andere abzustempeln. Personen, die daran Kritik üben, riskieren den Vorwurf, sie würden Rassismus nicht ernst nehmen oder sie würden nicht erkennen, wie wichtig es ist, sich mit der Kolonialgeschichte Europas auseinanderzusetzen. Die Folge sei, so befürchtet Fukuyama, dass diejenigen, die eine konservative Position vertreten, schnell an den rechten äußeren Rand geschoben werden. Hinzu komme, dass Identitätspolitik häufig als Aufstand der jungen Generation verkauft wird. Viele Menschen zögern verständlicherweise, eine (vermeintlich) „reaktionäre“ Position einzunehmen, die „das Alte“ gegen „das Neue“ verteidigt. Und noch etwas zieht sich Fukuyama zufolge durch sämtliche identitätspolitische Debatten: Humor und Satire werden abgelehnt. Die Zeiten sind ernst. Alles ist ernst – die ganze Zeit.

Fukuyama vertritt die Auffassung, dass die Polarisierung in der öffentlichen Debatte in den letzten Jahren eskaliert sei. Tatsächlich stehen die Mehrheitsmeinung und die Überzeugungen von Minderheiten häufig in einem scharfen Gegensatz; und wer die Distanz zu Standpunkten der anderen Seite nicht deutlich genug markiert, riskiert den Verlust des eigenen Sozialkapitals. Sind wir schon so weit gekommen, möchte man fragen, dass denjenigen, die kritisch ihre Stimme erheben und vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage stellen, soziale Verurteilung droht? Die Ausweitung der öffentlichen Debatte in digitale Arenen hat einerseits zu einer Demokratisierung geführt, weil mehr Menschen leichter teilhaben können, gleichzeitig gefährdet diese Entwicklung möglicherweise die Demokratie, weil polarisierende Formen des Meinungsaustauschs dominieren (wenn von einem Austausch überhaupt die Rede sein kann). Wir sind so sehr daran gewöhnt, wie Konflikte in den Medien als konfrontative Gegensätze beschrieben werden, dass es uns schwerfällt, anders zu argumentieren als in scharfen Entgegensetzungen. Und zwar trotz der Tatsache, dass den meisten Menschen durchaus bewusst ist, dass sich komplexe Fälle nicht in einfachen Oppositionen beschreiben lassen, sondern dass sich häufig unerwartete Parallelen finden und Dynamiken, die in ähnlicher Weise auf verschiedene Seiten einwirken.

Es gibt gute Gründe, sich ernsthaft Sorgen zu machen, wie Individuen und Gruppen auf digitalen Plattformen Meinungen bilden. Ein Problem besteht darin, dass soziale Medien uns schnell in unsere jeweiligen "Echokammern" führen können. Auf vielen lautstarken Facebook-Profilen

finden sich Techniken der Unterdrückung anderer Auffassungen und der Ausübung von Herrschaft; Praktiken des Mobbings sind in Debatten um Kunst und Ideologie leider keine Ausnahme mehr, sondern eher zur Regel geworden. Solche Strategien sind erfolgreich: Nur wenige halten es aus, wenn sie Beleidigungen und Gerüchten ausgesetzt sind. Das könnte im schlimmsten Fall zu einer Wissenschaftslandschaft und einem Kunstfeld führen, in denen Angst herrscht, Argumente zu testen, Perspektiven auszuprobieren und nach neuen Ausdrucksformen zu suchen. Laut Fukuyama stellt sich die Frage, ob unsere Kulturinstitutionen nicht vor einer wegweisenden Entscheidung stehen. Auf der einen Seite führen berechtigte Proteste gegen Rassismus und soziale Ungerechtigkeit zu legitimen Forderungen nach politischen Reformen und mehr Gleichheit und Inklusion in unserer Gesellschaft, nicht zuletzt in der Hochschulbildung und den Künsten. Andererseits scheinen sich in diesen notwendigen Auseinandersetzungen neue moralische Einstellungen und Maßstäbe politischen Handelns herauszubilden, die den Wert offener Debatten in Frage stellen und die Bereitschaft zum Tolerieren von Unterschieden schwächen – zugunsten ideologischer Konformität. Fukuyamas Punkt ist, und dem kann ich mich anschließen, dass wir zwar die erstgenannte Entwicklung begrüßen, aber gleichzeitig unsere Stimme gegen die letztere erheben sollten. Antiliberale Kräfte nehmen auf der ganzen Welt zu. Es ist jedoch von grundlegender Bedeutung, dass der Widerstand gegen diese illiberalen Tendenzen nicht eine Form annimmt, die rechtsextreme Demagogen allzu leicht ausnutzen können. Demokratische Inklusion lässt sich nur erreichen, wenn wir uns gegen das intolerante Klima aussprechen, das auf allen Seiten entstanden ist. Wir sollten uns folglich gegen jegliche Forderung nach Reinheit und Orthodoxie stellen – ob sie sich nun auf Ideen bezieht oder auf das Handeln. Wir sollten auf der Hut sein vor allen autoritären und totalitären Tendenzen, die wir nur zu gut aus der Geschichte kennen. Was wir brauchen, sind kritische Intellektuelle.

Kritische Intellektuelle

Der kritische Intellektuelle ist traditionell in den Geistes- und Sozialwissenschaften verwurzelt. Kritische Intellektuelle sind darum bemüht, all das aufzudecken und zu kritisieren (daher die Bezeichnung), was falsch läuft in der modernen Gesellschaft. Hierbei gibt es vieles: Entfremdung, Ausbeutung, Rassismus, Sexismus usw. Da die Gesellschaften der Moderne dysfunktional und ungerecht sind, gilt es sie zu verändern. Indem sie das schlechte Gewissen der Gesellschaft waren, welches sich nicht abfindet mit der schreienden Ungerechtigkeit der Welt, haben kritische Intellektuelle in der Nachkriegszeit zur Qualität öffentlicher Debatten und zur gesellschaftlichen Entwicklung im globalen Norden beigetragen.

Es wird weitläufig behauptet, die Wissenschaft sei heutzutage zunehmend durch fachliche Spezialisierung gekennzeichnet und Fragen der Karriereplanung würden immer wichtiger, was die Fähigkeit von Forscher*innen schwäche, öffentlich in größeren Zusammenhängen zu denken. Es heißt, dass die Digitalisierung traditioneller Medien und das Aufkommen neuer sozialer Medien dazu führe, dass die „Szene“ der kritischen Intellektuellen und ihre öffentliche Arena zunehmend fragmentiert, polarisiert und vulgarisiert ist. Sollte diese Diagnose stimmen, würde dies bedeuten, dass jüngere Generationen von Forscher*innen ihre Rolle als kritische Intellektuelle neu definieren müssten. Es ist zu hoffen, dass wir in diesem Prozess nicht in die identitätspolitische Falle laufen, dass wir am Ende nicht die kleinen Unterschiede zwischen uns überwältigend groß machen, die Meinungsfreiheit anderer einschränken und abweichende Äußerungen zensieren. Wo die Meinungsfreiheit gefährdet ist, kann die Identitätspolitik eine autoritäre Wendung nehmen.

Bewegungen wie #metoo und Black Lives-Matter üben äußerst berechtigte Kritik an gravierenden gesellschaftlichen Problemen, aber wenn identitätspolitische Argumente im Kontext musikpädagogischer Praxis auftauchen, stelle ich mir die Frage, ob wir Musikpädagog*innen uns nicht manchmal zu wichtig nehmen. Ich werde skeptisch, wenn ich einem fast religiösen Glauben an die vermeintlich uneingeschränkt guten und positiven Kräfte von Musik und musikalischer Bildung begegne, wenn es darum geht, Sexismus und Rassismus zu überwinden, außerdem Altersdiskriminierung, Homophobie, Fremdenfeindlichkeit und religiöse Intoleranz. Hier nobilitieren die Ziele den Alltag musikpädagogischer Praxis. Auch in ihren profaneren Formen, wie sie in der Musikpädagogik nicht selten anzutreffen sind, neigt die Identitätspolitik dazu, uns ein beruhigendes Gefühl moralischer Überlegenheit zu verschaffen – oder anders formuliert: die Neigung zur Megalothymie (Fukuyama) und musikpädagogischen Hybris zu fördern.

Ex-Kurs: Musikpädagogische Hybris

In der Musikpädagogik gibt es eine lange Tradition, die Wirkungen von Musik zu beschönigen. Sie ist gekennzeichnet durch einen uneingeschränkt optimistischen Glauben an die Kraft der Musik, die sogar in der Lage sei, Klassenwidersprüche zu überwinden und sozioökonomische Strukturen zu verändern. Sie zeigt sich in der festen Überzeugung, dass Musik eine universelle Macht hat, vor der wir alle gleich sind, oder in der Vorstellung, Musikerziehung sei ein Mittel, soziale Mobilität zu fördern. Das ist eine problematische Vorstellung. Sie unterstellt, so ließe sich aus Sicht der traditionellen Kritischen Theorie einwenden, die Gründe, warum manche Menschen ärmer sind als andere, seien in ihrem eigenen Verhalten und in ihrer eigenen Kultur zu suchen.

Die Bildungssoziologin Diane Reay (2017) argumentiert, dass soziale Mobilität, obwohl sie für eine kleine Anzahl von Menschen aus der Arbeiterklasse einen (gewissen) Erfolg bedeuten mag, keine Lösung für Fragen sozialer Ungleichheit biete. Unter Berufung auf Basil Bernsteins Einschätzung, dass Bildung gesellschaftliche Unterschiede nicht ausgleichen kann, schließt Reay mit Blick auf die Probleme der sozialen Mobilität für die Arbeiterklasse:

> “[…] in contrast to the rose-tinted view of social mobility in both political and popular understandings, at the collective level it constitutes a form of asset stripping of the working-classes, while at the individual level it often results in ambivalence, dislocation and a sense of belonging to neither the class one has come from nor the class one has nominally joined” (Reay 2017, S. 129).

Diese Sichtweise ist deutlich von Pierre Bourdieus Soziologie inspiriert, in der sowohl Kultur wie Bildung als soziale Felder betrachtet werden, in denen es darum geht, kulturelles Kapital zu akkumulieren - innerhalb eines Systems, das Ungleichheit voraussetzt. So gesehen könnte Musikpädagogik sogar dazu beitragen, ein ungerechtes Gesellschaftssystem aufrechtzuerhalten, und es wäre einige bildungs- und kultursoziologische Reflexion erforderlich, um dieser Tendenz entgegenzuwirken. Eine konsequent kritische Musikpädagogik müsste in Betracht ziehen, dass Musik ebenso das Problem wie die Lösung sein kann.[10] Doch ein solcher Gedanke ist weit entfernt von der gegenseitigen leidenschaftlichen Selbstbestätigung, die uns auf musikpädagogischen Konferenzen häufig begegnet. Könnte es etwas damit zu tun haben, dass soziale Mobilität gar nicht im Interesse der Brahmanischen Linken liegt?[11]

Einer der historisch prominentesten Kritiker der Idee, dass Musik und Musikpädagogik einen entscheidenden Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt leisten könnten, ist natürlich Theodor W. Adorno. Adorno problematisiert die Erwartung, Musik und Musikerziehung wären ein Mittel gegen soziale Ungleichheit. So kritisiert er die Jugendmusikbewegung für ihre naive und romantisierende Sicht auf Musik, zu der der feste Glaube an die positiven Wirkungen des Musizierens gehört. Unter Bezugnahme auf Karl Marx argumentiert Adorno, dass gesellschaftliche Entfremdung so eng mit ökonomischen Bedingungen verknüpft ist, dass der ästhetische Wille zur Gemeinschaft kein Weg sei, diese Entfremdung zu überwinden und einen Zustand sozialer Harmonie herzustellen. Einer solchen Hoffnung liegt nach Einschätzung von Adorno eine Art rituelle Logik zugrunde, und er weist auf Ähnlichkeiten mit früheren religiösen und metaphysisch gefärbten Auffassungen von der Wirkung von Musik hin, wie wir sie von Platon und den sogenannten Kirchenvätern in der frühchristlichen Kirche kennen. Laut Adorno stellt der Glaube der Jugendmusikbewegung an die schöpferischen Kräfte, die von Musik geweckt

[10] Siehe z.B. Bull 2019, Dyndahl et al. 2020 sowie einige Beiträge in Heß & Honnens 2021.

[11] Nochmals Dank an Petter Dyndahl, von dem diese Überlegungen stammen.

werden, nur eine säkularisierte Version einer viel älteren Denkweise dar. Die religiös-rituelle Funktion von Musik wird zur Hoffnung auf die gemeinschaftsbildenden Wirkungen des Musizierens (Adorno 1956).

In der skandinavischen musikpädagogischen Forschung ist Adorno vor allem für seine Geringschätzung gegenüber dem Jazz und seine elitäre Einstellung im Hinblick auf unterschiedliche Arten des Musikhörens bekannt und berüchtigt (Adorno 1975). Nun kann man Adorno sicherlich dafür kritisieren, dass er eine Art ästhetischen Fetischismus reproduziert, wenn er behauptet, dass einige Arten von Musik sowie bestimmte Formen der Interaktion mit Musik ein größeres Potenzial für ästhetische Erfahrungen haben als andere. Dennoch bleibt seine kritische Auseinandersetzung mit einer naiven musikpädagogischen Hybris im Hinblick auf die vermeintlich transformatorischen Kräfte von Musik und Musikunterricht relevant. Nicht zuletzt angesichts der Ideen eines auf Identitätspolitik basierenden politischen Aktivismus können wir eine Dosis von dieser Art klassischer Kritischer Theorie gut gebrauchen.

Für Adorno ist die Kunst ein Spiegel. Nicht der Gesellschaft, wie sie erscheinen möchte, sondern wie sie ist: ein falsches Ganzes, das nicht mit sich selbst versöhnt ist. In Adornos Ästhetik der Negativität muss die Kunst die Gewalt, die Verdrängung und das Leid der Gesellschaft aufnehmen und darstellen und sich der glatten Oberfläche der Gesellschaft widersetzen. Die musikhistorische Tatsache, dass die Emanzipation der Dissonanz bereits mit dem späten Beethoven beginnt, ist vor diesem Hintergrund vielsagend. Das ist der Zusammenhang, in dem Adornos Lieblingsbeispiele großer moderner Kunst verstanden werden können: ein Streichquartett von Alban Berg oder ein Theaterstück von Samuel Beckett sollen unbequem und verstörend sein. Der Wunsch nach Unterhaltung, Zerstreuung oder ästhetischem Wohlbefinden haben in Adornos Kunstauffassung keinen Platz. Kunst muss manchmal barbarisch sein, die erbauliche Kultur zerstören, Grenzen sprengen und überschreiten. Das entspricht der Aufgabe der Kunst, Chaos in die Ordnung zu bringen (Adorno 2010, S. 254). Wenn sich das moderne Kunstwerk einem traditionellen Kunstverständnis (mit Kategorien wie „Genuss“ und „Zerstreuung“) und damit den Repressionsmechanismen der Gesellschaft widersetzt und Leiden zum Ausdruck bringt, wird es zum privilegierten Träger der Wahrheit: Es antizipiert eine bessere Welt und das richtige Leben. Mit der Fokussierung auf das Kunstwerk als Negation geht es Adorno um die Funktion von Kunst als Gesellschaftskritik und Widerstand. Das ist bei Adorno eine kritische Funktion, die in Ausdruck und Struktur des Kunstwerks gegenwärtig ist und sich in der ästhetischen Erfahrung erschließt; die kritische Funktion der Kunst besteht nicht in einer programmatischen Idee oder einer aktivistischen Intervention. Eine solche Auffassung von ästhetischer Erfahrung lässt sich wohl eher als philosophische denn als politische Kritik charakterisieren. Allerdings vermag eine solche philosophische Kritik sicherlich auch politische Kritik zu inspirieren.

Konsens I

Ich möchte mich nun dem Konzept des „Konsens“ zuwenden. Ein guter Ausgangspunkt ist m.E. die Art, in der Chantal Mouffe diskutiert, was sie die postpolitische Vision einer globalisierten und universalisierten Welt nennt, einer Welt, die durch liberale Demokratie, Frieden, Wohlfahrt und Menschenrechte gekennzeichnet ist – in einer Gesellschaft ohne Feinde (Mouffe 2005 und 2013). Mouffe argumentiert, dass es politisch gefährlich sei, Demokratie in Kategorien von Konsens und Versöhnung zu denken. Die Hoffnung, dass jede Unterscheidung zwischen „wir“ und „sie“ überschritten werden kann, basiere auf falschen Prämissen. Gleichzeitig warnt Mouffe jedoch vor einer antagonistischen Denkweise. Die führe zu einer Entmenschlichung des „Anderen“; der Raum für Dialog werde drastisch reduziert. Es ist die Gefahr, auf die auch Fukuyama hinweist: Politische Gegner werden zu moralischen Feinden, die das Böse repräsentieren.

Mouffe argumentiert, dass wir Antagonismus vermeiden und stattdessen eine agonistische Öffentlichkeit schaffen sollten. Eine solche wird durch Kämpfe gekennzeichnet sein, in denen verschiedene politische Projekte aufeinandertreffen, während doch gleichzeitig die Tatsache akzeptiert wird, dass Identität relational ist. Was den Agonismus als politische Theorie vom Antagonismus unterscheidet, ist, dass es Platz für Respekt und Anerkennung des anderen gibt. Antagonismus ist eine wir/sie-Beziehung, in der sich zwei Parteien als Feinde gegenüberstehen, ohne gemeinsames Fundament. Agonismus hingegen ist eine wir/sie-Beziehung, in der die gegnerischen Partner erkennen, dass sich der Konflikt nicht auflösen lässt, gleichzeitig aber den Gegner als legitim anerkennen. Die Aufgabe der Demokratie muss laut Mouffe darin bestehen, Antagonismus in Agonismus zu verwandeln. Die Konflikte verschwinden dadurch nicht, aber ihre Bearbeitung geschieht unter Bedingungen, die durch demokratische Verfahren geregelt sind, die von beiden Parteien akzeptiert werden.

In einer demokratischen Gesellschaft gibt es eine Reihe von Interessen und Forderungen, die als legitim angesehen werden sollten, auch wenn sie im Widerspruch zueinanderstehen und niemals einvernehmlich erfüllt werden können. Mouffe weist allerdings darauf hin, dass es dabei wichtig sei zu unterscheiden: es gibt einerseits legitime Forderungen innerhalb eines agonistischen Diskurses und andererseits Behauptungen, die zurückgewiesen werden müssen. So kann eine demokratische Gesellschaft diejenigen, die die grundlegenden demokratischen Institutionen in Frage stellen, nicht als legitime Gegner behandeln.

Nach meiner Auffassung ist dies ein möglicher theoretischer Weg, um konsensgetriebene akademische Umgebungen einerseits und Polarisierung andererseits zu überwinden. Jede Form der Polarisierung, die „den Anderen“ entmenschlicht, wäre abzulehnen. Zugegeben, viele identitätspolitische und „woke“-Bewegungen könnten nun behaupten, dass es ihnen doch genau darum geht, um die Anerkennung der Anderen, wenn sie das Bewusstsein für Fragen der sozialen Gerechtigkeit und für rassistische Strukturen schärfen und mehr Respekt gegenüber den Opfern von Unterdrückung fordern wollen. Das ist sicherlich richtig, aber wenn wir dem klassischen Verständnis der Kritischen Theorie folgen, sollten wir unsere Aufmerksamkeit vor allem auf das richten, was als die tiefgreifendste und grundlegendste strukturelle Ungerechtigkeit im Kapitalismus wahrgenommen werden kann – nämlich die Klassenfrage. Der amerikanische Musikpädagoge Vince Bates behauptet in diesem Zusammenhang:

> „All in all, music education academics tend to elide social class concerns. Furthermore, this imbalance appears to be somewhat unique to class; intersections with gender, sexuality, and dis/ability are accorded relatively more attention” (Bates 2019, S. 120f.).

Es fällt nicht schwer, der Forderung zuzustimmen, dass wir eine Änderung in der Art und Weise brauchen, wie wir über Kulturen nachdenken, wie wir alle Kulturen wertschätzen, anerkennen und respektieren können – einschließlich der Kultur der Arbeiterklasse – auch in der Musikpädagogik. Aber was bedeutet das? Es reicht nicht aus, klassische Musik durch populäre Musik zu ersetzen. Popmusik ist längst zu einer legitimen Kultur geworden und dient in der einen oder anderen Form als sozialer Marker quer durch alle Klassen, Schichten und Milieus. Es gibt klassenbedingte Muster, wer welche Musik mag – und wie, aber diese sind dynamisch und verändern sich mit der Zeit. Das stabilste Muster ist wahrscheinlich das, auf das Bourdieu hinweist: Was Menschen aus den unteren sozialen Schichten mögen, wird von der Oberschicht nicht gemocht und umgekehrt. Um zu erkennen, dass das Fach Musik ein Schlachtfeld um kulturelles Kapital, sozialen Status und Klassenunterschiede ist, braucht die Musikpädagogik zunächst einen „Realitätscheck“. Dafür wäre es an der Zeit, wenn wir unsere Stimme gegen den Einfluss erheben, den Diskurse ursprünglich nordamerikanischen Ursprungs auf musikpädagogische Debatten in Skandinavien (und vielleicht auch in Deutschland) nehmen.

Konsens II

Wenn man das Konzept „Konsens“ noch einmal genauer betrachtet, lassen sich auch die positiven Seiten beleuchten, die in der kritischen Darstellung von Chantal Mouffe nicht sichtbar werden.

Wenn wir uns mit der Frage beschäftigen, wie stark politische Diskussionen in Norwegen von Theorien und Perspektiven beeinflusst werden, die aus einem nordamerikanischen

gesellschaftlichen Kontext stammen, ist es hilfreich, den Unterschied zwischen sogenannten „Konsensdemokratien“ und „Mehrheitsdemokratien“ zu beachten. Konsensdemokratien (und in diesem Zusammenhang hat das Wort „Konsens“ nicht die gleichen negativen Konnotationen wie im Denken von Mouffe) folgen dem Prinzip proportionaler Repräsentation, etwa im Parlament, was dazu führt, dass viele Parteien an der politischen Meinungsbildung beteiligt werden. Mehrheitsdemokratien hingegen führen oft zu Zweiparteiensystemen. Mehrheitsdemokratien zeichnen sich durch eine große Machtkonzentration bei denjenigen aus, die die Wahlen gewinnen. In Konsensdemokratien sind häufig breite Koalitionen und Kooperationen notwendig. Die skandinavischen Länder sind typische Konsensdemokratien. Die Vereinigten Staaten sind ein Beispiel für eine Mehrheitsdemokratie. Untersuchungen zeigen, dass die Menschen in Konsensdemokratien zufriedener sind mit der Demokratie, die Wahlbeteiligung ist höher, es sitzen weniger Menschen im Gefängnis, die Gleichstellung der Geschlechter ist weiter vorangeschritten, die soziale Ungleichheit geringer und es gibt einen großzügigeren Wohlfahrtsstaat. Auch scheinen Konsensdemokratien besser mit Konflikten zurechtzukommen (Raknes, 2019; Raknes, 2020). In der Begrifflichkeit von Mouffe können sie als agonistische Kulturen bezeichnet werden. Mehrheitsdemokratien hingegen erscheinen eher als antagonistische Kulturen. Angesichts solcher Befunde wäre eine gewisse Skepsis angebracht, wenn sich skandinavische und andere europäische Forscher*innen an Spielarten von *critical theory* wie *Critical Race Theory* orientieren, die vorwiegend an amerikanischen Universitäten entwickelt wurden. Solche kritischen Theorien und die mit ihnen verbundene Identitätspolitik sind zu einem Exporterfolg geworden, der in den letzten Jahren verstärkt in Form massenhaft produzierter Populärkultur über den Atlantik geflossen ist. Es besteht Anlass zur Vermutung, dass die so inspirierten Debatten über Polarisierung und Identitätspolitik nur an der Oberfläche kratzen, wenn es um die Herausforderungen in den skandinavischen Gesellschaften geht. Sie helfen wenig, um die problematischen Entwicklungen in unseren eigenen Demokratien zu verstehen. Das gilt vermutlich auch für Deutschland.

Die kulturelle und politische Lage ist angespannt. Französische und britische Behörden und Politiker*innen kämpfen gegen politische Korrektheit und Zensur und greifen das an, was sie als linken politischen Aktivismus unter Akademiker*innen betrachten. Es geht um Geschlechterfragen, die bereits erwähnte *Critical Race Theory* und Postkolonialismus. In Frankreich wird vor einem *„islamo-gauchisme“* gewarnt.[12] Es heißt, die Linken würden Seidenhandschuhe tragen und gleichzeitig die *„Cancel Culture“* aus den Vereinigten Staaten importieren. Forscher*innen wird vorgeworfen, *„woke“* zu sein, bewusst provozierend und auf der

[12] Die Debatten finden nicht zuletzt in Presseberichten, Kolumnen und Kommentaren statt wie z.B. in der Washington Post (Tharoor 2021) oder der Zeitung Le Monde (Policar 2021).

Suche nach allem, was irgendwie als Ungerechtigkeit definiert werden kann, immer damit beschäftigt, Feinde zu identifizieren. In Großbritannien kann der „Ombudsmann für Meinungsfreiheit“ Universitäten und Studentenvereinigungen, die die Meinungsfreiheit nicht schützen, Konsequenzen androhen. Und in den Vereinigten Staaten entsteht eine neue, private Universität als Antwort auf die *„Cancel Culture“*: University of Austin, die sich nach Angaben der Initiator*innen auch in andere Bundesstaaten der USA ausbreitet (Aasmundsen 2021). Der frühere norwegische Minister für Hochschulbildung, der die konservative Partei in der Regierung vertrat, äußerte sich besorgt über ein (nach seinem Eindruck) polarisiertes Klima an norwegischen Universitäten und Hochschulen und organisierte eine Expertengruppe, um untersuchen zu lassen, was diese Entwicklung für die akademische Freiheit bedeuten könnte. Dass konservative Akademiker*innen wegen ihrer politischen Meinung abgestraft und ausgegrenzt würden, sei eine Tatsache, die sowohl von rechten als auch von linken Akademiker*innen bestätigt werde (Mangset et.al. 2021; Aasmundsen 2022).

Diese Berichte erwecken den Anschein, als sei die politische Rechte sehr auf Meinungsvielfalt bedacht. Ist das so? Oder dienen sie nur dazu, eine bestimmte Sichtweise auf heutige Gesellschaften zu rechtfertigen?

Noam Chomsky, eine Institution der amerikanischen Linken, versucht Licht in solche Fragen bringen. Er behauptet, dass *„Cancel Culture“* nichts Neues sei. Der einzige Unterschied bestehe darin, dass es heute die Linke ist, die solche Aktionen durchführt. Schriftsteller, Journalisten, Schauspieler und andere Medienpersönlichkeiten verlieren ihren Job oder würden öffentlich angeprangert wegen Äußerungen, die manche als anstößig empfinden. Tatsächlich sei das eine Praxis, die reaktionäre Kräfte im Laufe der Geschichte häufig angewandt haben, um Aktivisten und Schriftsteller, die für sozialen Fortschritt kämpften, zum Schweigen zu bringen, behauptet Chomsky. Heute finde man solche Praktiken bei einigen Linken, etwa an amerikanischen Universitäten, wo aktivistische Studenten dafür kämpfen, die Universität zu einem *„safe space“* zu machen – zu einem Ort, an dem Verhalten oder Äußerungen, die jemand als beleidigend oder verletzend empfinden könnte, nicht geduldet würden. Eine solche Praxis des Verbots sei früher falsch gewesen und sei heute immer noch falsch, betont Chomsky. Wenn dir nicht gefällt, was eine bestimmte Person tut, dann kannst du einfach wegbleiben, lautet sein Rat (2021).

Mit Blick auf diese Debatten kann man fragen: Gibt es mehr Polarisierung als früher? Vielleicht. Muss jede Polarisierung schädlich sein? Aus skandinavischer Sicht nicht unbedingt. Solange soziale Unterschiede und Konflikte bestehen, sollten wir eine gewisse Polarisierung nicht fürchten, sondern akzeptieren. In ihr zeigen sich gesellschaftliche Spannungen. Wenn „Polarisierung“ zu beängstigend klingt, können wir den Begriff durch „Uneinigkeit“ und „Konflikt“ ersetzen. Eine agonistische Kultur ist zu begrüßen.

Müssen wir also alle „links“ sein? Meine Antwort auf diese Frage lautet: Wenn wir die Ideale einer agonistischen Kultur verfolgen, besteht kein Grund, uns mit irgendeiner vorgefassten politischen Richtung zu identifizieren. Stattdessen sollten wir eine Idee von Gemeinschaft entwickeln, in der wir alles (zumindest fast alles) sein können. Diversität gilt als hoher Wert. Wir wünschen uns eine vielfältige Gesellschaft. Aber wie viel Vielfalt ertragen wir persönlich? Ich hätte gerne eine Gemeinschaft mit konservativen Kolleg*innen. Ich begrüße Studierende, die konservative Christen, orthodoxe Juden oder praktizierende Muslime sind. Wir brauchen akademische Umgebungen, die Unterschiede, Meinungsverschiedenheiten und Konflikte im Rahmen einer agonistischen demokratischen Kultur akzeptieren. Das ist für mich etwas, worauf sich eine kritische Musikpädagogik in unserer Zeit konzentrieren sollte. Unsere Gegner sind nicht unbedingt unsere Feinde, selbst wenn sie für mehr westliche klassische Kunstmusik im Lehrplan plädieren (oder für weniger – je nachdem, wo wir stehen).

Um noch einen Fall anzusprechen: Die wichtigste Qualifikation, die ein*e Übersetzer*in braucht, um die Gedichte von Amanda Gorman[13] zu übersetzen, besteht darin, brillant übersetzen und dichten zu können, es ist nicht das Alter, die Hautfarbe oder das Geschlecht. Auch und gerade, wenn wir die Ideale von Antirassismus und Feminismus, die Rechte der LGBTQ-community und die Ziele der Dekolonialisierung unterstützen, sollten wir erkennen, dass wir dort, wo wir versuchen, Pluralismus und Diversität zu fördern, manchmal Einheitlichkeit konstruieren, dass wir in Gefahr sind, dort, wo wir Heterogenität schaffen wollen, Homogenität und Konformität zu erzeugen. Es ist eine paradoxe Situation und uns zu ihr zu verhalten, heißt die Tatsache zu akzeptieren, dass Paradoxien nicht auflösbar sind, sondern der Versuch ihrer Auflösung nur neue Paradoxien erzeugt.

Literatur

Aasmundsen, J. S. (2021). Nytt amerikansk universitet vil kjempe mot politisk korrekthet [A new American university will fight against political correctness]. *Aftenposten,* abgerufen am 17.11.2021 von https://www.aftenposten.no/kultur/i/bG47Re/nytt-amerikansk-universitet-vil-kjempe-mot-politisk-korrekthet

Aasmundsen, J. S. (2022). Kansellering og frykt for hets: Ny rapport beskriver truslene mot ytringsfrihet i akademia [Cancelling and fear of smear-campaigns: New report describes the treaths against free speech in academia]. *Aftenposten,* abgerufen am 30.03.2022 von https://www.aftenposten.no/kultur/i/v5KJpj/kansellering-og-frykt-for-hets-ny-rapport-beskriver-truslene-mot-ytri

[13] Amanda Gorman ist die junge amerikanische Poetin, die bei der Amtseinführung von Joe Biden ein Gedicht vorgetragen hat.

Adorno, Th. W. (1956). *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt.* Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Adorno, Th. W. (1975). *Einleitung in die Musiksoziologie.* Suhrkamp: Berlin.

Adorno, Th. W. (2010). *Minima moralia.* Pax Forlag: Oslo.

Bates, V. (2019). Standing at the Intersection of Race and Class in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 18 (1), 117–160. http://act.maydaygroup.org/volume-18-issue-1/act-18-1-bates/

Beccaria, M. (Hg.) (2003). *Vanessa Beecroft Performances 1993-2003.* Skira Editore: Mailand.

Borud, H. (2020). Er dette kunstverk rasistisk? *Aftenposten*, abgerufen am 26.06.2020 von https://www.aftenposten.no/kultur/i/P9Ko70/er-dette-kunstverket-rasistisk.

Bull, A. (2019). *Class, Control, and Classical Music.* Oxford University Press.

Burton, L. M. (2006). *The Blonde Paradox: Power and Agency Through Feminine Masquerade and Carnival.* Griffith Research Online. https://doi.org/10.25904/1912/145

Chomsky, N. (2021). Interview in der norwegischen Zeitung *Klassekampen* vom 8. November 2021. https://klassekampen.no/utgave/2021-11-08/vil-ikke-lukke-noens-munn

Dyndahl, P; Karlsen, S. & Wright, R. (2020). *Musical Gentrification. Popular Music, Distinction and Social Mobility.* Routledge.

Fukuyama, F. (2018). *Identity. Contemporary identity politics and the struggle for recognition.* Profile Books: London.

Gethin, A., Martinez-Toledano, C. & Piketty, T. (2021). Brahmin Left Versus Marchant Right: Changing Political Cleavages in 21 Western Democracies, 1948-2020. *The Quarterly Journal of Economics* 137 (1), 1-48 https://academic.oup.com/qje/article/137/1/1/6383014

Heß, C. & Honnens, J. (Hg.) (2021): Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik,* Sonderedition 5, 2021 https://www.zfkm.org/archiv/sonderedition-5-2021/

Mangset, M., Midtbøen, A. H., Torbjørnsrud, K., Wollebæk, D. & Fladmoe, A. (2021). *Forskerne og offentligheten – om ytringsfrihet i akademia* [*The researchers and the public – on free speech in academia*]. https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2759833/Forskerne%20og%20offentligheten.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Mouffe, C. (2005). *On the Political.* Routledge.

Mouffe, C. (2013). *Agonistics.* Verso Books: London/New-York.

Piketty, T. (2020). *Capital and Ideology.* The Belknap Press of Harvard University Press.

Policar, A. (2021). « Islamo-gauchisme » à l’université : « Le concept de “privilège blanc” n’est pas sans pertinence ». *Le Monde* 2. März 2021. https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/03/02/islamo-gauchisme-l-introduction-de-certains-termes-comme-racise-ou-feminicide-ne-fait-que-rendre-visibles-des-prejudices-deja-existants_6071716_3232.html.

Raknes, K. (2019). Populær eller styringsdyktig? Kampen mellom medielogikk og politisk logikk [Popular or capable of steering? The fight between media logic and political logic]. In: E.H. Allern, J. Saglie & Ø.

Østerud (Hg.).*Makt og opposisjon : De politiske partiene som demokratisk paradoks* [*Power and opposition: The political parties as a democratic paradox*] (S. 149-160). Universitetsforlaget.

Raknes, K. (2020). Spørsmålet er ikke hva Norge kan lære av USA, men hva USA kan lære av Norge [The question is not what Norway can learn from the United States, but what the United States can learn from Norway]. *Aftenposten*, 31. Oktober 2020.

Reay, D. (2017). *Miseducation. Inequality, Education and the Working Classes.* Policy Press: Bristol.

Tharror, I. (2021). France and the spectral menace of ‘Islamo-leftism’. Washington Post 22. Februar 2021. https://www.washingtonpost.com/world/2021/02/22/france-macron-islamo-leftism/

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 habe[1], könnte man sagen, dass es ein vordergründiges Ziel[2] 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 nahmen. 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 Sozialwissenshaften 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 Rancières

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 Sprache[4] 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 Unvernehmens 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*innen[6] 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 auszudifferenzieren bzw., im musikpädagogischen Jargon, es in Musikhören zu unterweisen (Venus, 2001). Es könnte versucht werden, die korresponsiv 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 grundlegenderen 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 Kontingenzperspektive (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*innen[7] 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.

Lukas Bugiel

„Whiplash“ als ein gelungener musikalischer Bildungsprozess!?

Oder: Wer hat Angst vor Normativität in (musik-)pädagogischer Forschung?

Das Schlagzeug unterbricht das Ende des Stücks. Fletcher verdutzt zu Andrew: „What are you doin', man?“ - „I cue you!”. Andrew versenkt sich bei Höchstgeschwindigkeit filigran in ekstatische Trommel- und Beckenwirbel. Sein Instrument und er in Schweiß getränkt. Schließlich beantwortet er Fletchers Dirigat. Andrews Solo steuert auf seinen Höhepunkt zu. In einer Sekunde der Stille treffen sich Andrews und Fletchers Blicke. Sie lächeln. Schlussakkord. Black. Abspann.

So endet der vielfach preisgekrönte und für das Sujet des Musik(lehrer)films[1] ungewöhnliche Film „Whiplash“ (2014, Regie Damien Chazelle), der sich um die Lehrer-Schüler-Beziehung des Schlagzeugstudenten Andrew Neimann und des Dozenten und Dirigenten Andrew Fletcher dreht. Inwiefern diese Szene als Happy oder Bad End interpretiert werden kann, hängt von einer für meinen Beitrag [2]entscheidenden Voraussetzung ab: Es hängt davon ab, wie die Frage zu beantworten ist, ob „Whiplash“ einen gelungenen Bildungsprozess oder auch einen gelungenen *musikalischen* Bildungsprozess zeigt.

Wenn ich mich dieser Frage in diesem Beitrag anzunähern versuche, geht es mir zugleich um die grundsätzlichere, nämlich *wie* musikalische Bildungsprozesse in musikpädagogischer Forschung in *normativer* und in einem noch engeren Sinne auch *normativ-ethischer* Perspektive beurteilt werden können.

Da normative oder normativ-ethische Überlegungen weder musikpädagogischer noch pädagogischer Forschung im Allgemeinen fremd sind, möchte ich eine spezifische Perspektive entwickeln. Denn obwohl sie in diesen Forschungsfeldern nicht unbekannt sind, bemerke ich

[1] Vgl. zum Musiklehrerfilm und den dargestellten Lehrerpersönlichkeiten die Beiträge von Oberhaus 2007 und von Vogt 2011.

[2] Ich danke Lars Oberhaus, Markus Brenk und Matthias Handschick für ihre Hinweise und Anmerkungen zu diesem Text.

gerade im Kontext *empirischer* Forschungsvorhaben eine Unsicherheit, wenn nicht sogar Angst im Umgang mit ihnen.

Ein offensichtlicher Grund dafür ist das von Max Weber formulierte Wertfreiheitspostulat sozialwissenschaftlicher empirischer Forschung. Demnach sollen sich Erfahrungswissenschaften Werturteilen enthalten, um die Produktion vorurteilsfreier Erkenntnisse sicherzustellen.[3] Daraus scheinen viele Forscher*innen jedoch eine grundsätzliche Unvereinbarkeit von normativen Perspektiven und empirischen Untersuchungen abzuleiten. Dass diese Unvereinbarkeit und/oder damit verbundenen Unsicherheiten oder Ängste bezüglich normativ perspektivierter Interpretationen empirischer (musik-)pädagogischer Forschungsdaten nicht bestehen muss, versuche ich in meinem Beitrag in Hinblick auf musikalische Bildungsprozesse und den Film „Whiplash“ als quasi-empirischen Fall zu erläutern.

Ich werde so vorgehen, dass ich zunächst mein Verständnis musikalischer Bildungsprozesse skizziere. Sodann stelle ich die erziehungswissenschaftliche Debatte über die Normativität sogenannter *transformatorischer Bildungsprozesse* dar, um im nächsten Schritt am Beispiel des Films eine Interpretation musikalischer Bildungsprozesse unter normativen sowie normativ-ethischen Gesichtspunkten zu umreißen, die auch eine Hypothese zum Ende von „Whiplash“ bereithält.

(Transformatorische) Musikalische Bildungsprozesse

‚Bildung‘ ist ein Ausdruck, der sehr unterschiedlich verstanden werden kann, wobei diese Verständnisse keinen Bedeutungskern teilen müssen. Entsprechend stark weicht auch der Gebrauch des Wortes in musikpädagogischen Theorien voneinander ab, wobei sich in den prominenteren von Kaiser (1998), Rolle (1999) und Orgass (1996) immerhin so etwas wie „Familienähnlichkeiten“ erkennen lassen (vgl. Vogt 2015, S. 52-59): Diese sprechen Prozesse an, durch die sich für Menschen verändert, wie und was sie als Musik erfahren (vgl. Vogt 2015, S. 52-58).

Dieses Verständnis lässt deutliche Parallelen zum Verständnis von ‚Bildung‘ in der erziehungswissenschaftlichen Theorie transformatorischer Bildungsprozesse erkennen (vgl. Vogt 2015, S. 58). In dieser Theorie bezeichnet ‚Bildung‘ grundlegende Transformationsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen, komplexe Lernprozesse im Kontrast zu Fällen bloßen Dazu-Lernens (vgl. Koller 2012, Kokemohr 2007, Marotzki 1990).

[3] Vgl. kritisch und weiterführend dazu Putnam 2002.

Durch eine kritische Lektüre dieser musikpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien habe ich erläutert, wie musikalische Bildung als transformatorischer Prozess verstanden werden kann (vgl. Bugiel 2021a). Diesem Verständnis nach sind musikalische Bildungsprozesse durch herausgehobene oder besondere Ereignisse (oder Ketten herausgehobener oder besonderer Ereignisse) veranlasste, nachhaltige Veränderungen musikalischen Wissens, durch welche Menschen im Resultat neues musikalisches Wissen gewinnen (vgl. ebd.). ‚Musikalisches Wissen‘ meint unsere Fähigkeit (etwas als) Musik hören und/oder spielen zu können und nimmt auf die grundlegende Voraussetzung musikalischer Erfahrung Bezug (vgl. Bugiel 2021a, Kap. 3). Musikalische Bildung in diesem Sinne beschreibt, wie sich das, was wir als Musik und wie wir Musik erfahren, verändert und verändern kann.

Wie den Autoren der erziehungswissenschaftlichen Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geht es mir um komplexe Lernprozesse, die Biografien prägen und die sich in Form biografischer Erzählungen artikulieren. Zu beachten ist dabei, dass gerade musikalische Bildungsprozesse als Transformationen musikalischen Wissens auf Fähigkeiten verweisen, die in den Erzählungen und also verbalsprachlich, wenn überhaupt nur mittelbar zum Ausdruck kommen, vor allem gezeigt, d.h. vor- und aufgeführt werden müssen (vgl. Bugiel 2021a; Bugiel 2021b). Meine musikalische Bildungstheorie, wie die Bildungstheorie Kollers als zentraler Bezugspunkt meiner Überlegungen, hat zum ausgesprochenen Ziel, einer empirischen Erforschung biografischer Erzählungen als Rahmentheorie dienen zu können und wurde dabei nicht unter einem Anspruch erörtert, Kriterien für die Beschreibung guter oder schlechter Bildungsprozesse, sondern nur die Grundlegung einer Theorie solcher Lernprozesse zu liefern (vgl. Bugiel 2021).

Richtigerweise bemerkt dazu Vogt, dass die Ansätze von mir und auch von Koller normativ indifferent bleiben, „jedenfalls insofern sie von einer Konzeption absehen, nach der es sich bei Bildung immer um eine Art von Aufstieg oder Verbesserung handeln müsste“ (Vogt 2020, S.37). Worauf Vogt anspielt, wenn er davon spricht, dass für den Begriff von Bildung Aufstieg oder Verbesserung eine notwendige begriffliche Bedingung darstellen, ist ein Begriff von ‚Bildung‘ in der Tradition klassischer und/oder emanzipatorischer Bildungstheorien (vgl. zur Übersicht z.B. Hastedt 2012). In diese Tradition scheint sich der Gebrauch des Wortes ‚Bildung‘ im Zusammenhang von Theorien transformatorischer Bildungsprozesse nicht ohne Weiteres einzufügen – obwohl diese Theorie von manchen Autoren als eine Re- oder Neulektüre der klassischen Humboldtschen Bildungstheorie entwickelt wurde (vgl. Koller 2012; Kap. 1.3, vgl. dazu klärend Bugiel 2022). Vor dem Hintergrund des klassischen oder emanzipatorischen Bildungsbegriffs schreibt Vogt nun weiter: “müsse eine kritische Auslegung [von biografischen

Prozessen als Bildungsprozessen, L.B.] darauf hinweisen, dass nicht jede einschneidende biografische Veränderung schon als Bildungsprozess aufzufassen ist“ (Vogt 2020, S.37).
Weshalb aber sollte gerade eine *kritische* Auslegung bildungsrelevante und nicht-bildungsrelevante biografische Veränderungen unterscheiden müssen? Auf welcher Basis sollte das möglich sein und was bedeutet ‚kritische Auslegung‘ in diesem Fall? Diese Fragen führen zunächst in die Mitte einer prominenteren erziehungswissenschaftlichen Debatte: der Diskussion über die Normativität von transformatorischen Bildungsprozessen.

The good, the bad and …the ugly, Bildung’? Zur Normativität transformatorischer Bildungsprozesse

Die Debatte, die bereits zum zweiten „Positivismusstreit“ geadelt wurde (vgl. Vogel 2015), dreht sich im Kern um die Frage, ob eine Konzeption von Bildung sinnvollerweise ohne normative Aussagen auskommen könne. Letztere werden von einer der streitenden Parteien für eine notwendige Voraussetzung gehalten, um entscheiden zu können, wann es sich bei einer biografischen Veränderung um einen Bildungsprozess handelt oder nicht. Verhandlungsgegenstand der Debatte ist die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse einerseits, ihre anschauliche Basis waren andererseits fiktive Beispiele biografischer Veränderungen, so z.B. die Walter Whites, der Hauptfigur der Serie „Breaking Bad“ (vgl. Rieger-Ladich 2014), aber auch der Lebenslauf des ganz realen Horst Mahlers (vgl. Stojanov 2006): Als Anwalt hatte Mahler namhafte Figuren der 68er-Revolte verteidigt, die Rote Armee Fraktion mitgegründet, in den 1980er Jahren mit den Grünen sympathisiert, ist Anfang der 2000er Jahre in die NPD eingetreten und wurde zuletzt als Holocaust-Leugner und wegen Volksverhetzung zu zwölf Jahren Haft verurteilt.

Mittels seines Beispiels hatte Krassimir Stojanov die Frage aufgeworfen, ob eine solche Biografie, die mehrere Wandlungsprozesse zu dokumentieren scheint, auch als Bildungsprozess zu qualifizieren wäre. Stojanov hatte in Frage gestellt, ob der Begriff der ‚Bildung’ nicht nur für Transformationsprozesse reserviert bleiben sollte, die sich im Resultat und entgegen des Beispiels Horst Mahlers „auf eine universelle Idee der Menschlichkeit richten, und versuchen, sich dieser Idee anzunähern“ (Stojanov 2006, S. 77). Provoziert von diesem Beispiel hat wiederum Koller vorgeschlagen nur solchen biografischen Veränderungen das Prädikat Bildung zu verleihen, die einem Widerstreit gerecht würden (vgl. Koller 2016, S. 159). Einen Widerstreit gerecht zu werden, bedeutet nach Kollers Auslegung eines Lytoardschen Begriffs so viel wie die Artikulation neuer Welt- und Selbstverhältnisse bei gleichzeitiger Weiterentwicklung einer Toleranz

gegenüber widerstreitenden Vorstellungen von Welt- und Selbstansichten. Eine solche Konzeption von Bildung soll biografische Entwicklungen ausschließen, „die im Resultat darauf abzielen andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen (…), die Verfolgung oder gar Vernichtung Andersdenkender zum Ziel haben“ (Koller 2016, S. 159).

Gegen beide Versuche normativer Modifizierung des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse durch Stojanovs und Kollers Anforderungen könnte man nun einwenden, dass sie viel zu abstrakt geblieben sind, um bei der Beurteilung tatsächlicher Fälle biografischer Veränderungen eine Entscheidungsgrundlage sein zu können. Ich sehe jedoch wie Johannes Drerup (vgl. 2019) ein Problem der Debatte und der bisherigen Vorschläge an anderer Stelle: Unbegründeter Weise scheinen in dieser Diskussion begrifflich-konzeptuelle mit normativen und normativ-ethischen Fragen vermengt. Denn, wenn eine Biografie wie die eines offensichtlich unsympathischen Horst Mahler, Anhaltspunkte für ihre Interpretation als Bildungsprozess liefert, warum sollte es sich nicht um einen Bildungsprozess handeln dürfen? Wäre nicht auch die Untersuchung von problematischen komplexen Lernprozessen in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht erkenntnisfördernd? Ist andererseits die Offenheit der Frage, wann eine Biografie berechtigterweise ein Bildungsprozess genannt werden kann, nicht zunächst nur ein Zeichen dafür, dass bei einer Präzisierung des Terminus Technicus ‚transformatorischer Bildung‘ z.B. im Netz anderer Begriffe des Lernens nicht grundsätzlich noch Luft nach oben ist?[4]
Wenn es aber andererseits um normative Perspektiven auf diese Bildungsprozesse gehen soll, warum sollten dabei vordergründig ethische Standards eine Rolle spielen? Wäre es nicht ebenso sinnvoll, verschiedene Formen normativer Standards zu unterscheiden? Denn spielt insbesondere bei der Beurteilung musikalischer Bildungsprozessen nicht auch eine Rolle, ob jemand Musik

[4] Dass der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse eine nicht- ethische Normativität bereits auf konzeptueller Ebene innewohnt, ist von Fuchs erkannt worden: „Als nicht-normativ wird man jene Konzeption aber dennoch nicht bezeichnen können. Denn auch hier sind normative Implikationen eingeschrieben, da von Bildung immer nur dann gesprochen wird, wenn eine Transformation des grundlegenden Welt- und Selbstverhältnisses stattfindet: Konstante Entwicklungen und kleinschrittige Erweiterungen im Aufbau des Welt- und Selbstverhältnisses werden ebenso wie das Durchhalten eines Deutungsmusters trotz manifester Widerstände dagegen nicht als veritable Bildungsprozesse angesprochen und konzeptionell als bildungswirksam erfasst“ (Fuchs 2015, S. 19). Eine andere normative Implikation des Konzepts besteht in der Abhängigkeit dieser Prozesse von sprachlicher Reflexionsfähigkeit, die gerade hinsichtlich von ästhetischen Bildungsprozessen, die nicht-propositionale Wissensformen zum Gegenstand haben, genauer zu erläutern und diskutieren wäre, andererseits, ob und inwiefern dies kindliche Lernprozesse als Bildungsprozesse ausschließt (vgl. dazu Wiezorek 2017).

schöner oder besser gestaltet, hört oder erfährt – spielen mit anderen Worten beim Versuch ihrer kritischen Auslegung nicht Kriterien eine Rolle, die nicht ausschließlich in Kategorien der ethisch-guten oder -schlechten, sondern auch einer „hässlichen“ oder „schönen“ Bildung rekonstruiert werden könnten? Im Sinne letzterer Fragen zumindest möchte ich darstellen, was es am Beispiel von „Whiplash“ bedeuten könnte, eine mögliche biografische Veränderung als musikalischen Bildungsprozess kritisch auszulegen und dabei unterschiedliche Kategorien von Normativität Rechnung zu tragen.

Zeigt Whiplash einen gelungen Bildungsprozess?

Nach einer groben Idee Johannes Drerups entwickle ich meine Interpretation von „Whiplash“ nicht orientiert an *einem* normativen Prinzip, sondern einer *pluralistisch justierten Axiologie*, die eine Bewertung, Rekonstruktion oder Kritik von Bildungsprozessen mittels variabler „domänenspezifischer, gradierbarer, prozeduraler und substanzieller Standards“ (vgl. Drerup 2019, S.76) ermöglichen kann. Nach einer kurzen Zusammenfassung der Filmhandlung stelle ich dann einige konkreten Standards vor, die als (ethisch-) normative „sensitizing concepts“ (vgl. dazu Kreitz 2019, S. 285/286) helfen sollen, den Erfolg des im Film dargestellten musikalischen Bildungsprozesses zu beurteilen. Dass die Interpretation eines fiktionalen Films als Beispiel für die Interpretation eines Lernprozesses gewählt wurde, der üblicherweise anhand von tatsächlichen Biografien rekonstruiert wird, mag irritieren, schließt aber nicht grundsätzlich aus, dass biografischen Erzählungen analog interpretiert werden können. Wenn meine weiteren Ausführungen zum Film einen Eindruck dahingehend vermittelt, wie, so hat der Beitrag ein forschungsdidaktisches Anliegen erreicht.

„Whiplash“ (zu Deutsch Schleudertrauma oder Peitschenhieb; Titel eines Jazzstandards, der auch im Film gespielt wird) erzählt, wie der 19-jährige Schlagzeuger Andrew ein Studium an einem fiktiven New Yorker Musikkonservatorium aufnimmt und dort bereits nach kürzester Zeit vom Dozenten Terence Fletcher zur Probe der Studioband eingeladen wird. Fletchers Umgang mit seinen Studenten kennzeichnet ein veritables Repertoire an Methoden schwarzer Pädagogik: Er schreit, schlägt, beleidigt, diskriminiert und erniedrigt, solange nicht die von ihm erwartete Leistung erbracht wird – solange nicht „sein Tempo“ gespielt wird. Gegenüber Andrew rechtfertigt Fletcher seinen Lehrstil mit einer (frei erfundenen) Anekdote: Charlie Parker sei nur der berühmte Jazzsaxophonist geworden, weil ihm einst auf einer Jam-Session der über das

schlechte Solospiel erboste Schlagzeuger Joe Jones ein Becken an den Kopf geworfen hat und ihn dadurch fast enthauptet hätte. Infolgedessen habe Parker exzessiv geübt und sich also durch die strenge Intervention Jones zum berühmten Jazzvirtuosen gewandelt.

Der Film entwirft dann einen Wandlungsprozess Andrews. In diesem versucht sich Andrew dem Anspruch Fletchers gerecht zu werden und sich dem Charlie Parker der Anekdote anzunähern: er übt, bis ihm die Finger bluten, opfert dafür seine Zeit wie seine verbleibenden sozialen Kontakte zu Vater und Freundin und kann sich schließlich als Schlagzeuger der Stammbesetzung der Studioband durchsetzen. Als Andrew aber auf dem Weg zu einem Konzert einen Autounfall verursacht, blutüberströmt und unter Schock dennoch bei der Generalprobe auftaucht, schmeißt ihn Fletcher aus der Band. Daraufhin protestiert Andrew, versucht auf Fletcher einzuschlagen, wird dabei aber von seinen Bandkollegen aufgehalten und zu Boden geworfen. Infolgedessen beteiligt sich Andrew eher widerwillig auf Anraten seines Vaters und einer Anwältin im Fall eines durch Selbsttötung verstorbenen Kommilitonen an einer Klage gegen Fletchers Misshandlungen. An diesem Punkt der Handlung scheint Andrew den Wunsch einer Karriere als Jazz-Schlagzeuger aufzugeben. Das ändert sich, als er in einem Jazzcafé erneut auf Fletcher trifft. Bei einem Bier erzählt Fletcher Andrew von seinem Rauswurf aus dem Konservatorium und bietet Andrew an, bei der Eröffnung eines Jazzfestivals Schlagzeug in einer Profi-Bigband zu spielen. Das Angebot, das Andrew annimmt, entpuppt sich jedoch als Falle. Fletcher weiß von Andrews gerichtlicher Klage und versucht ihn durch das Spielen eines ihm unbekannten Stückes vor Mitmusikern und Publikum zu blamieren, was auch gelingt. Andrew, der sich davon nicht entmutigen lässt, betritt erneut die Bühne, zählt die Band in den Jazzstandard „Caravan“ ein und beschließt den Film mit dem anfangs beschriebenen rauschhaften Schlagzeugsolo.

Inwiefern erzählt oder zeigt dieser Film nun einen *gelungenen* musikalischen Bildungsprozess? Meine Antwort beruht auf der Anwendung einer pluralistisch justierten Axiologie, in diesem Fall der Interpretation anhand epistemisch-ästhetischer, individual- und sozialethischer Standards, die ich schrittweise exemplifiziere.

Zunächst lässt sich „Whiplash“ als ein musikalischer Bildungsprozess im bisher zugrunde gelegten Verständnis interpretieren, weil die Figur Andrew im Verlauf des Films nicht nur einen Zu- sondern auch einen Neugewinn musikalischen Wissens zu artikulieren scheint. Verschiedentlich inszeniert der Film einen qualitativ-epistemischen Fortschritt Andrews: Dies deutet in der Schlussszene seine bis dahin erworbene Fähigkeit an, die Band im Vergleich zu vorherigen Proben ohne die Leitung Fletchers in den Jazzstandard „Caravan“ einzuzählen, dann kooperativ mit Fletcher zu koordinieren, über die Form hinaus in ein Solo zu verlängern, aber auch zu einer Form vollenden zu können, ohne wie in vorherigen Situationen, Schmerzen, motorischer Erschöpfung oder Konzentrationsschwierigkeiten zu erliegen.

Gemessen an immanenten ästhetischen Normen der dargestellten Praxis eines auf Virtuosität bzw. Schnelligkeit bedachten Jazz findet Andrew nicht nur Wege richtiger, sondern auch schöner zu spielen. Solche praxisimmanenten oder kontextuelle, zumeist implizite ästhetischen Normen müssten in empirischer Forschung erst rekonstruiert werden, im Film wird die Orientierung an solchen Normen recht plakativ durch den auf schnelle und exakte Tempi fixierten Fletcher verkörpert, wie durch einen Andrew, der, wenn er nicht bis zur Selbstverletzung übt, in seinem eher einer Zelle ähnelnden Zimmer[5], Poster und Aufnahmen seines Vorbilds Buddy Rich kontempliert: Buddy Rich steht bis heute für ein auf schlagzeugtechnische Spektakel fokussiertes Bigband-Spiel, wie es die Schlussszene Andrews Solo vorführt.

„Whiplash“ stellt darüber hinaus eine Transformation der Person der erzählten Figur Andrews dar. So suggeriert diese Schlussszene den Abschluss einer Suche nach einer Identitäts- oder Selbstfindung als Resultat eines durch die Anekdote Fletchers symbolisch überformten Anerkennungsgeschehens: In dem Moment als sich Andrews und Fletchters Blicke treffen und in einem Lächeln versöhnen, legt der Film eine Erfüllung ihres Begehrens nahe, sich als Charlie Parker und Joe Jones der Anekdote endlich zu erkennen und erkennen zu können.

Während sich Andrews Veränderung in epistemisch-ästhetischer Hinsicht als gelungener musikalischer Bildungsprozess interpretieren ließe, ergibt sich ein anderes Bild in individual- und sozialethischer Perspektive.

Problematisieren lässt sich Andrews musikalischer Bildungsprozess in individual-ethischer Perspektive dahingehend, als er scheinbar unter der Bedingung gelingt, dass er sich über die Voraussetzungen des Vollzugs dieses Wandels selbst täuscht. Selbsttäuschung, so lässt sich

---

[5] Die Räume der Filmhandlung, die zu einem Großteil Räume einer pädagogischen Institution, eines Musikkonservatoriums sind, ähneln eher denen eines Gefängnisses. Genauer müsste man sagen, sie ähneln denen eines Panoptikums, dessen Architektur man tatsächlich nicht zu sehen bekommen, aber dessen Wirkung nachvollziehbar wird: Es sind zumeist dunkle Überäume, die auf diese Funktionalität beschränkt sind und bereits in der ersten Szene als von Fletcher potenziell überwachte etabliert werden. Zwei Szenen später, beim Versuch Andrews, Fletchers Probe zu beobachten, sieht ihn Fletcher, bevor Andrew oder wir Zuschauer etwas zu sehen bekommen und sich Andrew schließlich abwendet. Mehrfach beobachten Student*innen Fletchers Umrisse an der Tür ihres Probenraums, bevor sie ihn wirklich zu Gesicht bekommen. Infolge dieser Allgegenwärtigkeit Fletchers scheint sich ein Effekt einzustellen, den Foucault *Panoptismus* nennen würde (vgl. Foucault 1977, Kap. III, 3). Dieser stellt sich ein, wenn die Insassen eines Panoptikums, eines ringförmig um einen Wächterturm konstruierten Gefängnisbaus, die Maßnahmen zu ihrer Beherrschung ohne äußeren Befehl realisieren, weil sie um die ständige Überwachung wissen. Entsprechend zeigt Andrews selbstkasteiende Übepraxis, wie es nicht mehr Fletchers anwesende, gewaltsame Kraft erfordert, sondern Andrews Wissen (und das Wissen des Filmzuschauers) über die potenzielle Überwachung diese Bedingung ersetzt.

argumentieren, ist ein Hinderungsgrund eines guten Lebens, insofern Handlungen aufgrund von Überzeugungen, die nicht im Einklang mit den gleichzeitig für wahr gehaltenen Handlungsbedingungen stehen, gefährliche Folgen für die Handelnden wahrscheinlich machen (vgl. dazu Beier 2010, Kap. 8.2). Darauf, dass sich Andrew selbst täuscht, lässt unter anderem ein Gespräch zwischen Andrew und Fletcher schließen: Andrew fragt Fletcher nach seinem Unfall beim Wiedersehen im Jazzcafé, ob es nicht auch eine Grenze gäbe, beim Versuch den nächsten Charlie Parker hervorzubringen, ob er nicht gerade den nächsten Charlie Parker mit seinen Methoden entmutigen könnte. Man kann vermuten, dass Andrew dabei nach sich selbst fragt, darauf Bezug nimmt, dass gerade er nicht nur fast den Mut verloren hätte, sondern Fletchers Methode und Anspruch ihn über die Grenzen seiner subjektiven Kapazitäten und fast in den Tod getrieben hat. Dass Andrew nicht mehr zahlreichen Selbstverletzungen beim Schlagzeugspiel aber nur knapp einer Traumatisierung entkommen ist, lässt sich als Ergebnis seines fehlenden Eingeständnis gegenüber sich selbst bzw. einem Ignorieren seiner psycho-physischen Möglichkeiten betrachten. So gesehen ist Andrew nicht lediglich Opfer Fletchers Misshandlungen, er bringt sich selbst wider besseren Wissens um die Möglichkeit, alternative Lösungen für seinen musikalischen Lern- bzw. Bildungserfolg zu entwickeln.

Andrews Handlungen im musikalischen Bildungsprozess schaden nun nicht nur ihm selbst, sondern auch anderen und er lässt erkennen, dass er diesen Schaden anderer zugunsten seines Vorteils bewusst in Kauf nimmt. Beispielsweise verdankt sich Andrews erste Teilnahme an der Band als Stammschlagzeuger der Tatsache, dass er während eines Konzerts die Noten des ursprünglichen Stammschlagzeugers verliert und schließlich für diesen einspringt, weil er die Stücke auswendig kann. Während der Film hier noch offen lässt, ob Andrew seinem Kollegen den Platz aus Kalkül ausspannt, erklärt er seinem Onkel eine Haltung, die ein solches Handeln legitimiert: wenn das einzige Ziel um jeden Preis nur sein könne, einmal so berühmt wie Charlie Parker zu sein, wisse er nicht, wozu ihm Freunde nützen sollten. Dieser ethische Solipsismus oder Egoismus, den Andrew anspricht und durch den Film entwickelt, wäre vor dem Hintergrund utilitaristischer, auf die Maximierung des Gesamtwohl einer Gesellschaft bedachten Erwägungen, wie die John Stuart Mills, moralisch verwerflich einzuschätzen, vor dem Hintergrund einer Pflichtethik, wie derjenigen Kants mit einem Begründungsproblem konfrontiert: weil dieser Solipsismus eine Ausnahme von einer Pflicht macht, die er anderen nicht zugestehen kann. Er nimmt sich aus von der Pflicht zur Wohltätigkeit, wobei er, und das macht seine Begründung inkonsistent, diese Ausnahme selbst nicht wieder zur allgemeinen Maxime erheben kann. Denn Andrew nimmt ja die Hilfe und Unterstützung anderer, wenn nötig an, sonst müsste er unter solchen Umständen das zu erreichende Ziel aufgeben. Kurz gesagt partizipiert ein ethischer

Solipsismus parasitär daran, dass andere Wohltätigkeit für geboten halten und halten müssten (vgl. dazu Henning 2019, S. 80-85).

Ich springe von hier ab zu einem vorläufigen Schluss meiner Interpretation und zum Schluss von „Whiplash“.

Ethisch und normativ informierte musikpädagogische Forschung?

Der Schluss von „Whiplash“ lässt sich weder eindeutig als Happy noch als Bad Ending interpretieren, was unter anderem seinen Reiz als genreuntypischen Musik(lehrer)film ausmacht. Ein Grund für diese ambivalente Bewertung besteht darin, dass „Whiplash“ einen musikalischen Bildungsprozess zeigt oder erzählt, der bezogen auf epistemisch-ästhetische Standards als gelungen, bezogen auf ethische Kategorien als misslungen zu beurteilen wäre. Durch letztere Interpretation wird der hohe Preis offenbar, den Andrew, sofern die Interpretationen zutreffen, dafür zahlt, musikalisch Neues zu erfahren und „schöner“ Jazz spielen zu können.

Meine Interpretation des Films „Whiplash“ hatte zum Ziel, eine Möglichkeit zu zeigen, sich musikalischen Bildungsprozessen unter normativen und ethisch-normativen Gesichtspunkten zu nähern - sie in diesem Sinne *kritisch* auszulegen. Für sinnvoll halte ich ähnliche Verfahren, wenn sie unterschiedliche und unterschiedene Beurteilungskategorien und ihre Begründungsgrundlagen explizit zur Diskussion stellen und diese so als „sensitizing concepts“ in der Interpretation erkenntlich bleiben. Dass „Whiplash“ ein fiktionales Geschehen und ein Film ist, hält hoffentlich nicht davon ab, sich eine Vorstellung davon zu bilden, wie sich solche Interpretation auf empirische Fälle musikalischer Bildungsprozesse übertragen lassen, deren Datenbasis in aller Regel biografische Erzählungen sind.

Eine integrierte Kombination von normativer, ethischer Analyse und empirischer Forschung ließe sich nach dem Vorbild z.B. der Medizinethik (vgl. Musschenga 2009) als eine Variante empirischer oder angewandter Ethik entwickeln: eine ethisch informierte musikpädagogische empirische Forschung oder umgekehrt eine empirisch informierte musikpädagogische Ethik. Von solcher Forschung würde ich mir in erster Linie ein besseres Verständnis von musikalischen Bildungsprozessen versprechen: gerade deswegen, weil sich diese nicht auf Widerfahrnisse reduzieren lassen, sondern sich zu einem Teil den „Antworten“ (vgl. Bugiel 2021, Kap. 2.4) bzw. Handlungen von Subjekten verdanken, die, weil sie nicht alternativlos sind, normativer Beurteilung zugänglich sind. Ich kann mir darüber hinaus vorstellen, dass aufgrund solcher Interpretationsversuche, die sehr leise gewordenen Diskussionen über Normen praktischen

musikpädagogischen Handelns angeregt und empirische Tiefenschärfe gewinnen könnten. Zur Voraussetzung hätte dies nicht mehr, als die Angst vor Normativität oder normativen Aussagen in empirischer musikpädagogischer Forschung zu verlieren.

Literatur

Beier, K. (2010): *Selbsttäuschung.* De Gruyter.

Bugiel, L. (2021a): *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript.

Ders. (2021b): Musikalische Bildung auf dem Boden der Tatsachen. Skizzierung einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung. In V. Krupp et al. (Hg.): *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 67 – 82). Waxmann.

Ders. (i.V.). Bildung jenseits von Krisen und diesseits von Gründen? In J. Lipkina et al. (Hg.). *Bildung jenseits von Krise?* Barbara Budrich.

Drerup, J. (2019). Bildung und das Ethos der Transformation: Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 6(1): 61–90. https://doi.org/10.22613/zfpp/6.1.3

Foucault, M. (1997). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Suhrkamp.

Fuchs, T. (2015). "Hauptsache anders", "Hauptsache neu"? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, S. 14 – 37.

Hastedt, H. (Hg.) (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie.* Reclam.

Henning, T. (2019). *Allgemeine Ethik.* Fink/UtB.

Kaiser, H. J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, In: Ders. (Hg.) *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät* Musikpädagogik (S. 98-114). Schott.

Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In H. Koller et al. (Hg..). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68). transcript.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Kohlhammer.

Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig et al. (Hg.). *Von der Bildung zur Medienbildung* (149–161). Springer VS.

Kreitz, R. (2019). Normative Implikationen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In M. Wolfgang et al. (Hg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft (*S. 365-388.). Springer VS.

Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie.* Deutscher Studien Verlag.

Musschenga, Bert A.W. (2009). Was ist empirische Ethik? *Ethik in der Medizin* 21: 187–199. https://doi.org/10.1007/s00481-009-0025-8

Oberhaus, L. (2007). Neues vom Musikpädagogischen Eros. (Un)zeitgemäße Betrachtungen zur ‚Musiklehrerpersönlichkeit' anhand verschiedener Musiklehrerrollen im Film. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 72-85. http://www.zfkm.org/07-oberhaus.pdf

Orgass, S. (2008). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*. Olms.

Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. Harvard University Press.

Rieger-Ladich, M. (2014). Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1, 17–32.

Rolle, C. (1999). *Musikalische-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.

Vogel, P. (2015). Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? – Eine Exploration. In E. Glaser, & E. Keiner (Hg.). *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog* (S. 87–102). Klinkhardt.

Vogt, J. (2011). Monsieur Mathieu und seine Brüder. Anmerkungen zur Inszenierung von Musiklehrern im populären Film. In M. Zahn, & K.-J. Pazzini (Hg.). *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens* (S.127-144). Springer VS.

Ders. (2015). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In Ders et al. (Hg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 37–64). Lit.

Ders. (2020). Musikpädagogische Lektüren. Zum möglichen Nutzen literarischer Texte für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 24–41. https://www.zfkm.org/20-vogt2.pdf

Stojanov, K. (2006). Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: L. Pongratz; M. Wimmer; & W. Nieke (Hg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, 66–85. Janus.

Wiezorek, C. (2017). (Keine) Bildungsprozesse Bei Kindern, (Aber) Verlaufskurvenförmige Entwicklung und Biografische Orientierungen? Eine Problematisierung der „Erwachsenenbezogenheit“ theoretischer Konzepte in der qualitativen Bildungsforschung. In R. Kreitz et al (Hg.). *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 61–82). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.6

Christoph Stange

‚Ihr‘ und ‚Wir‘.

Beschwiegenes in zwei Liedern aus dem Musikunterricht der DDR.

Einleitung

Es gibt wahrscheinlich keine andere musikalische Gattung, der in der Erforschung der Fachgeschichte ähnlich viel Aufmerksamkeit zuteilgeworden ist wie dem Lied. Vielleicht spiegelt sich darin neben der Erkenntnis, dass Lieder äußerst effektive Vehikel für die Verbreitung von Ideologien zu sein scheinen, auch ein produktiver Umgang mit dem Erschrecken darüber, welche Rolle Lieder in den deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts spielen konnten (z. B. Niessen 1990). Das betrifft beileibe nicht nur die Machwerke eines Baldur von Schirach und anderer aus dem NS-Regime. Nicht minder hat diese Frage Gültigkeit für die in vielen Musikstunden des untergegangenen Halbstaates gesungenen und gelernten Pionier-, Arbeiter- und Kampflieder.

Meine These ist, dass mit den Liedern, die Teil des Musikunterrichts in der Spätphase der DDR waren, nicht nur das Offensichtliche beschworen wurde, das sich aus den Liedtexten ablesen lässt. Vielmehr verdeckten und beschwiegen sie auch unerwünschte gesellschaftliche Wirklichkeiten bzw. schlossen mentale Verfasstheiten und Lebensgestaltungen aus, die nicht in das Raster der in den Liedtexten formulierten ideologischen Ansprüche passten. Indem in den Liedern das von der Partei- und Staatsführung erwünschte Verhalten als einzig legitimierte Lebensführung herausgestellt wurde, ließ sich im Umkehrschluss ableiten, dass andere Auffassungen, andere Lebensentwürfe aus diesem vorgeblichen Konsens herausfielen. Dieser Konsens wurde konstruiert, indem man ein kollektivierendes ‚Wir‘ propagierte, das sich durch gemeinsame Ansichten und Einstellungen auszeichnen sollte. Die Reihen des ‚Wir‘ geschlossen zu halten, war dabei nur die vordergründige Intention der Lieder. Die verdeckte Botschaft der Lieder zielte auf die außerhalb des ‚Wir‘ Stehenden mit ihren vom Soll abweichenden Lebensführungen und Gedankenwelten: auf ein ‚Ihr‘. Diesen Menschen, die homogenisierend und gleichsam als Kehrseite des ‚Wir‘ zu einem ‚Ihr‘ zusammengefasst wurden, ließ sich signalisieren, dass ihre Lebensentwürfe unerwünscht, ja sogar vielfach als feindlich anzusehen seien. Insofern ist diesen

Liedern ein Widerspruch inhärent, unterlaufen sie doch mit der impliziten Thematisierung unerwünschter Eigensinnigkeiten und unliebsamer Gedanken den eigenen Anspruch einer homogenen Gesellschaft und Ideologie, die sie doch eigentlich mit der ständigen (wörtlichen oder sinngemäßen) Verwendung des Pronomens ‚Wir' zu schaffen behaupten. Wir haben es hier mit einer für das System „konstitutive[n] Widersprüchlichkeit“ (Pollack 1997) zu tun, die untrennbar zu ihm gehörte. Insofern ist auch dieses ‚Ihr' Adressat der Lieder. Die an das ‚Ihr' gerichteten Botschaften der Abwehr und der Ausgrenzung wurden gewissermaßen subkutan zusammen mit den vordergründigen Inhalten transportiert. Damit tun sich bislang unbeachtete Aspekte auf, welche Deutungen einzelne Lieder des Musikunterrichts der DDR zu transportieren imstande waren. Die Tragweite der auf das ‚Ihr' gerichteten latenten Ausgrenzung, werde ich anhand jener skizzieren, die nicht dem in dem Lied *Geh voran, Pionier* propagierten Menschenbild entsprachen und die sich dem dort postulierten kriegerischen Frieden widersetzten. Im Anschluss werde ich die Funktionalisierung des Liedes *Die Moorsoldaten* als Abwehr eigener Verstrickungen in das NS-Regime und Herrschaftslegitimation kennzeichnen.

Forschungsansätze

Bei der Erforschung des Stellenwertes, den Lieder im Musikunterricht der DDR hatten, lassen sich aus meiner Sicht bislang vor allem zwei Schwerpunkte erkennen. Ein erster Schwerpunkt liegt auf der Darstellung sozialistischer Ideologie und den Strukturen, mit denen diese Ideologie durchgesetzt werden sollte. Dabei wird der mit den Liedern transportierte Gehalt herausgearbeitet und parallel der Blick auf strukturelle Aspekte wie das Erziehungssystem oder die in der Verfassung der DDR verankerte Führungsrolle der SED gelenkt. So stellt Sieglinde Siedentop (2000, 79) den „hohe [n] […] Grad von Funktionalisierung“ sowie die „Vordergründigkeit der politischen Aussage“ heraus und beleuchtet die administrativen Zusammenhänge, in die diese Lieder sich stellen lassen. Freilich neigt dieser Schwerpunkt dazu, jenes durch das Zusammenspiel von Ideologie und Strukturen vermittelte Soll mit den tatsächlichen Lebensführungen der Menschen in eins zu setzen. Lebens- und Aneignungswirklichkeiten sind in dieser Sicht nachrangig. Vielmehr vermittelt sich der Eindruck, die Lieder seien in linearer Befolgung von Anweisungen aus dem Volksbildungsministerium im Musikunterricht vermittelt worden und die Inhalte hätten sich getreu der ideologischen Intentionen 1:1 in den Schülerinnen und Schülern festgesetzt. Folgt man diesem Gedanken weiter, dann hätten die politischen Aussagen der Lieder demnach die Wirklichkeit, auch die Überzeugungen derer abgebildet, die sie gesungen haben. Das in den Liedern beschworene ‚Wir' hätte demnach eine reale Entsprechung gehabt, nämlich in

Form eines ‚Wir‘ der gesamten Gesellschaft, die in dieser Lesart als ausnahmslos homogenes Kollektiv gedacht wird. Damit wird dem Staat eine Walzenfunktion zugeschrieben: Alles wird eingeebnet, auf gleiches und vorher festgesetztes Niveau gebracht, Glaubenssätze des Systems eingeschlossen. Auf diese Weise wird ein Narrativ über die DDR aufgegriffen, demzufolge Ungleichheiten jeglicher Art durch staatliche Lenkung nivelliert wurden – ein Narrativ, das lange die Sicht auf die DDR bis weit über ihren Untergang hinaus dominierte (Kowalczuk 2019, 89ff.) und zu dessen Entstehung gleichermaßen Politik und Medien beitrugen. Ein solcher Blick ist vor allem auf Strukturen und Ideologien gerichtet. Er ist fixiert auf die Handlungen der Partei- und Staatsführung, zumal in deren Händen Judikative, Exekutive und Legislative zusammenliefen. Der Vorteil eines solchen „von oben ansetzenden Konzepts“ (Pollack 1997, 111) ist zweifelsohne, das Herrschaftssystem strukturell zu betrachten, um den Preis allerdings der alleinigen Fokussierung auf Aspekte „der Herrschaftssicherung, der Repression und der Entdifferenzierung“ (ebd.). Gleichwohl scheint diese Sichtweise Bestätigung zu finden, wenn der Blick auf die soziale Schichtung der Bevölkerung gelenkt wird. Auch wenn es auf der Hand liegt, dass es eine „von der Gesellschaft abgetrennte Arkansphäre der Herrschaftsausübung mit ihren Spitzenfunktionären“ (Lindenberger 2005, S. 227) gegeben hat, deren sichtbarste Formen sich in der Partei- und Staatsführung ausprägten, etwa im Staatsrat, im Politbüro und im ZK der SED, dürfte jenseits dieser Politikerkaste der größte Teil der Menschen zur „sozial weitgehend nivellierte[n] Gesellschaft von Werktätigen“ gehört haben (ebd., S. 227) – wenngleich auch nicht alle, wie später noch zu zeigen sein wird. Für den überwiegenden Teil der Bevölkerung war jedoch eine durch „standardisierte Bildungswege und sozialpolitische Leistungen erzielte [weitgehende] Homogenisierung materiell gesicherter Lebenslagen und Biografien“ (ebd.) kennzeichnend. In dieser Narration, die häufig mit einer keinesfalls kausalen und schon gar nicht zwangsläufigen bzw. insofern unzulässigen Gleichsetzung von sozialer Gleichheit und der Gleichschaltung politischer Überzeugungen einhergeht, finden die Binnensicht der DDR-Führung, eine (gerechte) Gesellschaft von Gleichen geschaffen zu haben, mit der aus allen politischen Lagern der alten BRD an Menschen der vormaligen DDR herangetragenen (und bis heute wirksamen) Außensicht, es handele sich um eine gleichgemachte, gleichförmige Gesellschaft (stellvertretend für viele andere: Baring 1991), erstaunlich geschmeidig zusammen. Ausgeklammert bleibt hierbei die große Spannweite der tatsächlichen Lebenswirklichkeiten, die neben dem Arrangement mit dem bestehenden System oder gar dessen Bejahung auch viele vom Soll abweichende Lebensformen bis hin zur völligen Gleichgültigkeit den geforderten Denkweisen und Verhaltensweisen gegenüber sowie partielle oder manchmal sogar grundsätzliche Ablehnung umfassten.

Richtet sich der Blick vorrangig auf Strukturen und Ideologie, dann scheint ein „von oben ansetzende[s] Konzept“ tatsächlich Plausibilität beanspruchen zu können, welches die im Musikunterricht der DDR gesungenen Lieder im Hinblick auf ihre Funktion in diesem System betrachtet. Freilich wird damit das ‚Wir‘ zum alleinigen Kronzeugen der Argumentation, auf das sich alle Aufmerksamkeit richtet. Dieses ‚Wir‘ ist zweifellos eine Konstruktion sozialistischer Propaganda, die auf der Annahme basiert, das System habe eine alle Unterschiede nivellierende Durchschlagskraft gehabt: es habe das Leben *aller* Menschen in *allen* Lebensbereichen nicht nur gleichschalten wollen, sondern es sei ihm auch gelungen.

Im Gegensatz zu der eben erwähnten Forschungsrichtung, die Strukturen und Ideologie fokussiert, sehe ich einen zweiten Forschungsansatz in dem Versuch, dem individuellen Umgang von Lehrenden und Lernenden mit den Anforderungen des Systems mit Hilfe von Interviews auf den Grund zu gehen. So konstatiert etwa Sabine Roterberg (2016) einen durchaus differenzierten Umgang auch systemtreuer Lehrkräfte mit den Vorgaben (Lehrpläne, Unterrichtshilfen) des Systems. Ähnlich fein abstufend verfährt Kirsten Biermann (2002) im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler und verdeutlicht, dass es bei ihnen nur eine partielle Identifikation mit den Inhalten der Lieder gab. Diese auf Interviews fußenden Studien vermögen differenzierte Einblicke zu geben (was schon sehr viel und wertvoll ist) und ein partielles Unterlaufen der staatlich gelenkten Erziehungsanstrengungen zu verdeutlichen. Gleichwohl stehen die Aussagen der Interviews ebenso wie Binnensichten auf musikalische und musikpädagogische Entwicklungen am Ende der DDR (Jank 2002) in der Gefahr verklärender Erinnerung. Zudem bleiben strukturelle Fragen, etwa im Hinblick auf das gleichermaßen homogenisierende wie auch exkludierende Moment des Erziehungssystems, weitgehend ausgeklammert, obwohl doch gerade mit Hilfe dieser Strukturen die Ideologie möglichst umfassend ‚in‘ den Menschen verankert werden sollte. Zum Befund dieser Leerstelle passt, dass sich kaum ein grundsätzliches Abweichen von der offiziellen Linie in den Interviews feststellen lässt. Insofern scheint es bei diesem Ansatz so zu sein, „dass er die Eindringtiefe der Diktatur verkennt und das gewaltige Potenzial politischer und sozialer Disziplinierung, das der SED zur Verfügung stand, unterschätzt“ (Pollack 1997, S. 113). Es ist unumgänglich sich zu verdeutlichen, dass eine Diktatur nicht nur äußere Ideologiekonformität abverlangt. Ein bloßes öffentliches Bekenntnis ist für ein solches Regime nur in einem überschaubaren Maß hinnehmbar. Wird eine kritische Schwelle erreicht und die Zahl derer, die nur auf ein Lippenbekenntnis abstellen, zu groß, steht die Legitimität des Systems schlechthin in Frage. Deshalb legen es Diktaturen „auf eine ideologiekonforme Überzeugungsbildung an […] Der Einzelne soll die Systemideologie internalisieren und er soll sich offen und ehrlich zu ihr bekennen“ (Fritze 2015, 121). Damit ist zunächst einmal ein für die

Entscheidungsträger von Diktaturen handlungsleitender *Anspruch* formuliert, der nicht automatisch auf das *Verhalten* aller Menschen in allen ihren Lebensvollzügen durchschlägt. Gleichwohl ist dieser Anspruch von der Überzeugung getragen, dass die daraus resultierenden Entscheidungen und Bemühungen ihre Wirkung nicht gänzlich verfehlen. Nicht umsonst richtet sich das Augenmerk derartiger Herrschaftsformen auf Schule und Erziehung, wird Musikunterricht in Dienst genommen und das Singen funktionalisiert. Somit wird eine Leerstelle dieser Herangehensweise deutlich, die sich umso problematischer darstellt, als dass die Interviewten weitgehend angepassten Milieus zu entstammen scheinen. Auch wenn sich viele Abweichungen von der geforderten Norm konstatieren lassen, sind diese dennoch nicht so stark, dass sie das System hätten unterminieren können. Wirklich randständige Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sucht man vergeblich. Das ‚Ihr‘ kommt nicht vor. Insofern wird interessanterweise auch bei den bisherigen Arbeiten dieses Forschungszugangs ein kollektivierendes ‚Wir‘ imaginiert. Denn letztlich gehören alle Interviewten zu denen, die trotz aller Eigensinnigkeiten in das System integriert waren; sie bewegen sich alle im Toleranzbereich des (gerade noch) Zulässigen. Auch das gehört zum Kalkül der Machthaber in einem solchen System: Absichtsvoll bzw. aus Mangel an Bindungskraft an die eigene Ideologie kleine Freiräume zu lassen, die jedoch nicht in dem Geruch stehen dürfen, Grundpfeiler des Systems in Frage zu stellen. Tatsächlich waren die von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern formulierten Abweichungen denn auch zu gering, als dass damit eine Verbannung aus dem ‚Wir‘ verbunden gewesen wäre.

Damit bleibt bei beiden vorgestellten Ansätzen die Kehrseite des ‚Wir‘ ausgespart, das zu beleuchten jedoch unumgänglich ist, um die über das ‚Wir‘ hinausreichende Tragweite der Lieder beurteilen zu können.

Zum Vorgehen

Im Folgenden wird ein weiterer Ansatz verfolgt. Die nahtlose Passung dieser Lieder in die homogenisierende, ein zu erzeugendes ‚Wir‘ im Sinn habende Staats- und Erziehungsdoktrin der DDR in einem ersten Schritt plastisch werden zu lassen, schafft dabei primär die Voraussetzung, um im weiteren Fortgang dieser Überlegungen den Blick auf jene Bereiche richten zu können, die von der homogenisierenden Narration überdeckt wurden. Damit lässt sich nicht nur der in der Einleitung dargestellte Grundwiderspruch des sozialistischen Systems in den Liedern aufdecken: Es lässt sich der Blick weiten über die ideologischen Inszenierungen der Lieder hinaus auf jene Bereiche, die außerhalb der tolerierten Abweichungen lagen und von den Aussagen der Lieder

überdeckt werden sollten, jedoch vorhanden waren. Das betraf andere, gleichwohl reale Lebenswirklichkeiten ebenso wie auch andere Anschauungen sowie Erinnerungskulturen.

Mit den Liedern wurden Wahrheiten propagiert und inszeniert, also ein Soll, das als Bild einer sozialistischen Gesellschaft die Menschen möglichst ausnahmslos und in allen Facetten ihrer Persönlichkeit prägen sollte. Und da dieses Soll für alle galt, wurde hier die Illusion der Gleichheit aller erzeugt, die zudem den Schulterschluss der Staats- und Parteiführung mit dem Rest der Bevölkerung und damit das Schauspiel konfliktfreier Harmonie zwischen Regierung und Regierten als Realität zu beglaubigen hatte. Die Festlegung des Solls entschied auch darüber, wer oder was nicht zum ‚Wir‘ gehörte. Zu bedenken ist hierbei, dass der Grenzverlauf zwischen ‚Wir‘ und ‚Ihr‘ durchaus variabel war und allein den Interessen der Staats- und Parteiführung folgte. Die sich dabei abzeichnenden Widersprüche liegen im Wesen von Diktaturen begründet: Auf der einen Seite soll ein einheitliches Weltbild geformt werden; auf der anderen Seite passen nicht alle Lebensentwürfe, zumal die vielen mit inneren Brüchen, in dieses Weltbild hinein. Jene Menschen, die nicht hineinpassen, werden schnell zu Gegnern erklärt. Mit diesem Ausschluss von Menschen werden letztendlich Ambition und Selbstbild der Staats- und Parteiführung unterminiert, eine ideologisch homogene Gesellschaft zu formen. Der mit dem ‚Wir‘ einhergehende Anspruch richtet sich nur auf einen Teil der Gesellschaft.

Das ‚Ihr‘ lässt sich verstehen als eine Art „verbotene Zone“, die „jedoch ex negativo zur Wesensbestimmung der sozialistischen Gesellschaft und ihrer Lebensweise“ beitragen kann (Lindenberger 2005, 229). Mehr noch: An dem ‚Ihr‘ zeigt sich eine Realität, die deutlich differenzierter ausfällt, als homogenisierende Außen- und Innensicht nahezulegen suchen, denn „viel hängt auch in der Diktatur von Einzelnen ab, die fast nie den gezeichneten Bildern im ‚Lehrbuch des mustergültigen Kommunisten und Opportunisten‘ entsprechen“ (Kowalczuk 2019, 92).

Es offenbart sich mit dieser Sicht eine differenzierte Wirklichkeit, die weder dem Anspruch der Staats- und Parteiführung der DDR noch der Außenwahrnehmung entsprach – eine Differenziertheit, die deutlich über die Dichotomie zweier Lager hinausreicht. Dennoch ist es hilfreich, mit diesen beiden Lagern, dem ‚Ihr‘ und dem ‚Wir‘, zu hantieren, spiegelt sich doch darin die Anschauung der SED-Ideologen, die die Welt in verfeindete Lager aufteilte und die am Ende auch in den besprochenen Liedern ihren Niederschlag fand. Zudem wird deutlich, dass die Zuschreibung von Homogenität nicht anders denn als Verkürzung der Realität zu betrachten ist, was sich beispielsweise an den sich staatlichen Homogenisierungsbemühungen eigensinnig widersetzenden, durchaus vitalen Jugendbewegungen ablesen lässt (siehe bspw. Golanza & Havemeister 2013). Um diesem Aspekt bei den beiden Liedbeispielen auf die Spur zu kommen,

werde ich zunächst kurz in Erinnerung rufen, welche ideologischen Versatzstücke sich hinter einzelnen, für sich genommen häufig harmlos anmutenden Liedzeilen verbergen. Der zweite Schritt zielt darauf ab, die homogenisierende Sprachfassade mittels sozialhistorischer Kontextualisierung zugunsten einer differenzierten Betrachtung zu durchbrechen, ohne dabei die Strukturen des Erziehungssystems auszublenden, die letzten Endes als Machtstrukturen fungierten.

Veranschaulicht wird dies an Themen, die für das Selbstverständnis der DDR zentral waren. Das sind unter anderem:

- der sozialistische Mensch als Stütze des Staates,
- die Apostrophierung als Friedensstaat,
- die Eigenwahrnehmung als antifaschistischer Staat.

Zunächst möchte ich jedoch noch einmal kurz den Rahmen in Erinnerung rufen, innerhalb dessen sich Musikunterricht abspielte.

Fachpolitische und curriculare Rahmungen

Musikunterricht war in der DDR nicht als ästhetisches, sondern als gesellschaftspolitisches Fach verankert. Schon in der Frühphase der DDR war der Musikunterricht bekanntlich einem hohen Legitimationsdruck ausgesetzt. Bernd Fröde (2010, S. 62 ff.) hat herausgearbeitet, inwiefern die Integration von Forderungen wie „Erziehung des politischen Bewusstseins“ oder „Erziehung zum Patriotismus“ Teil der schulmusikalischen Neuorientierung nach dem Zweiten Weltkrieg wurden (Fröde 1996, S. 40). Das Damoklesschwert, das über dem Fach in Gestalt drohender Streichung von der Stundentafel schwebte (Fröde 2010, S. 65), dürfte die Bereitschaft erhöht haben, diese Neuorientierung mitzutragen oder sie sogar aktiv voranzutreiben (ebd., S. 63–65). Die Zurückstellung ästhetischer Bildung zugunsten politischer Erziehung war endgültig beschlossene Sache durch die sozialistische Erziehungsdoktrin, die seit ihrer Verabschiedung im Jahr 1965 bis zur friedlichen Revolution 1989 Gültigkeit behielt. Als „Erziehungsideal“ wurde „die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ (zitiert nach Lehmann 2019, S. 270) postuliert. Dessen Auswirkungen reichten bis in die wissenschaftliche musikpädagogische Literatur. 1987 schrieb Siegfried Bimbergs Mitarbeiterin in Halle, Anita Zuna-Kober, es gehe um eine „*zielgerichtete* Entwicklung der Urteils- und Wertungsfähigkeit der Schüler“ (S. 6; Hervorhebung:

C. S.). Sie knüpfte damit unmittelbar an den XI. Parteitag der SED von 1986 an, auf dem der Staats- und Parteichef Erich Honecker verkündete, die künstlerischen Fächer sollten „noch besser für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, ihre Erziehung zur kommunistischen Moral, für das Verständnis der sozialistischen Werte“ sorgen (Honecker 1986, S. 110). Dem wird im Aufsatz von Zuna-Kober unmittelbar entsprochen, indem das Fach Musik kurzerhand dem „gesellschaftswissenschaftliche[n] Unterricht“ zugeschlagen wird (Zuna-Kober 1987, S. 7). Neben der völligen Entmündigung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf deren „Urteils- und Wertungsfähigkeit“ wird hier deutlich, in welchem Maße – zumal im Zusammenhang mit Pionier- und Kampfliedern – Themen politischer Erziehung in den Musikunterricht hineinragten und ihn über weite Strecken dominierten.

Die Lieder *Geh voran, Pionier* und *Die Moorsoldaten* sind im Musiklehrbuch für die Klassen 5 und 6 abgedruckt. Ich verwende die Ausgabe von 1980, die für den hier gewählten Darstellungszeitraum, die erste Hälfte der 1980er Jahre, Gültigkeit hatte. Die bei Liedern des Musikunterrichts verbindlich zu beachtenden Erziehungsziele sind in den Unterrichtshilfen für die Klassen 5 und 6 festgelegt. Dabei sticht insbesondere die Forderung heraus, die in Bezug auf *Geh voran, Pionier* ein „Bekenntnis zum Inhalt der Lieder (gut zu lernen, gute Taten zu vollbringen)“ verlangt (Fehske 1984, S. 6). Bei dem wahlweise als Kampf- oder Arbeiterlied bezeichneten Lied *Die Moorsoldaten* wird ein „vertieftes Erfassen der Kampfentschlossenheit, der internationalen Solidarität und Siegeszuversicht der Arbeiterklasse im Kampf gegen Imperialismus und Faschismus“ verlangt (ebd., S. 92). Weder im einen noch im anderen Fall
ist eine eigenständige Positionierung gefragt. Vielmehr wird von den Lehrern erwartet, diese Ansichten bei den Kindern zu verankern.

Geh voran, Pionier: Sozialistisches Menschenbild

Anhand des Liedes *Geh voran, Pionier* lassen sich einige Grundzüge des sozialistischen Menschenbildes veranschaulichen.

Die Ansprache („Du“) kann dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass damit auf das ‚Wir‘ gezielt wurde, geschieht die Ansprache doch aus der Menge, aus einem ‚Wir‘ heraus, die das ‚Du‘ für die gemeinsame Sache gewinnen will.
Der Text des Liedes skizziert dabei ein Soll, das erst in seinem Kontext klar konturiert erscheint. Für eine solche Kontextualisierung eignen sich die an Glaubenssätze ähnelnden Gesetze der Thälmannpioniere besonders gut (siehe Kasten). Sie waren praktisch allen Fünft- und Sechstklässlern bekannt, denn zwischen der vierten und siebten Klasse war fast jedes Kind

Mitglied in dieser Organisation. Mit dem Lied *Geh voran Pionier* konnte, wenn es in der fünften bzw. sechsten Klasse erstmals gesungen wurde, daran angeknüpft werden. Anhand dieser Gesetze und ihrem kollektivierenden ‚Wir‘ lässt sich recht gut das Soll nachvollziehen: Die Vorgabe, wie Schülerinnen und Schüler zu sein hatten, was sie glauben sollten.

Schon mit der ersten Zeile („Deine Heimat ruft nach dir“) wird ein Gesetz aufgegriffen. Es ist das erste Gesetz, mit dem die Liebe zur DDR beschworen wird. Nicht minder ins Auge sticht die inhaltliche Parallele zwischen dem Anfang der zweiten Strophe („Lerne gut, Pionier!“) und dem sechsten Gesetz („Wir Thälmannpioniere lernen fleißig, sind ordentlich und diszipliniert“), die ich nun genauer betrachten möchte. Mit den drei einleitenden Worten der zweiten Strophe wird das gesamte sechste Gesetz aufgerufen, und damit werden den Schülerinnen und Schülern auch die idealen Charaktereigenschaften vor Augen gehalten, für deren Befolgung Anerkennung in Aussicht gestellt wird, sind sie doch Teil der staatlicherseits geforderten „sozialistischen

Die Gesetze der Thälmannpioniere
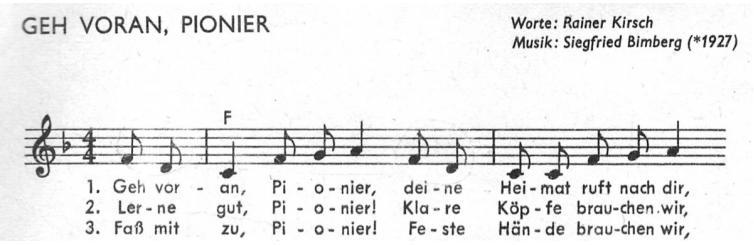
[1] Wir Thälmannpioniere lieben unser sozialistisches Vaterland, die Deutsche Demokratische Republik.

[…]

[4] Wir Thälmannpioniere lieben und schützen den Frieden und hassen die Kriegstreiber.

[…]

[6] Wir Thälmannpioniere lernen fleißig, sind ordentlich und diszipliniert.



Quelle: http://www.documentarchiv.de/ddr/tp-gesetze.html (zuletzt abgerufen am 29.03.2022)

Persönlichkeit“: fleißig zu lernen, ordentlich und diszipliniert zu sein.

Abbildung 1: Quelle: Busch et al. 1980, S.14

Mit der Definition der ‚richtigen‘ Charaktereigenschaften ließ sich nicht nur klarmachen, wer und was auf der richtigen Linie lag und folglich zum ‚Wir‘ der sozialistischen Gesellschaft gehörte. Gleichzeitig – gewissermaßen im Subtext – wurde festgelegt, wer nicht zu diesem ‚Wir‘ gehörte. Das ‚Ihr‘ repräsentierten jene, die nicht als fleißig, ordentlich und diszipliniert betrachtet wurden. Im Gegensatz zum Narrativ der Gleichheit gab es diese „untere Grenze“ (Lindenberger 2005, 228), ab der man der sozialistischen Gesellschaft eben nicht mehr zugehörig war. Das betraf Menschen

„prekärer Soziallagen“ (ebd., 229), die z. B. gar keinen oder nur einen niedrigen Schulabschluss hatten, die als „asozial“ gebrandmarkt wurden und häufig mit „Arbeitsbummelei, […] Prostitution, Alkoholismus, Müßiggang, illegale[r] Bereicherung“ in Zusammenhang gebracht wurden (ebd., 235). Indem diese Menschen als Asoziale (bzw. im Fall von Gewalttätigkeit in der Gruppe: als Rowdys) attribuiert wurden, „fasste man sie zu einem abgrenzbaren Kollektivsubjekt zusammen und belegte sie mit negativen Termini medizinischer, biologischer [und] psychologischer Diskurse“ (ebd., 235). Waren diese Zuschreibungen schon einigermaßen zweifelhaft, so zeigte sich mit dem Aufblühen jugendkultureller Szenen in den 1960er Jahren, dass ‚Asozialität‘ und ‚Rowdytum‘ als Etiketten benutzt wurden, um nonkonforme Jugendliche zu diskreditieren und zu disziplinieren. Rockfans wurden als „Gammler, Langhaarige und Herumlungerer“ bezeichnet, die das Lernen und die Arbeit mieden (Lenski 2018, 165). Einweisungen in Arbeitslager, Zwangshaarschnitt und andere öffentliche Demütigungen waren die Folge (Lenski 2018, 165 ff). Dadurch war ein Weg vorgezeichnet, der bis in die 1980er Jahre Bestand haben sollte. Jugendliche, die unliebsamen jugendkulturellen Szenen zugehörten, wurden kriminalisiert und gerieten ins Fadenkreuz der Staatssicherheit. Die geheimpolizeilichen Vollstrecker der Diktatur des Proletariats betrachteten die Jugendlichen als „Reserve des Gegners“ und schließlich als „Feinde“. Als solchen wurden ihnen „Verstöße gegen die sozialistische[n] Rechts- und Moralnormen“ vorgeworfen (Rauhut 2002, 66). Somit wurde aus der sozialen Ausgrenzung eine politische. In der Tat reagierten die derart Stigmatisierten, indem sie ihr Agieren zunehmend als politisch verstanden: Wer bspw. Punk wurde, „entschied sich gegen die politische Norm, gegen das sozialistische Erziehungsideal und Persönlichkeitsbild“ (Rauhut 2010, 80). Um – wie es im Stasi-Jargon hieß – „ein negativ-feindliches Wirksamwerden [dieser] Gruppierung bzw. einzelner Mitglieder zu verhindern“, wurden „negativ-dekadente Jugendliche“ observiert und „Zersetzungsmaßnahmen“ eingeleitet (ebd., 67). Ferner wurde ein „Erkennungsschlüssel für den Dienstgebrauch“ zur Charakterisierung der verschiedenen Jugendkulturen angelegt.

Die Übersicht dieses „Erkennungsschlüssels“ hob nicht nur auf äußere Merkmale sowie die Einstellungen dieser Jugendlichen ab, sondern gab auch vor, wie das Verhalten der Jugendlichen zu bewerten sei: als asozial, rowdyhaft, kriminell und so weiter (Rauhut 2002, 116), wobei es sich bei diesen Verhaltensweisen gleichzeitig um Straftatbestände handelte, die mit Haft, Arbeitserziehung oder Freiheitsstrafen geahndet wurden (Lindenberger 2005, 245). All diese Jugendlichen gehörten nicht zum ‚Wir‘. Im Musikunterricht wurde mit einem
Lied wie *Geh voran, Pionier* klar gemacht, dass solche Menschen dem Soll nicht entsprachen und dieser Logik entsprechend zurecht ausgegrenzt wurden. Neben der unmittelbaren Ausgrenzung ging folglich auch eine deutliche Warnung einher: nicht so zu werden wie diese.

Tabelle 1: Erkennungsschlüssel für den Dienstgebrauch

Deutsche Übersetzung	**Bekleidung**	**Haarschnitt**	**Population und soziale Herkunft**	**Einstellungen**	**Verhaltensweisen**	**Besonderheiten**
Dreck, Abfall	verdreckt, zerrissen bis hin zu aufwändigen Gestaltungen, mit Farbe beschmiert	Mehrfarbig eingefärbtes Haar (grelle Farben), z. T. Irokesen-schnitt	Männliche und weibliche Jugendliche und Jungerwachsene, Bildungsniveau und soziale Herkunft sehr differenziert	Anarchistisches Gedankengut, Streben nach totaler Freiheit des Individualismus und sozialer Bindungslosigkeit	Gewalttätiges Auftreten, kriminelles Verhalten, asoziale Lebensweise	Feste Anbindung an Jugendarbeit der evangelischen Kirche

Quelle: BStU, ZA, SED-KL 399, Bl. 5, zit. nach Rauhut 2002, S. 116. stellvertretend für alle anderen im Original gerasterten Jugendkulturen wird in der Tabelle nur jener Auszug dargestellt, der sich auf die Punks bezog.

Geh voran, Pionier: Frieden

Das Lied *Geh voran, Pionier* propagierte nicht nur das sozialistische Menschenbild. Auch ein weiterer zentraler Punkt des Selbstverständnisses wurde hier thematisiert: dass die DDR ein Friedensstaat sei. Und auch hier lassen sich wieder Kontextualisierungen mit Hilfe der „Gesetze der Thälmannpioniere“ herstellen.

Im Kehrvers wird eine Brücke geschlagen zum vierten Gesetz der Thälmannpioniere („Wir Thälmannpioniere lieben und schützen den Frieden und hassen die Kriegstreiber“), wenn es heißt „Reich deine Hand uns gegen Bomben und Grau‘n“. Mit dem Reim „Sei mit dabei, wenn

wir die Welt schöner bau'n!“ wird natürlicherweise ein positives Gegenbild zur Destruktivität des Kriegs entworfen. Der den Kehrvers (und das Lied) beschließende Ausruf „Seid bereit!“ ist eine Verkürzung der Losung der Pioniere. Die Losung stand am Anfang fast jeder Unterrichtsstunde sowie des Fahnenappells und begann mit der Aufforderung „Für Frieden und Sozialismus: Seid bereit!“, worauf alle zu antworten hatten: „Immer bereit!“.

Warum musste man für den Frieden bereit sein? Im Jahr 1982 führte die FDJ eine Veranstaltungsreihe durch unter dem Titel „Der Frieden muss verteidigt werden – der Frieden muss bewaffnet sein“ (Lehmann 2019, 535). Dieses Motto war zwar nicht neu, fügte sich jedoch organisch in Bemühungen ein, die genau unter dieser Überschrift zu stehen schienen. Bekanntlich wurde parallel zur unablässigen Propagierung des Friedens die Militarisierung der Gesellschaft unablässig vorangetrieben, die in gleicher Weise Kinder und Jugendliche einschloss. Für Kinder gab es Spiele und Spielzeug mit klarem militärischem Bezug, der in der Schule mittels entsprechender Aufgaben hergestellt wurde, während für Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klassen seit dem Jahr 1978 Unterricht in Wehrkunde im Stundenplan stand (ebd., 456). Das schloss für die Jungen ein zweiwöchiges Wehrlager samt Vorbereitung des Dienstes an der Waffe ein. Wer nicht teilnahm, hatte empfindliche Konsequenzen zu fürchten. Im Wehrpflichtgesetz von 1982 wurde zudem „die Stellung der GST bei der vormilitärischen Ausbildung der Jugend“ hervorgehoben (ebd., 533). Der offenkundige Widerspruch von Friedensbeteuerungen einerseits und fortschreitender Militarisierung auch von Kindern und Jugendlichen andererseits lässt sich nur in Verbindung mit der sozialistischen Erziehungsdoktrin verstehen. Erich Honecker definierte sie als „unversöhnlichen Hass gegen die Feinde des Volkes“ (zitiert nach ebd., 401) – und da die Feinde nicht nur Imperialisten, sondern auch Militaristen waren, erschien die Militarisierung der eigenen Gesellschaft als unausweichliche und legitime Selbstverteidigung.

Als Reaktion auf die beschriebene Militarisierung bildete sich ab Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre eine eigenständige Friedensbewegung, die sogleich in Opposition zum Staat geriet. Ausgehend von der Friedensdekade 1980 unter dem alttestamentarischen Motto „Schwerter zu Pflugscharen“, das sich per Aufnäher hunderttausendfach verbreitete, wurden Abrüstung und Demilitarisierung gefordert. Das war nicht zu vereinen mit der Staatsdoktrin eines bewaffneten Friedens, für den schon die Pioniere sich bereithalten sollten. Wer dann zusätzlich noch an der Idee eines Friedens mit Abrüstung festhielt, wurde ausgeschlossen – bis hin zur Relegation von der Schule, wie exemplarisch 1988 an der Carl-von-Ossietzky-Schule in Berlin geschehen (Ministerium für Staatssicherheit 1988). Wer von solcher Art Sanktionierungen hörte – und für nicht wenige war es schwierig, nichts davon mitzubekommen –, der verstand das Lied nicht nur

als ein Einschwören auf die Staatsdoktrin in fröhlichem Gewand, sondern nicht minder als drohenden Zeigefinger, der deutlich machte: Wer nicht zum sozialistischen ‚Wir‘ sich bekennt, wird schnell den anderen, dem ‚Ihr‘ zugerechnet – mit allen harten Konsequenzen.

Die Moorsoldaten: Herrschaftslegitimation und Antifaschismus

Das Lied *Die Moorsoldaten* knüpft an das Selbstverständnis der DDR-Führung an, einen antifaschistischen Staat gegründet zu haben. Viele Führungskader hatten in jungen Jahren gegen das NS-Regime gekämpft und kamen dafür häufig ins Zuchthaus oder in ein Konzentrationslager. Diese Erfahrungen waren nicht nur für das eigene Selbstverständnis prägend, sondern auch für alle ihre Entscheidungen zur Formung des Staates DDR. Dabei fungierte die Rhetorik, bei der Faschismus und Imperialismus in einem Atemzug genannt wurden, als einigendes Band. Zum Beispiel mit Liedern wie diesem sollte das geistige Erbe der in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern internierten Widerstandskämpfer bewahrt werden.

Betrachtet man nur das Lied und dessen Text, dann wird man wahrscheinlich allenfalls mit Mühe etwas finden, das problematisch erscheint. Erst wenn man realisiert, dass dieses Lied das einzige war, das im Zusammenhang mit nationalsozialistischer Verfolgung und Unterdrückung und dem Widerstand dagegen im Musikunterricht verwendet wurde, öffnet sich ein neues Blickfeld. In diesem Blickfeld kommt dem vormaligen KZ Buchenwald eine zentrale Rolle zu. Es nahm als Nationale Mahn- und Gedenkstätte eine konkurrenzlose Stellung ein. Am historischen Ort wurde nicht irgendein Widerstand gegen die als Faschisten bezeichneten Nationalsozialisten thematisiert, sondern der *kommunistische deutsche* Widerstand heroisiert. Er sei – so der Mythos – hier besonders standhaft und entbehrungsreich gewesen, durchzogen zudem von tiefer Menschlichkeit – wie jedenfalls Bruno Apitz‘ Pflichtschullektüre *Nackt unter Wölfen* nach unzähligen Zensurschleifen nahezulegen suchte (und sich damit weit von der Faktenlage entfernte; vgl. Niethammer 1994). Andere Konzentrationslager fanden allenfalls am Rande Erwähnung (selbst die beiden anderen Mahn- und Gedenkstätten Ravensbrück und Sachsenhausen reichten nie an die Wucht des Narrativs von Buchenwald heran).

Das Lied *Die Moorsoldaten* wurde per Beitext den „fünftausend deutsche[n] Menschen, Gegner[n] des Faschismus“ gewidmet (Busch 1986, 87). Da es das einzige Lied im Musikunterricht war, welches das Leben und Hoffen im Konzentrationslager thematisierte, lag es nahe, es mit den Bildern und Erzählungen von Buchenwald zu verknüpfen. Tatsächlich war diese Verknüpfung seitens der Lehrplanschreiber auch intendiert (Fehske u. a. 1984,124).

Nun war es Zeit ihres Bestehens der DDR um den Antifaschismus nicht so bestellt wie gewünscht und behauptet. Überfälle auf sogenannte Ausländer oder auch auf Andersdenkende, zum Teil auch unter den Augen der Volkspolizei, waren keinesfalls nur punktuelle Vorkommnisse. Und antisemitische und antizionistische Ressentiments waren stetige Begleiter des gesamten Bestehens der DDR (Herf 2018), die häufig unwidersprochen blieben und von der Staatsmacht nicht selten allenfalls zurückhaltend sanktioniert wurden.
Die hier zu Tage tretende Problematik, wie das in Reden und Liedern Geförderte einerseits und die Realität andererseits derart auseinanderdriften konnten, führt letztlich zu der Frage,

welche Funktion ein Lied wie *Die Moorsoldaten* in einem solchen Kontext über die angeführten Erziehungsziele hinaus hatte. Bei den Antworten möchte ich mich auf zwei beschränken:

1. Es ging um Herrschaftslegitimation.
2. Es ging um Verantwortungsentlastung angesichts der Shoah.

Zu 1.: Da Faschismus in einem Atemzug mit Revanchismus, Junkertum, Militarismus, Imperialismus und Monopolkapital genannt und die Begriffe damit de facto gleichgesetzt wurden, war nicht klar, was Faschismus eigentlich meinte. Die Verwässerung der Definition
von Faschismus führte konsequenterweise dazu, auch den Inhalt von Antifaschismus nicht genau bestimmen bzw. ihn beliebig weiten zu können. Antifaschismus richtete sich demnach nicht nur gegen das System des sogenannten ‚Dritten Reiches‘, sondern auch gegen Kapitalismus bzw. Imperialismus und wurde darüber hinaus „universalisiert und zunehmend auf die Gegenwart übertragen: ‚Antifaschistisch‘ war also häufig nur, was den aktuellen Kurs der Parteiführung gegen innere und äußere Feinde stützte“ (Classen 2018, 102). Daraus zeichnete sich ein Narrativ ab, bei dem der Kampf gegen die Nationalsozialisten zwar ein zentraler Bezugspunkt blieb. Doch wurde er

> „in eine nationale Aufstiegserzählung integriert, gleichsam als dramatische Zuspitzung des Klassenkampfes zwischen Arbeiterklasse und Kapital. Das Vermächtnis der Opfer dieses [...] Kampfes werde, so der Tenor dieses Narrativs, mit der Staatsgründung der DDR eingelöst. [...] Die Toten wurden zu Märtyrern der neuen Ordnung promoviert, indem suggeriert wurde, ihr Leiden habe dem politischen Projekt DDR gegolten, das sie den Überlebenden als ‚Testament‘ zur Vollstreckung aufgegeben hätten“ (ebd., 102 ff).

Als Partei mit per Verfassung legitimierter Führungsrolle wuchs der SED staatstragende Funktion zu. Sie sorgte dafür, dass dieser Fixpunkt der Erinnerungskultur präsent blieb, zumal verdiente

Widerstandskämpfer wie Honecker und Mielke aus ihren Reihen höchste Ämter bekleideten und damit die Legitimationserzählung beglaubigten. Damit ging es auch um die Begründung, warum andere (mit anderen Biografien, anderen Anschauungen) diese Ämter nicht bekleiden konnten, sowie um die Deutungshoheit darüber, wer zum ‚Wir‘ gehörte – und wer aus dem ‚Wir‘ ausgeschlossen und dem ‚Ihr‘ zugeschlagen wurde.

Zu 2.: Wie bereits erwähnt, war das Gedenken in der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald vorwiegend für die kommunistischen, meist deutschen Widerstandskämpfer und insbesondere den dort ermordeten KPD-Vorsitzenden Ernst Thälmann reserviert. Judenverfolgung, Antisemitismus als deren Bedingung oder gar die Shoah wurden sowohl in der Gedenkstätte als auch im öffentlichen Gedenken außerhalb der Gedenkstätte weitgehend ausgeblendet (Knigge 1997). Auf der Suche nach den Ursachen hierfür wird man bei der bereits erwähnten Definition von Faschismus fündig, schon allein weil der deutsche Spezialfall Nationalsozialismus mit seiner industriell betriebenen, rassisch begründeten und letztlich völlig willkürlichen Auslöschung von Menschenleben hier nicht vorkommt. Es ist diese Gleichsetzung von Faschismus mit Kapitalismus, Herrschern, Ausbeutern, die es erlaubte, die Monstrosität der Shoah und individueller Schuld abzuwehren. Es erlaubte die Deutung eines Klassenkampfes mit Kapitalisten = Antisemiten = Rassisten = Zionisten auf der einen und den Arbeitern = Unterdrückten = Widerstandskämpfern auf der anderen Seite. Auf der einen Seite steht „als Schuldiger das Finanzkapital, reaktionär, chauvinistisch und imperialistisch“, auf der anderen Seite die „deutsche Arbeiterklasse als Opfer des Krieges“ – eine Schuldabwehr, die allen, die sich als sogenannte „kleine Leute“ sahen bzw. als Arbeiter bezeichnet wurden, entgegenkam, konnten sie damit doch im Falle eigener Verstrickung den „eigenen Anteil am Verbrechen verdrängen und rechtfertigen“ (Kahane 2018, 270). Insofern wird hier einer „Selbstviktimisierung“ (Salzborn 2020, 30) Vorschub geleistet, die nun allerdings nicht, wie vielfach im Westen Deutschlands, dem Thema Flucht und Vertreibung oder auch dem verlorenen Krieg galt, sondern umgelenkt wurde auf die kommunistischen Widerstandskämpfer. Auch im Osten Deutschlands hatte ein Gutteil der Bevölkerung von „Hitlers Volksstaat“ (Aly 2007) profitiert und das NS-Regime breit unterstützt, hatten sich Männer am Kriegszug durch Europa beteiligt, vielleicht die jüdischen Nachbarn denunziert, häufig die Deportationen mitbekommen und deren Ziel einander zugeraunt. Auf die schlussendliche Niederlage wurde nicht selten mit einer infantilen Opferhaltung reagiert. Auf den ersten Blick hatte die sich antifaschistisch gerierende DDR keinen Platz für eine solche Haltung. Dennoch gab es eine Möglichkeit der Entlastung, denn nun boten die tatsächlichen Opfer des kommunistischen Widerstands gegen Hitler eine ideale Möglichkeit der Projektion. Letzten Endes handelt es sich hierbei um eine „Instrumentalisierung der Opfer“ (Salzborn 2020, S. 29) bis

zur mythischen Überhöhung widerständigen und durchaus auch aufrechten Handelns. In diesem Sinne lässt sich – wie in den anderen Nachfolgestaaten des NS-Staates auch – eine „schuldabwehrende Erinnerungsgemeinschaft“ konstatieren (ebd., 31), befeuert durch die Haltung der DDR-Führung, „jede Form der Verantwortung für den Nationalsozialismus“ abzulehnen (ebd., 28). Wie Anetta Kahane herausgearbeitet hat, wurden getreu des Antagonismus‘ Faschismus – Antifaschismus den offiziellen Verlautbarungen zufolge fast nur Widerstandskämpfer in den Konzentrationslagern umgebracht. Das Judentum als Grund für die Vernichtung von Menschen blieb meist unerwähnt, zumal es regelmäßig auf Religion verkürzt wurde, und als Religion galt es „wie alle Religionen [als] reaktionär“ (Kahane 2018, 272).

Wie unfähig der Antifaschismus der DDR zur Weiterentwicklung, zur Anpassung an die Bedürfnisse nachwachsender Generationen war, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass ein Lied wie die „Moorsoldaten“ noch in den 1980er Jahren unverändert in diesen Erinnerungszusammenhang des deutschen kommunistischen Widerstands, des opferreichen Antifaschismus gestellt wurde. So diente es auch Jahrzehnte nach dem Ende des NS-Regimes der Verantwortungsentlastung angesichts der Shoah bzw. wirkte bei Schülerinnen und Schülern als Blockade, nach den tatsächlichen Ereignissen im sogenannten ‚Dritten Reich‘ zu fragen. Dabei blieb unter der alles überdeckenden Antifaschismus-Narration der „Antisemitismus unausgesprochen, aber auch unangetastet“ (ebd., 273). Und diejenigen, die wie Lothar Kreyssig oder Helmut Eschwege ein der Dimension der Shoah angemessenes Gedenken forderten, sahen sich aus dem homogenisierenden ‚Wir der Verdrängung‘ verbannt – als Feinde, die gemeinsame Sache mit den Zionisten und den Imperialisten machten (Jander 2019).

Beschluss und Ausblick

Es wäre anhand weiterer Untersuchungen einzelner Lieder zu klären, was der hier vorgestellte Ansatz auch über die angeführten Beispiele hinaus leistet. Für das Lied *Geh voran, Pionier!* scheint der Ansatz jedoch gewinnbringend zu sein, den Inhalt an die Erziehungs- bzw. Staatsdoktrin einerseits sowie an allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen andererseits rückzubinden. Der homogenisierende Imperativ wird dadurch brüchig, es werden Widersprüche sichtbar. Insofern öffnet dieser Ansatz die Tür, homogenisierende Selbst- und Fremdzuschreibungen zu unterlaufen und nach den in diesen Liedern angelegten Ausgrenzungsmechanismen wie auch nach der Vielfalt von Lebenswirklichkeiten zu fragen.

Indem der homogenisierende Imperativ sozialgeschichtlich kontextualisiert wird, treten beschwiegene Wirklichkeiten hervor. Es waren Wirklichkeiten, von denen sich Schülerinnen und Schüler mit dem Singen dieser Lieder abgrenzen sollten – was jedoch beileibe nicht alle taten. Und mit Blick auf die Funktionalisierung des Liedes *Die Moorsoldaten* wurde deutlich, dass die Hinterfragung des an das Lied geketteten ideologischen Gerüstes auch hier eine zweite Ebene freilegt, die sich in allen Verwendungszusammenhängen und damit auch im Musikunterricht mitgeteilt haben dürfte.

Wenn künftig von Inhalten und deren emotionaler Verinnerlichung im Zusammenhang mit Liedern die Rede ist, dann ist aus meiner Sicht nicht nur das Ausgesprochene, sondern auch das Verschwiegene zu bedenken. Dies geht deutlich über die nur an der Oberfläche wahrnehmbaren Inhalte reiner Ideologie (Siedentop 2000) oder auch das, was nicht selten in schönender Erinnerung von den Liedern und der eigenen Einstellung dazu rekapituliert wird, hinaus, wie es sich beispielsweise anhand der Aussagen der Interviewpartner bei Biermann (2002) sowie Roterberg (2016) beobachten lässt. Damit rückt neben dem ‚Wir‘, welches in den Liedern beschworen wird und das allenfalls geringe Abweichungen vom Soll zuließ, das ‚Ihr‘ in den Blick, welches sich als Schattenseite des ‚Wir‘ bezeichnen lässt insofern, als damit alle unerwünschten Verhaltensweisen und Ansichten zusammengefasst wurden. Sozialpsychologisch teilt sich als Kehrseite der Lieder auch das mit: Hass auf die ‚Asozialen‘, die Feinde, die Juden, kurz: die Unterteilung der Welt in Gruppen, in einander gegenüberstehende Lager, wobei Loyalität zum ‚Wir‘ Belohnung verhieß, Zuordnung zum ‚Ihr‘

jedoch Ausschluss und Ablehnung. Das ‚Ihr‘ erweist sich als Konstrukt der Ideologen der SED, die damit all jene bezeichneten und zusammenfassten, die nicht zum ‚Wir‘ gehörten. Dem ‚Ihr‘ wurden unerwünschte Lebensweisen, Einstellungen, Vergangenheiten, Persönlichkeitsanteile zugeschoben, die sich bei genauerer Betrachtung als höchst heterogenes Gebilde darstellen. Das Soll der homogenen Gesellschaft erscheint angesichts dessen als von der Realität entkoppelte Illusion. Insofern lassen sich die besprochenen Lieder nicht nur als Künder sozialistischer Ideologie auffassen, sondern auch als Prisma, das neben dem Blick auf abverlangte und durchaus auch gelebte Homogenität andere Perspektiven ermöglicht: auf eine Vielfalt von Lebenswirklichkeiten und Einstellungen, die von der beschworenen Norm abwichen.

Literatur

Aly, G. (2007). *Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus.* Frankfurt am Main: S. Fischer.

Baring, A. (1991). *Deutschland, was nun? Ein Gespräch mit Dirk Rumberg und Wolf Jobst Siedler*. Berlin: Siedler.

Biermann, K. (2002). Musikbezogene Erfahrungen durch Singen in allgemeinbildenden Schulen der DDR. Eine Untersuchung im Hinblick auf die weltanschauliche Beeinflussung. In B. Fröde, & B. Jank (Hg.), *10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen* (S. 153-185). Essen: Die blaue Eule.

Busch, W.; Büse, K.; Großmann, H.; Höchel L.; Müller, W., & Olias, G. (1980). *Musik. Lehrbuch für die Klassen 5 und 6*. Berlin: Volk und Wissen.

Classen, C. (2018). Macht durch Moral? Anmerkungen zum Antifaschismus in der DDR. In E. Heitzer, M. Jander, A. Kahane & P. G. Poutrus (Hg.), *Nach Auschwitz: Schwieriges Erbe DDR. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der DDR-Zeitgeschichtsforschung* (S. 97-109). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Fehske u. a. (Autorenkollektiv) (1984). *Unterrichtshilfen Musik Klassen 5/6*. Berlin: Volk und Wissen.

Fritze, L. (2015). Ideologiekonformität und Indoktriniertheit. Zum Herrschaftsanspruch der Weltanschauungsdiktatur. *Totalitarismus und Demokratie*12, 119-139.

Fröde, B. (1996). „Das alte ist vergangen, das neue angefangen, Glück zu …“ – Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung in der DDR. In H. J. Feurich, & G. Stiehler, *Musikpädagogik in den Neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn. Symposion vom 2.-4.05.1996 an der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau* (36-45). Essen: Die blaue Eule.

Fröde, B. (2010). *Schulmusik in der Sowjetischen Besatzungszone und in der DDR bis Anfang der 1960er Jahre. Zwischen fachorientierter Tradition und ideologischer Okkupation.* Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.

Galenza, R., & Havemeister, H. (Hg.) (2013). *Wir wollen immer artig sein. Punk, New Wave, Hip-Hop und Independent-Szene in der DDR von 1980 bis 1990.* Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.

Herf, J. (2018). Im Krieg mit Israel. Antizionismus in Ostdeutschland seit den 1960er Jahren bis zum Mauerfall. In E. Heitzer; M. Jander; A. Kahane, & P. G. Poutrus (Hg.), *Nach Auschwitz: Schwieriges Erbe DDR. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der DDR-Zeitgeschichtsforschung* (125-145). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Honecker, E. (1986). *Bericht des ZK an den XI. Parteitag der SED am 17.4.1986.* http://www.argus.bstu.bundesarchiv.de/dy30bho/mets/dy30bho_2057/index.htm?target=midosaFraContent&backlink=/dy30bho/index.htm-kid-166bcb81-eec2-4efa-8efb-0001dd1ad843&sign=2057#115 , zuletzt abgerufen am 3.11.2021.

Jander, M. (2018). Antifaschismus ohne Juden. Der Kollaps der DDR und die linke DDR-Opposition. In E. Heitzer; M. Jander; A. Kahane, & P. G. Poutrus (Hg.), *Nach Auschwitz: Schwieriges Erbe DDR. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der DDR-Zeitgeschichtsforschung* (206-222). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Jank, B. (2002). Über sieben Brücken musst du gehen oder Zwei Blicke vorwärts und einer zurück. Einige Sichten auf die DDR-Musikerziehung der achtziger Jahre und aktuelle musikpädagogische Entwicklungen in den neuen Bundesländern. In B. Fröde; B. Jank, & E. Lange (Hg.), *Über sieben Brücken musst du gehen. Beiträge vom 3. Wissenschaftlichen Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung mit dem Schwerpunkt Musikerziehung – Kunsterziehung – Parallelen – Ähnlichkeiten – Unterschiede in Halle 2002.* Bad Kösen: GfBB-Verlag.

Kahane, A. (2018). Von der ideologischen Schuldabwehr zur völkischen Propaganda. In E. Heitzer; M. Jander; A. Kahane, & P. G. Poutrus (Hg.), *Nach Auschwitz: Schwieriges Erbe DDR. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der DDR-Zeitgeschichtsforschung* (264-275). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Knigge, V. (1997). *Das Buchenwalder Mahnmal von 1958. Band 1: Opfer. Tat. Aufstieg. Vom Konzentrationslager Buchenwald zur Nationalen Mahn- und Gedenkstätte der DDR*. Spröda: Edition Schwarz-Weiß.

Kowalczuk, I. S. (2019). *Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde*. München: C. H. Beck (E-Book).

Lehmann, S. (2019). *Jugendpolitik in der DDR. Anspruch und Auswirkungen*. Baden-Baden: Nomos.

Lenski, K. (2018). „Asozialität“ in der DDR. Re-Konstruktion und Nachwirkung eines Ausgrenzungsbegriffs. In E. Heitzer; M. Jander; A. Kahane & P. G. Poutrus (Hg.), *Nach Auschwitz: Schwieriges Erbe DDR. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der DDR-Zeitgeschichtsforschung* (162-175). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Lindenberger, T. (2005). "Asoziale Lebensweise". Herrschaftslegitimation, Sozialdisziplinierung und die Konstruktion eines "negativen Milieus" in der SED-Diktatur. *Geschichte und Gesellschaft* 2, 227-254.

Ministerium für Staatssicherheit (1988): *Kurze Darstellung der Ereignisse in der EOS „Carl von Ossietzky“*. abgerufen am 3.11.2021 https://www.stasi-mediathek.de/medien/kurze-darstellung-der-ereignisse-an-der-carl-von-ossietzky-schule/blatt/10/

Niessen, A. (1999). *„Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“ Mädchen und Musik im Nationalsozialismus*. Mainz: Schott.

Niethammer, L. (Hg.) (1994). *Der ‚gesäuberte‘ Antifaschismus. Die SED und die roten Kapos von Buchenwald; Dokumente*. Unter Mitarbeit von Karin Hartewig, Harry Stein und Leonie Wannemacher. Eingeleitet von Karin Hartewig und Lutz Niethammer. Berlin: Akademie Verlag.

Pollack, D. (1997). *Die konstitutive Widersprüchlichkeit der DDR, Oder: War die DDR-Gesellschaft homogen? Geschichte und Gesellschaft: Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft*, 24, 110-131.

Rauhut, M. (2002). *Rock in der DDR. 1964 bis 1989*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Rauhut, M. (2010). Baustein West und Bauplan Ost. Zur politischen Transformation jugendkultureller Stile in der DDR. In G. Maas, & J. Terhag (Hg.), *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (73-82). Lugert: Oldershausen.

Roterberg, S. (2016). *Schulmusikpraxis in der DDR. Gestaltung und Wahrnehmung von Musikunterricht im autoritären Staat*. Köln: Dohr.

Salzborn, S. (2020). *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*. Berlin und Leipzig: Hentrich & Hentrich.

Siedentop, S. (2000). *Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1 bis 4*. Augsburg: Wißner.

Zuna-Kober, A. (1987). Geschichtsbewusstsein und Rezeptionsprozess. In Dies. (Hg.): *Beiträge zum ästhetisch begründeten Erleben im musikalischen Rezeptionsvollzug. Siegfried Bimberg zum 60. Geburtstag* (6-13). Halle.

Anne Günster & Anne Niessen

Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben.

Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse

1 Einleitung

Wissenschaft hat zu ihren normativen Anteilen ein zumindest schillerndes Verhältnis. Während Nicht-Wissenschaftler*innen von Forschung in der Regel vermeintlich ‚objektive' Erkenntnisse erwarten, wird von Wissenschaftler*innen ausdrücklich darauf hingewiesen, dass alle, selbst naturwissenschaftliche Studien durchzogen sind von normativen Annahmen[1], die bis auf die Ebene der Ergebnisse durchschlagen. Die Science and Technology Studies decken solche Phänomene auf – und realisieren damit einen kritischen Anspruch, der seinerseits auf normativen Annahmen beruht. Die Vielfältigkeit des Umgangs mit normativen Anteilen in wissenschaftlicher Forschung zeigt sich auch mit Blick auf ‚engagierte Forschungsrichtungen', die zunehmend auch (wieder) in die Musikpädagogik Einzug halten; sei es in der Verbindung von Wissenschaft und Didaktik im Design Based Research (vgl. u.a. Lehmann-Wermser & Konrad 2016), in intersektional sensibilisierten empirischen Studien (vgl. u.a. Honnens 2021) oder in Forschungsansätzen, die explizit, jedoch mit jeweils unterschiedlichen theoretischen Prämissen, einen kritischen Anspruch formulieren, z. B. die Kritische Theorie (vgl. u.a. Vogt 2012, 2016), die

[1] Die Begriffe Norm, normativ und Normativität sind nicht leicht zu bestimmen: Normen sind in einem sozialwissenschaftlichen Verständnis „[1] eine beobachtbare Gleichförmigkeit des Verhaltens; [2] eine soziale Bewertung von Verhalten; [3] eine verbindliche Forderung eines bestimmten Verhaltens“, wobei an Begriffsdefinitionen häufig mehrere dieser Bestimmungen beteiligt sind (Treiber, 2020, S. 538). Normen können sich zwar grundsätzlich auf sehr Unterschiedliches beziehen, Normativität ist aber immer dadurch charakterisiert, dass in „Aussagen […] eine Bewertung ausgedrückt wird (z. B. richtig, gut), verbunden mit der Forderung, sich dieser Bewertung anzuschließen“ (Woesler & Lautmann, 2020, S. 540-541). Hier und im Folgenden geht es darum, dass auch Wissenschaft durchzogen ist von Normativität. Aus Platzgründen können wir hier nicht näher auf die grundsätzlich normative Verfassung der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft eingehen, sondern nur darauf verweisen (vgl. u.a. Ruhloff 1999).

Kritische Diskursanalyse (vgl. u. a. Rolle 2018) oder die kritische(n) Kulturwissenschaft(en) (vgl. u.a. Vogt 2006, 2014).

Betrachtet man die wissenschaftliche Musikpädagogik insgesamt, spielen Normen und Normativität darin auf sehr verschiedenen Ebenen eine Rolle: unter anderem in Bezug auf die der Wissenschaft zugrundeliegende Epistemologie bzw. grundlegende (soziale und/oder pädagogische) Theorien und Annahmen, aber auch in Bezug auf die Forschungsgegenstände und -Methoden. Wir werden in unserem Beitrag besonders die forschenden Personen fokussieren: Nicht nur, dass sie all die genannten Eckpunkte der Forschung festlegen und damit die Forschung in normativer Hinsicht stark prägen, sie bringen darüber hinaus auch noch im engeren Sinne moralische Vorstellungen in den Forschungsprozess ein[2]. Aus dieser Fokussierung folgt, dass es im Folgenden vor allem um Normen im Sinne von Annahmen über das ‚gute‘ oder ‚richtige‘ Handeln geht – im untersuchten Feld, aber auch in der Wissenschaft selbst. Der Übergang zu moralischen Normen, die sich auf ethische Fragen beziehen, ist dabei, wie sich zeigen wird, fließend. Eng verbunden mit Normen ist der Begriff der Kritik, denn so wie Normen Maßstäbe darstellen, so kann es keine Kritik geben ohne den Bezug auf einen Maßstab. Aber wie genau hängen Normativität und Kritik zusammen?

Im vorliegenden Beitrag wird es um zwei empirische musikpädagogische Forschungsprojekte gehen, die beide auf unterschiedliche Weise (u.a.) einen kritischen Zugriff realisieren. Hilfreich wäre dafür, so könnte man meinen, ein fester normativer Standpunkt, von dem aus sich kritisieren ließe. Es sieht allerdings nicht so aus, als wäre mit einem solchen Ort zu rechnen: Im Blick auf die Rolle kritischer Ansätze in der Musikpädagogik beschreibt Jürgen Vogt als eines der „Probleme grundsätzlicher Art“, dass Kritik in der Geschichte der Musikpädagogik nie eine einheitliche „normative Basis“ gehabt habe (Vogt 2017, S. 332). Umso dringlicher stellt sich angesichts dieser Feststellung die Frage, welche Rolle Kritik in musikpädagogischen Forschungsprojekten spielen kann und soll. Kritik beinhaltet Wertungen und hat demzufolge sehr viel mit normativen Annahmen zu tun. Es entspricht nun dem wissenschaftlichen Anspruch, diese Annahmen nicht ‚irgendwie‘ wirken zu lassen, sondern möglichst gut zu reflektieren. Dies gilt insbesondere für Forschungsprojekte im qualitativen Spektrum, in denen die Reflexion des eigenen forschenden Standpunkts sowie der Passung von Theorie, Methode und Gegenstand ein zentrales Gütekriterium darstellt. Deshalb stellt sich die Frage: Wie könnte eine gut reflektierte und

[2] Das Attribut ‚moralisch‘ wird im vorliegenden Text verwendet für „die Gesamtheit der Anschauungen und Normen, durch welche die Menschen in ihrem praktisch-sittlichen Verhalten gesteuert werden“ (Rammstedt 2020, S. 518). Auf diese Weise markieren wir einen Unterschied zwischen Normen im Allgemeinen und moralischen Normen im engeren Sinne, die sich auf ethische Fragen des menschlichen Handelns beziehen.

begründete Kritik in Forschung, hier konkret: in zwei wissenschaftlichen musikpädagogischen Studien aussehen?

Diese Frage soll in unserem Beitrag anhand folgender Forschungsvorhaben diskutiert werden: Anne Günster erläutert die Ambivalenzen einer kritischen forschenden Haltung exemplarisch mit Blick auf ausgewählte Ergebnisse ihres diskursanalytischen Forschungsprojekts und diskutiert im Anschluss daran die Möglichkeiten einer „reflexiven Intervention“ in die eigene wissenschaftliche Praxis (s. Abschnitt 3). Anne Niessen entwirft einen Vorschlag für ein kritisches Herangehen an qualitative empirische Daten und erkundet exemplarisch, in welcher Weise und in welchem Ausmaß sich ein kritischer Anspruch musikpädagogischen Forschens in einer Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012) realisieren lässt (s. Abschnitt 4). Obwohl die Projekte unterschiedliche Datensätze heranziehen und verschiedene Forschungsmethoden verwenden, fußen sie zum Teil auf denselben theoretischen Grundlagen. Darüber hinaus stellen sie die Frage nach den pädagogischen Verhältnissen im Musikunterricht vor dem Hintergrund des schulischen Dispositivs der Macht und reflektieren diese mit Bezug auf die jeweils analysierten Daten. Diese Nähe in Theorie und Anliegen nutzen wir für unsere gemeinsamen Überlegungen in den Abschnitten 2 und 5.

In diesem Beitrag beleuchten wir zunächst einen Begriff von Kritik, wie ihn Michel Foucault und Judith Butler entworfen haben und auf den wir uns beide stützen, wenn auch in unterschiedlicher Weise (s. Abschnitt 2). Anschließend geben wir jeweils einen kurzen Einblick in das eigene Forschungsprojekt, ziehen ergänzend den kritischen Anspruch der jeweils gewählten Forschungsmethode heran – also der Diskursanalyse im ersten Projekt und der Situationsanalyse im zweiten – und erkunden auf dieser Basis die Möglichkeiten der Kritik im jeweiligen Projekt (s. Abschnitt 3 und 4). Der Beitrag wird durch ein Fazit beschlossen, in dem die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Forschungsansätze in Hinblick auf den Umgang mit Kritik zusammenfassend diskutiert werden (s. Abschnitt 5).

2 Aspekte des Begriffs der Kritik bei Foucault und Butler

Im Folgenden stützen wir uns vor allem auf Aspekte eines Begriffs von Kritik, den Michel Foucault 1978 in einem Vortrag entfaltete (1992) und den Judith Butler (2013) in einem Aufsatz aufgriff und kommentierte. Diese beiden Texte scheinen deshalb als Ausgangspunkt geeignet, weil viele diskursanalytische Verfahren (Abschnitt 3) auf Foucaults philosophische Begriffe und Arbeiten zurückgehen und seine Überlegungen auch die Entwicklung der Situationsanalyse (Abschnitt 4) inspirierten. Butlers philosophische Überlegungen zu Subjekten und

Subjektivierung werden in zahlreichen diskursanalytischen Ansätzen, v.a. in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie den Gender Studies, rezipiert und stellen darüber hinaus die Grundlage der Adressierungsanalyse dar, die im Rahmen des zweiten Vorhabens eine Rolle spielt.[3] Der Versuch, die komplexen Überlegungen der beiden Autor*innen systematisiert darzustellen, fokussiert auf den Begriff und die grundsätzliche Möglichkeit von wissenschaftlicher Kritik nach Foucault und bezieht zusätzlich Butlers Ausführungen zum Kritik übenden Subjekt selbst mit ein. Damit erheben wir nicht den Anspruch, Foucaults und Butlers hochkomplexe Theorien auch nur annähernd angemessen nachzuzeichnen[4]. Wir versuchen vielmehr, aus den Ausführungen der beiden Autor*innen Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie für unsere konkreten Forschungsprojekte eine kritisch-reflexive Herangehensweise entwickelt werden kann, die sich nicht darauf beschränkt, (pädagogische) Äußerungen oder Situationen anhand a priori festgelegter Kategorien von ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu bewerten, sondern „das System d[ies]er Bewertung selbst heraus[zu]arbeiten“ (Butler 2013, S. 225). Damit stellt sich die Frage, wie ein Forschungsvorhaben so angelegt werden kann, dass es in einem reflektierten Prozess einen kritischen Zugriff entwickelt, der die normativen Annahmen über den Forschungsgegenstand mit Blick auf das Datenmaterial hinterfragt und/oder erweitert und die Begrenzungen der eigenen Annahmen und Interpretationen in die Formulierung der Kritik einbezieht.

Der Vortrag, den Foucault im Jahr 1978 in der *Société française de philosophie* hielt, liegt nur in Form einer Transkription vor[5]. Der Text irritiert schon deshalb, weil es in diesem Vortrag zwar zentral um Kritik ging, Foucault sich aber weigert, ihm den naheliegenden Titel „Was ist Kritik?“ zu geben (vgl. Brückner 2012, S. 315). Er begründet seine Entscheidung mit dem Hinweis, „es wäre unanständig gewesen“ (Foucault 1992, S. 7). Das legt die Vermutung nahe, dass Foucault eine letztendliche Klärung des Begriffs der Kritik gar nicht für möglich hält. Vielleicht ist seine Weigerung aber auch seiner „permanent … kritische[n] Haltung“ geschuldet, die dazu führte, dass Foucault auch seine eigenen Ausführungen immer wieder in Frage stellte (vgl. Brückner 2012, S. 320). Im Folgenden sollen dennoch einige Charakteristika dessen benannt werden, was Foucault als Kritik beschreibt, und zumindest auf einige der größeren Zusammenhänge verwiesen werden, in die Foucaults Überlegungen eingebettet sind.

---

[3] Zudem verweist auch Vogt auf das Potential der beiden gewählten Autor*innen für eine kritische Musikpädagogik (Vogt 2012, S. 354).

[4] So lassen wir – neben vielen weiteren zentralen Aspekten – zum Beispiel die für den Begriff der Kritik durchaus relevanten Unterschiede außen vor, die Foucault zwischen Gehorsam und Tugend beschreibt (vgl. Butler 2013, S. 231-233), und reißen auch eine Reihe anderer relevanter Aspekte nur an.

[5] Foucault knüpfte an die Überlegungen zur Möglichkeit von (philosophischer) Kritik, die er in diesem Vortrag entfaltet, allerdings in zwei späteren Texten zu der Frage „Was ist Aufklärung?“ (vgl. Foucault 2005a, 2005b) an.

Foucault richtet seinen Blick zunächst auf die Geschichte der „Regierungskunst“ in Europa, wobei ‚Regierung‘ hier in einem nicht oder nicht nur politischen Sinne zu verstehen ist als die Kunst der Führung von Individuen. Grundsätzlich versteht Foucault Gesellschaft als Geflecht aus und permanente Verschiebung von Machtbeziehungen zwischen einzelnen Menschen und Gruppen, die einander zu beeinflussen versuchen (Brückner 2012, S. 326)[6]. Dabei unterscheidet er „Machtverhältnisse“, „Herrschaftszustände“ und „Regierungstechnologien“, die folgendermaßen in Beziehung zu setzen sind: „Regierungstechnologien können auf systematisierende, stabilisierende Weise dazu beitragen, dass aus Machtverhältnissen Herrschaftszustände werden“ (Brückner 2012, S. 325). Die Analyse von Regierungstechnologien zielt nach Foucault darauf ab, ‚Macht‘ nicht als einheitliche „Grundgegebenheit“ zu verabsolutieren, sondern

> „sie stets als eine Beziehung in einem Feld von Interaktionen zu betrachten, sie in einer unlöslichen Beziehung zu Wissensformen zu sehen und sie immer so zu denken, daß man sie in einem Möglichkeitsfeld und folglich in einem Feld der Umkehrbarkeit, der möglichen Umkehrung sieht“ (Foucault 1992, S. 40).

Die Analyse von Regierungstechnologien, mit deren Geschichte sich Foucault in seinen Schriften intensiv beschäftigt hat (Foucault 2006a; 2006b), ist folglich nicht zu denken ohne das Gegengewicht der Kritik, deren Stoßrichtung er in der folgenden Frage festhält: „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992, S. 11-12) Auf diese Weise gelangt Foucault gleich zu einer „erste[n] Definition der Kritik“: „die Kunst[,] nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Judith Butler weist darauf hin, dass Foucault damit „nicht die Möglichkeit radikaler Anarchie behauptet und dass es nicht um die Frage geht, wie man radikal unregierbar wird“ (Butler 2013, S. 232); auch er selbst betont in seinem Text immer wieder, dass er nicht auf Widerständigkeit und Freiheit im politischen Sinne abzielt[7]. Vielmehr geht es ihm um eine „kritische[.] Haltung“, die er

---

[6] Astrid Messerschmidt bewertet in Foucaults Philosophie kritisch, dass er „die Frage, wer Macht hat und wer der Macht beraubt ist, nicht zu[lässt] […]. Daher fällt es schwer, Prozesse der Ausgrenzung und der gewaltförmigen Unterwerfung mit seinem Machtkonzept zu analysieren“ (Messerschmidt 2007, S. 56). Foucaults Analyse der Macht befördere allerdings „eine schonungslose Analyse der Gegenwart jenseits aller Befreiungsillusionen“ (Messerschmidt 2007, S. 56).

[7] Butler entnimmt Foucaults Ausführungen eine Ambivalenz zwischen Nicht-Bezug auf und Faszination gegenüber Widerständigkeit und Freiheit (vgl. Butler 2013, S. 242-243), während Butler selbst ihre philosophischen Überlegungen durchaus mit Bezug zu politischen Verhältnissen und Bewegungen diskutiert (vgl. *Die Macht der Gewaltlosigkeit*, 2020; *Hass spricht*, 2006). Auf die Bedeutung der Befreiung vom eigenen Begehren kann hier allein aus Platzgründen nicht eingegangen werden, obwohl sie in Foucaults Philosophie eine wichtige Rolle spielt (Brückner 2012, S. 326).

„als Tugend im allgemeinen [sic!]“ bezeichnet (Foucault 1992, S. 9), weil sie die jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt und für bestimmte Subjekte geltenden Wissensordnungen[8] und die mit ihr verbundenen Machteffekte befragt, erweitert und reformuliert, ohne sie aufzuheben.

Somit bezieht sich Kritik nach Foucault und Butler nicht in einem moralisch wertenden Sinne auf ihre Gegenstände – z.B. auf „gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurs“ (Butler 2013, S. 225) –, sondern sie hat die Aufgabe, „das System der Bewertung selbst heraus[zu]arbeiten“, in das ihre Gegenstände eingebettet sind (Butler 2013, S. 225). Für dieses „System der Bewertung“ spielt Wissen eine wichtige Rolle, also laut Foucault „alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen […], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault 1992, S. 32). Bedeutsam ist hier die Annahme einer starken Verbindung von Wissen und Macht, „denn nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht“ (Foucault 1992, S. 33). Foucault verwendet in diesem Zusammenhang den analytischen Begriff „Macht-Wissen“, um die Verschränkung beider Kategorien als „Analyseraster“ zu betonen (Foucault 1992, S. 33). Die Analyse von „Macht-Wissen“ entwirft Foucault nicht nur als kritische Haltung, sondern zugleich als „historisch-philosophische[s] Vorgehen“ (Foucault 1992, S. 36), welches die gegenstandsspezifischen und zugleich historisch wandelbaren Grenzen der Erkenntnis erforscht: Foucault schlägt vor, genau zu beschreiben, durch welche Bedingungen ein spezifisches Macht-Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt als allgemein „akzeptabel“ gelten kann und welche „Akzeptanzschwierigkeiten“, d.h. welche Brüche und Ambivalenzen mit diesem System zugleich einhergehen und dieses dadurch als begrenzt sichtbar werden lassen (Foucault 1992, S. 35).

Macht legitimiert sich für Foucault durch den Bezug auf „Wahrheit“. Deshalb sieht er den „Entstehungsherd der Kritik“ im „Bündel der Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“ (Foucault 1992, S. 15). Für das Üben von Kritik spielt das Misstrauen des Subjekts gegenüber Autoritäten eine wichtige Rolle, denn Kritik ist

> „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten

[8] In diskurstheoretischen Zusammenhängen bezeichnet der Begriff ‚Wissensordnungen‘ spezifische Strukturierungen von Wissenselementen. Die ‚Ordnung‘ verweist dabei im Allgemeinen auf die Art und Weise, wie Wissen strukturiert bzw. wie Gegenstände durch Wissen formiert werden. Verschiedene Wissensordnungen können je nach analytischer Ausrichtung zueinander in Konkurrenz treten bzw. hegemonial oder minoritär angeordnet sein (vgl. Wrana 2012, S. 201-202).

> Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15).

Die Idee dieser „Entunterwerfung“ des Subjekts greift Butler mit Blick auf die Position des kritisierenden Subjekts auf, denn die Kritik fragt

> „nach den Grenzen von Erkenntnisweisen, weil man bereits innerhalb des epistemologischen Feldes in eine Krise des epistemologischen Feldes geraten ist, in dem man lebt. Die Kategorien, mit denen das soziale Leben geregelt ist, bringen eine gewisse Inkohärenz oder ganze Bereiche des Unaussprechlichen hervor. Und von dieser Bedingung, vom Riss im Gewebe unseres epistemologischen Netzes her, entsteht die Praxis der Kritik mit dem Bewusstsein, dass hier kein Diskurs angemessen ist oder dass unsere Diskurse in eine Sackgasse geführt haben“ (Butler 2013, S. 226-227).

Es geht also beim Üben von Kritik darum, Besonderheiten von Wissensordnungen überhaupt erst einmal erkennbar zu machen, wobei diese Form der Kritik zentral angewiesen ist auf „die Idee, die wir uns von unserer Erkenntnis und ihren Grenzen machen“ (Foucault 1992, S. 17); es geht also letztlich um „die Erkenntnis der Erkenntnis“ (Foucault 1992, S. 18).

Sowohl Foucault als auch Butler zufolge bewertet (wissenschaftliche) Kritik ihre Gegenstände (Äußerungen, Interaktionen usw.) nicht nach vorgegebenen Kategorien, sondern fragt vielmehr „nach der verschließenden Konstitution des Feldes der Kategorien selbst“ (Butler 2013, S. 223). Foucault entwickelt hierfür die Untersuchung der Akzeptanzbedingungen von „Macht-Wissen“ mit Hilfe der Analyse von Regierungstechnologien. Butler greift diese Form der Analyse als kritische Praxis auf und fokussiert noch deutlicher die Möglichkeiten einer „Entunterwerfung“ des kritisierenden Subjekts im Rahmen der (gesellschaftlich bzw. diskursiv[9]) vorgegebenen Ordnungen und Regeln: Im Rahmen einer kritischen Praxis gebe es „eine gewisse Art des Fragens, die sich als zentral für den Vollzug der Kritik selbst erweisen wird“ (Butler 2013, S. 223). Für Butler geht diese Form des Fragens mit einem gewissen „Risiko“ einher, „das durch das Denken und in der Tat durch die Sprache ins Spiel kommt, durch die die gegenwärtige Ordnung des Seins an ihre Grenze geführt wird“ (Butler 2013, S. 237). Denn durch die Infragestellung der Selbstverständlichkeit von Macht-Wissen-Systemen werden nicht nur epistemologische

[9] Post-strukturalistische Diskurstheorien, denen auch Butlers Überlegungen zugeordnet werden können, unterscheiden in der Regel nicht zwischen Diskursen und ihren gesellschaftlichen, sozialen und/oder materiellen Bedingungen, sondern untersuchen Diskurse vor dem Hintergrund des sozialen Gebrauchs von wirklichkeitskonstitutiver Sprache (vgl. Angermuller 2014a).

Grenzen, z.B. in Form von Regeln und Kategorien der Erkenntnis, sichtbar gemacht. Zusätzlich entstehe laut Butler durch das Infragestellen der epistemologischen Begrenzungen auch „[e]in Moment des ethischen Fragens“:

> „Man könnte [...] sagen, das Subjekt ist gezwungen, sich in Praktiken zu formen, die mehr oder weniger schon da sind. Vollzieht sich diese Selbst-Bildung jedoch im Ungehorsam gegenüber den Prinzipien, von denen man geformt ist, wird Tugend jene Praxis, durch welche das Selbst sich in der Entunterwerfung bildet, was bedeutet, dass es seine Deformation als Subjekt riskiert und jene ontologisch unsichere Position einnimmt, die von Neuem die Frage aufwirft: Wer wird hier Subjekt sein, und was wird als Leben zählen?“ (Butler 2013, S. 246)

Sie reflektiert darüber, von welchem Standpunkt aus vom Subjekt legitim Kritik geübt werden kann, und zeichnet Foucaults Misstrauen gegenüber dem nach, was sie als die „Anordnungen“ und die „aus ihnen hervorgegangenen ethischen Grundsätze[.]“ bezeichnet (Butler 2013, S. 235). Butler sieht ein „Problem“ darin, dass diese „die kritische Beziehung auszuschließen und ihre eigene Macht auszuweiten suchen, um das gesamte Feld des moralischen und politischen Urteils zu ordnen“ (Butler 2013, S. 235). Um hier Kritik üben zu können, ist eine „Selbst-Autorisierung“ nötig (Butler 2013, S. 236). Das bedeutet, dass sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die als selbstverständlich geltenden Regeln infrage zu stellen. Laut Foucault kann etwas der Kritik nur standhalten, „wenn man die Gründe dafür selber für gut befindet“ (Foucault 1992, S. 14). Butler verweist darauf, dass Foucault diese Kritik selbst als „Kunst“ (Foucault 1992, S. 12) bezeichnet, womit eine gewisse Kontingenz verbunden ist: Es ist nicht klar, in welcher Weise sich die Kritik äußert. Fest steht aber: Die Kritik macht „die Grenze der Ordnungsfähigkeit des fraglichen Feldes“ (Butler 2013, S. 236) sichtbar und führt zur „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15) des Subjekts. Diese „Entunterwerfung“ ist jedoch nicht mit einer absoluten (Handlungs-)Freiheit des Subjekts gleichzusetzen, denn „Machtbeziehung und Widerspenstigkeit der Freiheit lassen sich [...] nicht voneinander trennen“ (Foucault 2019, S. 257).

In diesem Zusammenhang gibt es allerdings eine Problematik, mit der auch wir es als Forschende zu tun haben: Es stellt sich die Frage, inwieweit es in einem wissenschaftlichen Vorhaben gelingen kann, kritisch auf ein Feld zu schauen, in das wir als forschende Personen immer schon verstrickt sind, und inwieweit es uns selbst möglich ist, offenzulegen, mit welchen nicht nur epistemologisch, sondern auch ontologisch unsicheren Positionierungen eine solche Kritik verbunden sein kann. Unser beider Versuche, unser forschendes Vorgehen vor diesem Hintergrund zu reflektieren, möchten wir im Folgenden vorstellen.

3 Kritik in einem diskursanalytischen Projekt

Im Folgenden greife ich auf Analysen aus meiner unveröffentlichten Dissertation (Günster 2021) zurück, in der ich musikdidaktische Zeitschriftenartikel über das Singen im Musikunterricht aus diskursanalytischer Perspektive untersucht habe. Musikdidaktische Zeitschriften fokussieren auf die Planung und Gestaltung von Musikunterricht und zielen auf die Reflexion und Veränderung des Handelns von Musiklehrkräften im Unterricht. Aus diskursanalytischer Perspektive habe ich in meiner Dissertation die Aussagen in den Zeitschriftenartikeln über das Singen als diskursive Praktiken untersucht, durch die ein bestimmtes musikdidaktisches Wissen Gültigkeit beansprucht und durch die spezifische Subjektpositionen bzw. Möglichkeiten, ein singendes Subjekt zu sein, nahegelegt oder ausgeschlossen werden. Zentral waren für mich dabei zwei analytische Fragen: Wie wird ‚Singen‘ als musikdidaktischer Gegenstand geformt, indem über die Möglichkeiten seiner Vermittlung im Musikunterricht im Rahmen musikdidaktischer Zeitschriften geschrieben wird? Und wie funktioniert dieses musikdidaktische Schreiben als Diskurs, d.h. welche Wissensordnungen und Subjektpositionen werden hergestellt, und welche diskursiven Strategien und Regierungspraktiken werden mobilisiert, um diese Wissensordnungen zu stabilisieren und zu legitimieren?

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen war ein heuristisches Verständnis des Diskurs-Begriffs leitend: Diskurse werden dabei nicht als überzeitlich wirksame, abstrakte und/oder anonyme Deutungssysteme verstanden, vielmehr ist die Funktions- und Wirkungsweise von diskursiven Praktiken abhängig vom jeweiligen historischen und sozialen Kontext, in dem sie geltend gemacht werden – und nicht zuletzt auch von der forschenden Haltung der Person, die diese diskursiven Praktiken wissenschaftlich untersucht; dazu später mehr (s. 3.2). Diskursive Praktiken definiere ich im Rahmen meiner Untersuchung deshalb als überindividuell wirksame Mechanismen des In-Beziehung-Setzens von Äußerungen, durch die innerhalb des sozialen Kontexts des Musikunterrichts Bedeutungen (re)produziert, Subjektpositionen ermöglicht, spezifische Handlungsweisen legitimiert und durch Regierungspraktiken nahegelegt werden.

Ein wesentliches Ergebnis meiner diskursanalytischen Untersuchung sind fünf diskursive Strategien, welche die diskursive Produktion innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriften kennzeichnen: Ich konnte herausarbeiten, wie (1) über unterschiedliche diskursive Praktiken ein Begriffsfeld des Singens abgesteckt, (2) der Gegenstand des ‚neuen‘ Singens im Musikunterricht vom Singen in der Vergangenheit abgegrenzt wird und (3) spezifische didaktische Orientierungen des Gesanglehrens- und lernens definiert werden. Mein besonderes Interesse richtete sich während der Analyse zunehmend auf die Subjektpositionen der (4) Schüler*innen und (5)

Lehrenden, die durch diese Wissensordnungen des Singens ermöglicht wurden. Ins Zentrum meiner Untersuchung rückten deshalb zunehmend die Fragen: Welche musikdidaktischen Welten erschaffen und begrenzen die Wissensordnungen in den Zeitschriften? Und welche Möglichkeiten, ein singendes Subjekt zu sein, werden innerhalb dieser Welten konstruiert und den Musiklehrkräften in Form von Praktiken der Selbst- und Fremdführung nahegelegt?

3.1 Der Begriff der Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung

So wie Diskursanalyse als interdisziplinäre Forschungsperspektive keinen einheitlichen Begriff von Diskurs verwendet, so lässt sich auch das Verständnis von Kritik im Rahmen der unterschiedlichen Forschungsansätze nicht auf einen Nenner bringen. Viele diskursanalytische Ansätze beanspruchen zwar grundsätzlich einen kritischen Anspruch. Aber die normative Basis und Zielrichtung der Kritik differiert je nach Gegenstand, disziplinärer Verortung und theoretischer Fundierung sehr stark (vgl. Nonhoff, Langer & Reisigl 2019). Ich möchte mich deshalb im Folgenden auf einige Akzente beschränken, die innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung im Zusammenhang mit einer kritischen Forschungsperspektive eingebracht wurden.

Viele erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen rekurrieren auf Foucaults Begriffe und methodische Ansätze (vgl. Fegter et al. 2015, S. 14). In einer ersten Rezeptionsphase von Foucaults Arbeiten in den Erziehungswissenschaften kam es u. a. zu einer umfassenden Kritik von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen auf der Basis von Foucaults Begriffen (u.a. Macht, Regierung), während in einer zweiten Rezeptionsphase vor allem die analytischen Verfahrensweisen Foucaults für erziehungswissenschaftliche Studien genutzt wurden, die sich in unterschiedlichen Forschungslinien ausprägten (vgl. Wrana et al. 2014). Im Rahmen dieser ‚empirischen Wende‘ der Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft (vgl. Fegter et al. 2015, S. 10) wurden auch neue Formen von kritischer Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche Sachverhalte möglich: In den Fokus der Aufmerksamkeit von erziehungswissenschaftlichen Materialstudien geriet nicht nur die Kritik an einem bestimmten (pädagogischen) Wissen, sondern auch die Kritik an den Bedingungen und Prozessen der Produktion dieses Wissens (vgl. Fegter et al. 2015, S. 15)[10].

[10] So analysiert z. B. Felicitas Macgilchrist in einer Studie zur Wahrheitsproduktion in Schulgeschichtsbüchern die komplexen Aushandlungsprozesse rund um die Bereitstellung von vermeintlich konsensfähigem, offiziellem Schulbuchwissen (vgl. Macgilchrist 2015).

Erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Diskursanalysen ‚nach Foucault‘ stellen zudem häufig die Kritik von Machtmechanismen in den Fokus, wobei dies nicht nur die Kritik an sozialen, z.B. hierarchisch strukturierten Machtverhältnissen umfasst, sondern v.a. Machtwirkungen- und dynamiken in pädagogischen Situationen und Interaktionen fokussiert. Diese immanenten Machteffekte können wiederum mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zusammenhängen, ohne diese lediglich zu reproduzieren. Zur Analyse der Verschränkung von Machtverhältnissen- und wirkungen gehört auch die Reflexion der Positionierung der Forscherin, die diese Machtmechanismen untersucht. In vielen Diskursanalysen wird für diese Form der Reflexion des forschenden Standpunkts die Forschungshaltung der „interpretativen Analytik“ vorgeschlagen. Der Begriff geht auf die Monografie „Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics“ (1983) zurück, in der der Philosoph Hubert L. Dreyfus und der Anthropologe Paul Rabinow Foucaults diskursanalytische, insbesondere seine machtkritische Verfahrensweise zusammenfassend als „interpretative Analytik“ bestimmen:

> "[Foucault's] method combines a type of archaeological analysis which preserves the distancing effect of structuralism, and an interpretive dimension which develops the hermeneutic insight that the investigator is always situated and must understand the meaning of his cultural practices from within them" (Dreyfus & Rabinow 1983, S. xii).

Der Erziehungswissenschaftler und Diskursforscher Daniel Wrana präzisiert die hier angesprochene „Situierung“, indem er schreibt, dass die Teilhabe der Forscherin an ihrem Forschungsfeld „nicht einfach die Bedingung eines positiven Verstehens [ist], sondern gerade das Interesse der Analyse, denn sie zielt darauf, diese Teilhabe reflexiv zu dekonstruieren, sich von ihr zu entfernen“ (Wrana 2014, S. 527-528). Im Verlauf der Analyse gilt für die Diskursforscherin deshalb, die eigene Verstrickung in die diskursive Praxis, die sie untersucht, reflexiv zu ergründen und offenzulegen. Im Unterschied zu anderen Auslegungen der interpretativen Analytik (vgl. u.a. Keller 2011, S. 75-76, Diaz-Bone 2006), stellt diese Reflexion der forschenden Haltung für Dreyfus und Rabinow sowie für Wrana nicht nur eine methodologische, sondern eine forschungsethische Notwendigkeit dar: Die Reflexion der eigenen Verstrickung in untersuchte Machtverhältnisse und Wissensordnungen zielt nicht nur auf eine machtanalytisch reflektierte Forschung, sondern verspricht einen wesentlichen Erkenntniszuwachs über die (Re-)Produktionsmechanismen und Wirkungsweisen von Wissen-Macht-Verhältnissen. Vor diesem Hintergrund stellt sich allerdings die Frage, was es für die Forscherin konkret bedeutet, in die Machtverhältnisse und Wissensordnungen verstrickt zu sein, die sie untersucht, wie sich dieses Verhältnis reflektieren lässt und auf welchen Ebenen des Forschungsprozesses eine kritische Positionierung zu den analysierten diskursiven Ordnungen und Praktiken möglich ist.

Der Diskursforscher Martin Nonhoff hat in einem Aufsatz zur Verhältnisbestimmung von „Diskursanalyse und/als Kritik“ dafür plädiert, das spezifische kritische Potenzial der Diskursanalyse vor allem in ihrem Selbstverständnis einer „interventionistische[n] Wissenschaft“ zu suchen (Nonhoff 2019, S. 25). Nonhoff betont, „dass man Diskursanalyse nicht anders denken kann denn als Intervention in Wissensverhältnisse, das heißt in Verhältnisse, in denen Elemente auf besondere Weise als ‚gewusste‘ oder ‚erkannte‘ zueinander in Beziehung gesetzt werden“ (Nonhoff 2019, S. 25). Damit sind allerdings nicht nur die beforschten Wissensverhältnisse und -produktionsweisen gemeint, sondern auch die wissenschaftliche Praxis selbst: Für Forschende, die Diskursanalyse als Intervention verstehen, gebe es somit

> „ein ständig mitgeführtes Bewusstsein dafür, dass das eigene wissenschaftliche Handeln insofern eine gesellschaftliche Praxis ist, als es in Wissens- und, wie man im Anschluss an Foucault natürlich ergänzen muss, Machtverhältnisse eingreift“ (Nonhoff 2019, S. 25).

Nonhoff argumentiert im Anschluss daran dafür, Diskursanalyse *als* Kritik im Sinne einer Intervention zu verstehen, und zwar in eben jene „[Wissen-Macht-]Verhältnisse, die ihre eigene Existenz auf spezifische Weise ermöglichen“ (Nonhoff 2019, S. 29). Nonhoff diskutiert im Anschluss daran drei Verhältnisse, in die diskursanalytisch interveniert werden kann: die Wissen-Macht-Verhältnisse des Gegenstandsfeld, die Subjektverhältnisse und die Verhältnisse der wissenschaftlichen Produktion selbst (vgl. Nonhoff 2019, S. 29). Ich werde die Ergebnisse meiner diskursanalytischen Untersuchung im Folgenden vor allem in Hinblick auf die Intervention in unterschiedliche Subjektverhältnisse diskutieren, um so das Potenzial von Diskursanalyse als Kritik analytisch auszuloten und zu reflektieren.

3.2 Der Umgang mit Kritik im Forschungsprozess

Nonhoff benennt drei Subjektverhältnisse, in die eine diskursanalytische Untersuchung kritisch intervenieren kann (vgl. Nonhoff 2019, S. 29):

1) Subjektverhältnisse innerhalb des untersuchten Gegenstandsfelds, z. B. das Verhältnis der Subjektpositionen von Schüler*innen und Musiklehrenden, welche über die Aussagen in den Zeitschriftenartikeln (re)produziert und relationiert werden. Da diese Form des Einwirkens in Subjektverhältnisse untrennbar mit der Untersuchung des Gegenstandsfelds zusammenhängt, benennt Nonhoff diese als „transitive Intervention“ (Nonhoff 2019, S. 33).

Darüber hinaus nennt Nonhoff zwei Modi einer „reflexiven Intervention“ in Subjektverhältnisse, welche „die Reflexion der Diskursanalytikerin im Analyseprozess“ (Nonhoff 2019, S. 33) stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken:

2) Subjektverhältnisse „zwischen der Diskursanalytikerin und den Subjekten in ihrem Gegenstandsfeld oder zwischen ihr und ihren LeserInnen“ (Nonhoff 2019, S. 33),
3) das Subjektverhältnis der Diskursanalytikerin zu sich selbst, und damit verbunden insbesondere die Frage nach einer kritischen Haltung in Hinblick auf das untersuchte Gegenstandsfeld.

Entscheidend ist laut Nonhoff, in einer Diskursanalyse diese Subjektverhältnisse nicht nur zu beschreiben, sondern in diese Verhältnisse mittels der Analyse zu intervenieren und somit „die Kritik im Zuge der Analyse [zu] performier[en]“ (Nonhoff 2019, S. 16). Einer solchen Diskursanalyse *als* Kritik will ich mich im Folgenden in Form der zweiten Dimension einer „reflexiven Intervention“ zuwenden, und zwar mit Blick auf die Subjektverhältnisse zwischen den Subjektpositionen im Gegenstandsfeld (hier: der Schüler*innen und der Musiklehrenden) und meiner eigenen Positionierung als Forscherin.

Musikdidaktische Zeitschriften richten sich an angehende Musiklehrer*innen mit dem Ziel, sie bei der Planung und Durchführung von Musikunterricht zu unterstützen, indem sie themenbezogen fachdidaktisches Wissen vermitteln. In den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen werden u.a. die musikdidaktische Relevanz des Singens begründet, physiologisches Wissen über die Stimmerzeugung und den Singvorgang zusammengefasst und methodische Vorschläge für die Durchführung von Singeinheiten im Unterricht anhand von konkreten Musik- oder Notenbeispielen unterbreitet. Aus diskursanalytischer Perspektive wird über die Aussagen innerhalb der Zeitschriftenartikel jedoch nicht nur musikdidaktisches Fachwissen vermittelt: Vielmehr fordern die Artikel über das Singen „die AdressatInnen des Textes, also eine bestimmte Gruppe von LeserInnen, zu einer bestimmten Haltung und einer bestimmten Tätigkeit heraus. Ihre Funktion ist nicht nur, Wissen zu vermitteln, sondern zu einem Entschluss oder Tun zu motivieren“ (Langer, Ott & Wrana 2006, S. 281). Im Rahmen der von mir untersuchten Zeitschriftenartikel zeigt sich eine doppelte Ansprache der Musiklehrenden in Hinblick auf das Singenlernen: Sie werden aufgefordert, ihre Schüler*innen durch Zuwendung (nicht durch Zwang oder Disziplinierung) zum Singen zu

führen. Gleichzeitig sollen die Musiklehrenden als stimmliche bzw. singende Vorbilder für die Schüler*innen fungieren.

Es waren gerade diese Aussagen, die in mir beim Lesen der Zeitschriftenartikel immer wieder Erstaunen und Irritation auslösten. Denn im Laufe meiner genaueren Analyse dieser musikdidaktischen Texte fühlte ich mich zunehmend zwischen zwei Lesarten hin und her gerissen: Als Musikpädagogin stellte ich erfreut fest, dass es in den Zeitschriftenartikeln im Verlauf des Untersuchungszeitraums (1990-2017) zunehmend weniger ausschließlich um das Singenkönnen ging, d.h. um bestimmte Singfähigkeiten und -repertoires, die Schüler*innen erlernen sollen. Vielmehr geriet stärker in den Fokus, wie Lehrpersonen zum Singen motivieren, wie sie ihre möglicherweise vorhandenen eingefahrenen Einstellungen zum richtigen oder guten Singen hinterfragen und wie sie sich den Schüler*innen entsprechend deren individuellen Singfähigkeiten und -bedürfnissen pädagogisch zuwenden können. Diese Entwicklung nahm ich in Hinblick auf die Gestaltung der pädagogischen Beziehung als positiv wahr.

Laut der Aussagen in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln sollen Musiklehrende die Schüler*innen in Hinblick auf das Singen keinesfalls (nur) zum Erreichen eines festgelegten Lernziels motivieren, sondern Singen als Mittel des persönlichen Ausdrucks fördern:

> „Die bisher aufgezeigten Möglichkeiten der Stimmbildung erfordern, dass wir den Prozess des Singens geschickt steuern und leiten. […] Denn Singen soll schließlich nicht zum perfekten Dressurakt werden, bei dem vorgegebene Normen erfüllt werden, sondern es soll weiterhin vor allem Spaß machen sowie ein ‚eigenständiger‘, wertvoller Bestandteil des persönlichen Ausdrucks bleiben.“ (2000_05_mids, S. 50)[11]

Insbesondere im Umgang mit nicht gut singenden Schüler*innen, die im Material häufig als „Brummer“ benannt werden, sollen Lehrpersonen nicht auf eine Verordnung des Singens oder gar Bestrafung des ‚schlechten‘ Singens setzen, sondern mit Unterstützung, Zuwendung und Ermunterung reagieren. Im Umgang mit sogenannten „Brummern“ sei

> „liebevolles, unterstützendes und ermutigendes Vorgehen gefordert. Ich lasse dann mal zwei und dann nur einen (den ‚kritischen‘) Schüler summen. Wenn ich die SchülerInnen überrasche, aber freundlich und ermutigend bleibe, sofort lobe, verweigert sich nach meiner Erfahrung niemand. Wenn doch, zwinge ich ihn natürlich nicht, aber ich lasse auch nicht zu schnell locker. Eine weitere Möglichkeit

[11] Die Verweise auf Textstellen aus dem untersuchten Materialkorpus erfolgen hier und im Folgenden jeweils über das Dokumentenkürzel und die entsprechende Seitenzahl. Eine Übersicht der untersuchten Dokumente inkl. der vollständigen Quellenangaben findet sich im Anhang.

> ist, einzelne SchülerInnen für ein paar Minuten länger dazubehalten und ein paar Übungen einzeln mit ihnen durchzuführen. Dies muss man so kommunizieren, dass der Schüler es nicht als Nachteil oder gar Strafe, sondern als besondere Form der Zuwendung empfindet“ (2014_02_mub, S. 21).

Als Diskursforscherin weckten allerdings insbesondere die Aussagen, die das ‚geschickte Steuern und Leiten‘ durch die Zuwendung der Lehrperson thematisierten, auch meine Skepsis: Waren diese Ansprachen nicht ein Paradebeispiel für Machtausübung, wie Foucault sie beschreibt, nämlich als „auf Handeln gerichtetes Handeln“ (Foucault 2019, S. 256) von Subjekten? Wie genau lassen sich diese Formen der Machtausübung fassen und wie hängen ihre Funktionsweisen mit dem Gegenstand Singen zusammen?

Dies war der Beginn meiner analytischen Suchbewegung und auch die erste Andeutung eines kritischen Umgangs mit meinen eigenen Interpretationsergebnissen: Ich wollte die Ambivalenz, die ich angesichts der Interpretation der Aussagen in den Zeitschriftenartikel wahrnahm, nicht vorschnell in eine einheitliche Lesart auflösen bzw. mich nicht für eine Lesart entscheiden, sondern eine Form der Analyse finden, die dieser Ambivalenz vielmehr Rechnung trägt und die es ermöglicht, diese Ambivalenz im Sinne der interpretativen Analytik als eigene Verstrickung mit den untersuchten diskursiven Ordnungen und Praktiken der Reflexion des eigenen forschenden Standpunkts zugänglich zu machen. Im weiteren Verlauf der Analyse beschloss ich, die Ansprache der Musiklehrenden als Adressat*innen der musikdidaktischen Artikel mit Hilfe des analytischen Begriffs der Regierungspraktiken zu untersuchen, worunter alle Praktiken verstanden werden, „mit denen Subjekte geführt und geleitet sowie zur Selbstführung und Selbstleitung angehalten und aktiviert werden sollen“ (Wrana 2006, S. 23).

Eine wesentliche, von mir herausgearbeitete Regierungspraktik besteht in der Postulierung der Führung der Schüler*innen zum Singen durch Zuwendung statt Zwang: Die Lehrpersonen sollen die Schüler*innen zum Singen anleiten, indem sie sie nicht zum Singen zwingen, sondern sie dazu ermuntern und insbesondere den nicht (gut) singenden Schüler*innen besondere Zuwendung zukommen lassen. Diese einfühlsame und „geschickte“ pädagogische Führung zum Singen durch die Lehrpersonen wird im Datenmaterial an mehreren Stellen explizit benannt (2000_05_mids, S. 50; 1994_01_mids, S. 47; 1993_01_mids, S. 203) und mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten verknüpft. Die Verantwortung der Lehrpersonen wird diskursiv auf spezifische Weise konstruiert: Insgesamt zeigt sich in den Analysen, dass sich die Thematisierung des Singenlernens im untersuchten Zeitraum (1990-2017) von einer Problematisierung des Könnens bzw. Nicht-Könnens (Erwerb von stimmlichen Fähigkeiten und eines vielfältigen Liedrepertoires) hin zu einer Regulierung des Wollens bzw. Nicht-Wollens verschiebt. Das

Nicht-singen-Wollen wird dabei diskursiv als „Hemmung“ der Schüler*innen konstruiert, im Sinne einer die persönliche Entwicklung beeinträchtigenden inneren Unsicherheit. Demgegenüber erscheint das Singen-Wollen als selbstverständliches, elementares Ausdrucksbedürfnis, welches zugleich ein Handeln der Lehrpersonen legitimiert, welches im Sinne der Schüler*innen auf den Abbau der Sing-Hemmungen abzielen soll.
Die Anleitungen zum Singenlernen lassen sich vor diesem Hintergrund insgesamt als Regierungspraktiken deuten, weil die Aussagen in den Zeitschriftenartikeln darauf abzielen, dass die Musiklehrenden den Schüler*innen mit dem Singenlernen ein ‚Angebot‘ machen sollen, welches die Schüler*innen gar nicht ablehnen können: Die Schüler*innen sollen zwar in gewissem Maße mitbestimmen dürfen, *wie* sie Singen lernen wollen. Dass sie im Musikunterricht Singen lernen *wollen sollen*, steht dagegen nicht zur Diskussion, sondern wird als Grundbedingung des musikpädagogischen Handelns vorausgesetzt.

Eine weitere Regierungspraktik lässt sich in der Selbst-Führung der Musiklehrenden als stimmliche bzw. singende Vorbilder erkennen. Da das Singen im Musikunterricht laut der Aussagen in den Zeitschriften nicht (mehr) verordnet bzw. erzwungen werden soll, soll es vor allem „durch die Vorbildfunktion des Lehrers motiviert werden“ (2007_06_gsz, S. 6). Die Musiklehrkräfte sollen als Sing-Vorbilder kompetent mit ihrer eigenen Stimme umgehen können und ihre Schüler*innen zugleich singend zum Mitsingen animieren, ohne sie durch zu perfekten Gesang abzuschrecken, denn Ziel ist es, dass „die Schülerinnen und Schüler [...] sich freier entwickeln [können] und [...] nicht durch die stilistischen Präferenzen des Lehrers eingeengt [werden]“ (2015_07_muu, S. 56). Das in den Zeitschriftenartikeln beschriebene Singenlehren lässt sich, gelesen als Regierungspraktik im Sinne Foucaults, somit als Aufforderung an die Musiklehrkräfte verstehen, sich selbst als vom Singen überzeugte und zugleich singend überzeugende Subjekte zu entwerfen.

3.3 Fazit zu der kritischen Perspektive im diskursanalytischen Projekt

Die interpretative Analytik wurde als Forschungshaltung skizziert, die die Verstrickung der Forscherin in die von ihr analysierten Wissensordnungen, Subjektpositionen und Regierungspraktiken zum Gegenstand der Reflexion macht und so eine kritische Positionierung ermöglicht. Diese Verstrickung wurde während der Analyse im Aufscheinen von zwei unterschiedlichen Lesarten des Datenmaterials sichtbar. Diese beiden Lesarten – als Musikpädagogin und als Diskursforscherin – erschienen zunächst als Gegensatz, lösten aber eine forschende Suchbewegung aus, die letztlich in die Analyse von Regierungspraktiken mündete. Die Untersuchung von Regierungspraktiken ermöglichte eine der diskursanalytischen

Forschungsfrage und dem musikdidaktischen Datenmaterial angemessene methodologische Verfahrensweise, mit der Forschungsergebnisse zur diskursiven Wirkmächtigkeit von Aussagen in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln gewonnen werden können. Hierfür waren vor allem Foucaults Überlegungen zur Verschränkung von Regierung und Freiheit als Bedingungen von Kritik hilfreich. Für Foucault ist Handeln und somit auch pädagogisches Handeln nur vor dem Hintergrund einer ständigen, wechselseitigen Bezugnahme von Regierung und Freiheit möglich: Ohne die Annahme von prinzipiell vorhandenen Handlungsmöglichkeiten der Subjekte kann es keine Regierung geben, sondern nur Herrschaft. Und ohne die Annahme von Regierung, verstanden als auf das Handeln anderer einwirkendes Handeln, gäbe es auch keinen Grund, an die Wirkmächtigkeit des eigenen Handelns und des Handelns mit anderen zu glauben. Nach Foucaults Verständnis können Subjekte nicht *nicht* regiert werden, und erst vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der „Kunst[,] nicht *dermaßen* regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12; Hervorhebung AG), als Möglichkeit von Kritik und Veränderung.

Was bedeutet dieser Anspruch für Musiklehrende und diejenigen, die diese ausbilden? Für Musiklehrpersonen, die musikdidaktische Zeitschriftenartikel für die Planung und Durchführung ihres Unterrichts nutzen wollen, stellt sich die Frage, auf welche Weise Kritik an den diskursiv geprägten, aber nicht vollständig determinierten musikpädagogischen Verhältnissen und Haltungen möglich ist, die in den Artikeln nahegelegt werden. Es geht aus meiner Sicht dabei nicht um eine pauschale Kritik oder gar eine fundamentale Ablehnung des Singenlernens und -lehrens im Musikunterricht, sondern vielmehr darum, im Umgang mit den Aussagen in den Zeitschriftenartikeln die eigene Positionierung als Musiklehrkraft in Hinblick auf das Singenlernen und -lehren zu überprüfen und das eigene Handeln entsprechend zu verändern. Aus meiner Sicht wäre z. B. schon viel gewonnen, wenn Musiklehrpersonen, die selbst gern singen und ausschließlich positive Erfahrungen und Gefühle mit dem Singen verbinden, ihren Schüler*innen diese positiven Erfahrungen und Gefühle nicht ungefragt vorschreiben, sondern das Singen nur als ein mögliches Lernangebot unter vielen im Musikunterricht präsentieren. Der Anspruch einer solchen kritisch-selbstreflexiven Lehrhaltung ließe sich u.a. über die Thematisierung der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel im Rahmen der Lehrer*innenausbildung in der universitären und schulischen Ausbildung anbahnen. Die Artikel sollten dabei nicht nur als Ressource für die Planung und Durchführung von Singeinheiten im Musikunterricht herangezogen werden, sondern auch genutzt werden, um die über sie reproduzierten diskursiven Wissensordnungen und Regierungspraktiken kritisch zu hinterfragen. Eine solche kritische Praxis kann schon beim eigenen Sprachhandeln im Umgang mit den musikdidaktischen Artikeln ansetzen, z.B. durch zunächst unspektakulär scheinende Re-Formulierungen von musikdidaktischen Aussagen in Hinblick auf das Singen: „Singen *kann* Mittel

des Ausdrucks von tiefen Gefühlen sein.“, „Das Entdecken der eigenen Singstimme *kann* als befreiend oder beglückend erlebt werden.“, Singen *kann* zu bereichernden musikalischen Erfahrungen beitragen.“ usw. Diese bewusst eingesetzten Re-Formulierungen könnten zu einer Veränderung des musikdidaktischen Denkens und Handelns beitragen, indem Lehrenden und Schüler*innen bezogen auf das Singen weniger Erfahrungen, Einstellungen und Gefühle vorgeschrieben bzw. abgesprochen werden.

Der Anspruch, nicht dermaßen regiert zu werden, stellt sich darüber hinaus jedoch auch auf der Ebene der wissenschaftlichen Wissensproduktion. Deswegen möchte ich abschließend noch einmal das von Nonhoff angesprochene Subjektverhältnis der Diskursforscherin zu sich selbst bzw. zu ihrem forschenden Handeln aufgreifen, und zwar in Form einer reflexiven Intervention in die von mir selbst exemplarisch durchgeführte interpretative Analytik als Möglichkeit zur Entwicklung einer kritischen Haltung im Forschungsprozess.

Foucaults berühmte Bestimmung einer kritischen Haltung als „Kunst[,] nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12), auf die auch wir uns in diesem Aufsatz bezogen haben, lässt sich vor dem Hintergrund der Entwicklung der Diskursanalyse als wissenschaftliche Forschungsdisziplin gewissermaßen selbst als wirkmächtige Anrufung an Diskursforschende verstehen, die je nach diskursanalytischem Ansatz unterschiedlich beantwortet wurde: Nonhoff verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass insbesondere die Critical Discourse Analysis sich explizit als „discourse study with an attitude“ (van Dijk 2015, S. 466, zit. in Nonhoff 2019, S. 34) versteht. Problematisch kann dieses Selbstverständnis der Diskursforschenden dann werden, wenn der Anspruch einer kritischen Intervention in Wissen-Macht-Verhältnisse mit der kritischen Haltung der Forscherin kurzgeschlossen wird: „Kritik wird [in diesem Verständnis] als der Diskursanalyse vorgängig gedacht, weil sie in der kritischen Haltung der Analytikerin verankert ist, die sich dann mit dieser Haltung an die heldenhafte Aufgabe einer Kritischen Diskursanalyse macht […]“ (Nonhoff 2019, S. 34). Mit Blick auf das von mir untersuchte Datenmaterial hätte sich eine solche Kritische Diskursanalyse als eine geeignete methodische Option angeboten: In vielen der von mir untersuchten musikdidaktischen Artikel finden sich stark normative Behauptungen und polemische Thesen in Bezug auf das Singen, die sich auch als musikpädagogische Ideologien (vgl. Vogt 2015) hätten interpretieren lassen. Ich wollte den Fokus meiner Untersuchung allerdings auf die Darstellung einer wirklichkeitskonstitutiven Praxis der Produktion von musikdidaktischen Wissensordnungen und Regierungspraktiken richten, deren konkrete Mechanismen erst durch eine genaue Analyse auch der weniger ‚kritikverdächtigen‘ Aussagen innerhalb der Zeitschriftenartikel sichtbar gemacht werden konnten. Der von mir dafür aufgegriffene Ansatz der interpretativen Analytik versteht die notwendige kritische Haltung der

Diskursforscherin nicht als der Analyse vorgängig, sondern als Aufforderung, die eigene Verstrickung in die untersuchten Wissen-Macht-Verhältnisse im Verlauf der Datenanalyse reflexiv zu ergründen und offenzulegen – z.B. im Sinne einer reflexiven Intervention, wie ich sie oben beschrieben habe. Aber auch dann, wenn diese Verstrickungen offengelegt und in Form einer Reflexion des Analyseprozesses den Lesenden zugänglich gemacht werden, müssen die Grenzen einer solchen reflexiven Intervention betont werden: Eine Forscherin kann niemals alle diskursiv ermöglichten Subjektpositionen im Material erfassen, und ebenso ist auch die eigene Positionierung zu den analysierten diskursiven Strategien niemals voll umfänglich und abgeschlossen. Wie dargestellt wurde, kann sich die Verstrickung z.B. in ambivalenten Lesarten der Forscherin mit Blick auf die Daten zeigen. Es geht darum, dieser Ambivalenz durch Reflexion nachzuspüren, den Widerstreit von unterschiedlichen Lesarten als Anlass zu nehmen, noch genauer in die Daten zu schauen und zugleich das analytische Instrumentarium zu schärfen, mit dem man die Daten analysiert.

Zentral erscheint mir, dass das eigene Selbstverständnis als kritische Diskursanalytikerin bzw. als Forscherin mit kritischer Haltung nicht hinter die theoretischen Prämissen der Diskursforschung zurückfällt, die (Re)Produktionsmechanismen von Macht-Wissen-Verhältnissen zu analysieren – und dabei auch die Macht-Wissen-Verhältnisse der (eigenen) wissenschaftlichen Bedeutungsproduktion und insbesondere die eigene Positionierung als kritische (!) Forscherin nicht außer Acht zu lassen. Denn ansonsten besteht die Gefahr, dass das Postulat einer immer schon vorhandenen kritischen Haltung (man hat schließlich Foucault gelesen!) zu einem diskursiven Ausschlussmechanismus mutiert, in deren Kräftefeld „die Haltung [der Forschenden] zu einer Art Black Box wird, mit der man vermeintlich mangelhaft kritische Akteure im Feld der Diskursanalyse vom Katheder aus maßregelt“ (Nonhoff 2019, S. 34). Am Beispiel des Anspruchs einer kritischen Haltung wird somit, so Nonhoff, insgesamt „deutlich, dass die Diskursanalyse eine diskursive Formation bildet, die selbst von Machtbeziehungen geprägt ist“, nämlich von Macht-Wissen-Beziehungen, die dazu auffordern, „sich selbst explizit als kritische Analytikerin zu positionieren“ (Nonhoff 2019, S. 34).

Was bedeutet es vor dem Hintergrund dieser der Wissenschaft immanenten Macht-Wissen-Verhältnisse, als Diskursforscherin dem Anspruch zu folgen, nicht dermaßen regiert zu werden? Es bedeutet zunächst, diese Verhältnisse wie oben beschrieben sichtbar zu machen und dabei gleichzeitig, wie Nonhoff schreibt, „die eigene Verwobenheit mit dem Spiel der Macht erkennbar werden zu lassen, sodass jede Selbstpositionierung als autonomes, heroisches Kritiksubjekt unterminiert wird“ (Nonhoff 2019, S. 34). Im Anschluss an die in diesem Aufsatz dargelegten Kritikverständnisse von Michel Foucault und Judith Butler wurde das diskurstheoretische Verhältnis der zu kritisierenden Macht-Wissen-Systeme und des kritisierenden Subjekts als

mehrfach gebrochen bestimmt: Diskursive Macht-Wissen-Verhältnisse sind weder vollständig handlungsbestimmend noch reine Sprachspiele ohne direkte Auswirkungen auf die Wahrnehmung von sozialer Wirklichkeit. Gleichzeitig sind Subjekte und damit auch (Diskurs-) Forscher*innen den diskursiven Wissen-Macht-Verhältnissen weder vollständig unterworfen noch in ihren Handlungen völlig unabhängig von diesen. Diese diskurstheoretische Annahme der wechselseitigen Konstituierung von Subjekten und Macht-Wissen-Verhältnissen hat wiederum Konsequenzen für die Möglichkeiten, kritische Interventionen in diskursive Verhältnisse bzw. – in Butlers Worten – den „Ungehorsam gegenüber den Prinzipien, von denen man geformt ist“ (Butler 2013, S. 246) denken zu können:

> „Wenn man das Subjekt nur als starkes Subjekt zu denken bereit ist, muss auch jeder Widerstand ein heroischer Widerstand sein, in dem das Subjekt in Nonkonformität, Verweigerung und Gegenfeuer einen Pfahl in den Fluss der Zeit treibt. Aber jenseits dieses heroischen Widerstands gibt es die vielfältigen Formen der Nicht-Teilnahme, des subversiven Gebrauchs, der listigen Umkehr und des ironischen Bruchs.“ (Wrana 2006, S. 51)

Als kritische Diskursforscherin geht es also darum, die jeweiligen diskursiv geprägten, aber nicht vollständig determinierten Handlungsspielräume immer wieder neu auszuloten, indem ihre Grenzen benannt, in Frage gestellt und ausgeschlossene Handlungsoptionen subversiv in die diskursive Praxis der Wissensproduktion eingebracht werden. Diese Forderung nahm ich im diskursanalytischen Forschungsprozess auf, indem ich versuchte, meine eigene kritische Haltung im Umgang mit dem Datenmaterial daraufhin zu reflektieren, inwiefern sie auf eine tatsächliche Verstrickung mit den konkret zu analysierenden Wissen-Macht-Verhältnissen verweist und somit über möglicherweise bereits vor der Analyse feststehende moralische Standpunkte und unhinterfragt übernommene Forschungsattitüden hinauszugehen vermag. Nonhoff plädiert vor diesem Hintergrund dafür, „neue Formen des [diskursanalytischen] Schreibens auszutesten“ (Nonhoff 2019, S. 34; vgl. auch Angermuller 2014b), was für mich auch die gemeinsame, konkrete und wechselseitig anregende Verständigung über den Umgang mit Kritik in verschiedenen Forschungsansätzen umfasst, wie wir sie in diesem Aufsatz in Form eines dialogischen Formats versuchen.

4 Kritik in einem situationsanalytischen Projekt

Zu der situationsanalytischen Studie, die im vierten Unterkapitel im Mittelpunkt steht, gibt es bereits verschiedene Veröffentlichungen, so dass Design und Ergebnisse dort genauer nachgelesen werden können (Niessen 2020a; 2020b). Im vorliegenden Text geht es nicht um Forschungsergebnisse im engeren Sinne, sondern um die Frage, ob und wie in diesem Projekt ein kritischer Zugriff realisiert werden konnte. Nur einige Bemerkungen zum Design: Im Mittelpunkt der Studie, deren Daten aus einem umfangreicheren Drittmittelprojekt stammten[12], stehen zwei Jungen und deren Wahrnehmung von Musikunterricht. Das Forschungsprojekt beruht auf je drei Interviews, die im Laufe eines Schuljahres mit jedem der beiden Fünftklässler und mit einer Mitschülerin sowie der Musiklehrerin der Klasse geführt worden waren. Anhand der Interviews mit den beiden Jungen konnte nachvollzogen werden, wie sie ihren Start in der weiterführenden Schule erlebten. Sie beschrieben in leicht unterschiedlicher Ausprägung und Intensität, wie sie mit Euphorie und Lerneifer in das neue Schuljahr starteten, dann aber zunehmend die Erfahrung machten, dass ihre Anstrengungen nicht ausreichten, dass sie von ihren Mitschüler*innen abgelenkt und provoziert wurden und dass es für sie zunehmend unmöglich wurde, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen. Das war ihre Sicht, genauer: die Sicht, die sie in den Interviews vermittelten.

Im Spiegel der Interviews mit der Mitschülerin und der Lehrkraft stellte sich dieses Bild deutlich anders dar: Hier wurde das Verhalten der beiden Jungen als herausfordernd beschrieben. Die Lehrkraft insbesondere sprach über die beiden Jungen zwar sehr wohlwollend, aber auch mit wenig Optimismus in Bezug auf deren weiteren schulischen Werdegang. Ich sah mich also als Forschende mit sehr unterschiedlichen, teilweise sogar einander widersprechenden Perspektiven konfrontiert; gemeinsam war allen Beteiligten nur eine Entmutigung in Bezug auf die zukünftigen Bildungschancen der beiden Jungen (vgl. Niessen 2020b). Als (Musik-) Pädagogin wollte ich mich mit der Beschreibung dieser in meinen Augen misslichen Situation nicht begnügen; sie forderte m.E. eine kritische Bewertung heraus. Mir war nur nicht klar, wie eine solche Kritik aussehen könnte. Ich befasste mich deshalb intensiver mit dem Begriff der Kritik nach Foucault (s. Abschnitt 2), weil es eine Nähe zwischen der Philosophie Foucaults und der Situationsanalyse gibt, die ich als methodischen Zugriff gewählt hatte.

[12] Die Daten stammen aus dem Verbundprojekt *AdaptiMus* (2012-2015, gefördert vom BMBF); genauer: Sie wurden mit Michael Göllner zusammen im Kölner Teilprojekt *AdaptMus_Interview* erhoben.

4.1 Der Begriff der Kritik in der Situationsanalyse

Zusätzlich zog ich also für mein Forschungsvorhaben den Kritikbegriff heran, der von den Autorinnen des methodologischen Ansatzes der Situationsanalyse vertreten wird (Clarke, Friese & Washburn 2018). Clarke, die die Situationsanalyse als „Theorie-Methoden-Paket“ maßgeblich entwickelt hat, rezipierte Foucaults Theorie und beleuchtet vor diesem Hintergrund die Grounded Theory Methodologie in der Variante von Anselm Strauss, an die ihre Situationsanalyse anschließt. Im Anschluss an Foucault und Strauss bestimmt sie das kritische Potential der Situationsanalyse (Clarke 2012, S. 94). Stark beeinflusst von Feminismus und Cultural Studies folgt sie dem Anliegen, „die eigenen Praktiken der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion auf ihre Verstrickung in Ungleichheitsregime hin zu befragen“ (Offerberger 2019, Abs. 16).

Einen wichtigen Hinweis auf die Frage, was denn kritisiert werden soll, liefert Clarke im Hinweis auf die Offenheit des Kodierprozesses: Im Laufe des Kodierens soll „eine kritische Analyse zur Generierung ‚einer Wahrheit‘ oder möglicher ‚Wahrheiten‘ [führen] – d. h. von ausgeprägten analytischen Auffassungen, Interpretationen und Darstellungen eines bestimmten sozialen Phänomens“ (Clarke 2012, S. 51). Die Kritik vollziehe sich also im Rahmen der Arbeit an den Daten. Hier sieht sie eine Möglichkeit, auch „Genealogien der bereits existierenden ‚Denksysteme‘ nachzuvollziehen“ (Clarke 2012, S. 51). Ausdrücklich verweist Clarke darauf, dass es Teil einer Situationsanalyse ist, Diskurse in Hinblick auf ihre Entstehung, ihre Intentionen und ihre Konsequenzen zu untersuchen (Clarke 2012, S. 198), wobei sie immer wieder an Foucault anknüpft. Allerdings stellt sie auch einen gewichtigen Unterschied fest, denn Diskursanalysen nach Foucault nehmen sich ihrer Meinung nach die Untersuchung des jeweils herrschenden Diskurses bzw. des Diskurses „mit der meisten Macht in dieser Situation“ vor (Clarke 2012, S. 212), während in einer Situationsanalyse „alle wichtigen, zur interessierenden Situation gehörigen Diskurse“ erschlossen werden sollen. In ihrer Diktion verschwimmen allerdings gelegentlich die Begriffe „Diskurs“ und „Position“; das folgende Zitat wäre m.E. präziser, wenn die zweite Nennung von „Diskurse“ durch „Positionen“ ersetzt werden würde:

> „Indem sie die herrschenden Machtverhältnisse nicht analytisch wiederholen, machen Analysen, welche die ganze Bandbreite der Diskurse abbilden, die weniger lautstarken, aber dennoch vorhandenen Diskurse ebenso hörbar wie die weniger lautstarken, aber dennoch anwesenden Teilnehmer, die Stille, das Schweigen und die zum Schweigen gebrachten. Solche Analysen können nicht nur Unterschiede

> verstärken, sondern auch Widerstände, Widerspenstigkeiten und Orte der Ablehnung eines Diskurses per se“ (Clarke 2012, S. 213).[13]

In diesem Zitat stecken einige wichtige Hinweise auf einen kritischen Zugriff im Rahmen einer Situationsanalyse: Eine (Situations-)Analyse ist mehr als eine Rekonstruktion; es geht nicht um eine reine Abbildung bestehender (Macht-)Verhältnisse, sondern eher um deren Dekonstruktion, indem die ganze Bandbreite der möglichen Standpunkte und Meinungen in einem Feld erschlossen wird – um vor diesem Hintergrund die Bedeutsamkeit der tatsächlich in einer Situation vorhandenen Meinungen hervorzuheben und die Charakteristik der herrschenden Diskurse zu rekonstruieren. In der „durch die Situationsanalyse ermöglichte[n] Analytik der Macht in all ihren vielfältigen Verflüssigungen“ sieht Clarke selbst eine enge Verbindung der Situationsanalyse zur Grounded Theory Methodologie nach Strauss und der Diskursanalyse nach Foucault (Clarke 2012, S. 213). Während Foucault nach den „Möglichkeitsbedingungen“ frage, „die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt in einem bestimmten Feld von organisierenden Praktiken gegeben sind“, stelle Strauss die Frage: „Welche Handlung findet hier statt?“ Auch Strauss habe eine Aufmerksamkeit für „Machtverhältnisse“, indem er „ausgehandeltes Ordnen“ analysiere. In einer Situationsanalyse sollen schließlich sowohl die Möglichkeitsbedingungen als auch die Aushandlungen analysiert werden, die in den jeweiligen Situationen enthalten sind (Clarke 2012, S. 98)[14].

In der zweiten Auflage der Einführung in die Situationsanalyse haben die Autorinnen ein Kapitel mit dem Titel „Decolonizing an (Post)Colonial Situational Analysis“ eingefügt, in dem sie acht Gründe dafür aufführen, dass die Situationsanalyse sich besonders gut für eben solche Studien eignet: die radikal empirische Gründung, die Betonung der Situativität, der Analyse von Unterschieden und die Berücksichtigung von Komplexität, der Blick auf die Auswirkungen von Macht und Gewalt auf Individuen und (bestimmte) Gruppen von Menschen, die grundsätzliche Reflexivität der Forschung bzw. der Forschenden, die Hinwendung zu den Diskursen, die Beförderung epistemologischer Differenziertheit und schließlich die Bereitstellung von Methoden, die Verbindungen zwischen Einzelschicksalen und sozialen Strukturen auf

---

[13] An dieser Stelle sei erwähnt, dass Clarkes Lesart der Diskursanalyse ‚nach Foucault‘ und insbesondere ihre Einschätzung, dass Diskursanalysen in der Regel lediglich den Diskurs „mit der meisten Macht in [einer] Situation“ fokussierten, nur auf einen Teil der vielfältigen diskursanalytischen Ansätze zutreffen. Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass z. B. in vielen erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskursanalysen die Analyse von Machtverhältnissen in „lokalen, situierten Praktiken“ eine wichtige Rolle spielt (vgl. Fegter et al. 2015, S. 22).

[14] Zum Begriff der Situation nach Clarke in diesem Projekt vgl. Göllner & Niessen 2021; zum Begriff der Situation in der Situationsanalyse allgemein s. Strübing 2018.

verschiedenen Ebenen aufdecken können (Clarke et al. 2018, S. 358-359; vgl. Salazar Pérez & Canella 2015, S. 217).

Rainer Diaz-Bone wirft Clarke allerdings eine Vereinfachung von Foucaults Machtkonzept, eine fehlende Klärung des Diskursbegriffs sowie eine voreilige Vereinnahmung von Foucault als ‚Interaktionist‘ vor und moniert, dass die von ihr vorgeschlagenen Methoden nicht über die Annahme hinauskämen, dass es bestimmte Diskurse gebe, ohne in der Lage zu sein, diese Diskurse selbst methodisch kontrolliert zu erschließen (2013, Abschnitt 20). Der zuletzt genannte Kritikpunkt trifft auch auf das hier referierte Projekt zu. Demgegenüber streicht Jörg Strübing eher die Leistung Clarkes im Herstellen von Verbindungen heraus und benennt eine Reihe von „Anknüpfungspunkte[n] zwischen Diskurstheorie und Interaktionismus“. In seinem Resümee betont er vor allem, dass Clarke mit ihrem Bezug auf die Diskursanalyse „ihren Anspruch auf eine stärker herrschaftssoziologisch sensibilisierte Sozialforschung [unterstreiche], die immer auch fragt, wer bzw. welche Gruppen oder sozialen Welten in den untersuchten Situationen welche Positionen repräsentieren und welche Positionen keine Stimme haben“ (Strübing 2018, S. 690). Letztlich scheint Strübing das Potential von Clarkes Annäherung an Foucault also gerade in der Realisierung eines kritischen Zugriffs zu sehen.

4.2 Der Umgang mit Kritik im Forschungsprozess

Bevor ich mich nun wieder meinem Forschungsprojekt zuwende, möchte ich die in den beiden Exkursen (Unterkapitel 2 und 4.1) gewonnenen Erkenntnisse über die Möglichkeiten wissenschaftlicher Kritik in einem situationsanalytischen Vorhaben noch einmal knapp und sicherlich stark verkürzend in einigen wesentlichen Punkten zusammenfassen:

- Foucault richtet seine Aufmerksamkeit auf die Machtverhältnisse, in die Menschen permanent verstrickt sind. Kritik sieht er als Parallel- und gleichzeitig Gegenbewegung zu den „Regierungskünsten“. Sie ist in seinem und im Verständnis Butlers als Haltung zu denken, die Beziehungen ausmacht zwischen Macht, Wissen/Wahrheit und Subjekt, auf das System der Bewertung abzielt und die gleichzeitig nach den Möglichkeiten und Grenzen der (eigenen) Erkenntnis fragt. Das bedeutet, dass sowohl die Selbstverständlichkeiten in den Wissensordnungen als auch die eigenen Verstrickungen darin permanent infrage gestellt werden müssen.
- Clarke und ihre Kolleginnen knüpfen explizit an Foucault an und betonen das Potential der Situationsanalyse, im Prozess des Kodierens verschiedene ‚Wahrheiten‘ erkennbar und dabei die Stimmen derer hörbar zu machen, die ansonsten ungehört bleiben. Hier sehen

> sie selbst einen Unterschied in ihrem Vorgehen zu dem von Foucault: Während in der Diskursanalyse vor allem herrschende Diskurse rekonstruiert würden, richteten sie ihre Aufmerksamkeit ganz bewusst auf – wie sie es formulieren – die ganze Bandbreite der in einer Situation denkbaren Positionen, um vor diesem Hintergrund die tatsächlich vertretenen Standpunkte ebenso zu erschließen wie die stummen und nicht eingenommenen. Zusätzlich wird das Potential der Situationsanalyse darin gesehen, gerade die Situationen von benachteiligten Personen zu erschließen[15].

In dem zuletzt genannten Aspekt offenbart sich m. E. allerdings ein argumentativer ‚Bruch‘: Wer die Situation von benachteiligten Gruppen analysieren möchte, nimmt schon mit diesem Plan eine Setzung vor und unterscheidet schon vor Beginn der Forschung, welche Gruppen benachteiligt sind und welche nicht, und ggf. auch, wer zu diesen Gruppen gehört und wer nicht. Diese Problematik wird im vorliegenden Text später noch einmal aufgegriffen.

Weil die Reflexion des eigenen Standpunkts in allen hier referierten Positionen so stark angemahnt wird, will ich (AN) an dieser Stelle schon eine erste Reflexion einschieben und den Moment vor Beginn der eigentlichen Forschung bedenken[16]: Die Situation, die ich für meinen kritischen Zugriff gewählt hatte, war nämlich deutlich von Regierungskunst und Macht geprägt, sie umschloss ein System der Bewertung, das mir auf einer wesenhaften Ungerechtigkeit zu beruhen schien, und sie hatte mit machtvollen gesellschaftlichen Diskursen zu tun. Das lässt sich alles gut mit den Formulierungen Foucaults beschreiben, aber ich möchte hier nicht den Eindruck erwecken, als hätte ich zuerst Foucault gelesen und dann die Situation ausgewählt. Vielmehr lagen mir bestimmte Daten vor, die mich dazu veranlassten, die beiden Jungen in den Mittelpunkt meiner Studie zu stellen. Ich identifiziere in der Rückschau drei Motive auf unterschiedlichen Ebenen:

---

15 Einer Anregung des ‚critical friend‘ Olivier Blanchard folgend, der unseren Text freundlich-konstruktiv kommentiert hat, sei noch einmal darauf verwiesen, dass der Diskursbegriff, den Clarke zwar durch Foucault angeregt in die Situationsanalyse aufgenommen, dann aber (u. a. in forschungsmethodischer Absicht) modifiziert hat, nicht ganz dem Begriff entspricht, wie er von Foucault eingeführt und in den verschiedenen Ansätzen der Diskursanalyse weiterentwickelt wurde. Deshalb gibt es auch im vorliegenden Text Unterschiede zwischen dem Diskursbegriff, den Anne Günster verwendet, und dem in sich schon nicht ganz widerspruchsfreien Diskursbegriff der Situationsanalyse (vgl. die Kritik von Diaz-Bone 2013, Abschnitt 20).

16 Mit der stärkeren Betonung der Reflexion des eigenen Standpunkts reagiere ich auf einen Impuls von Anne Günster, die in einem inspirierenden Koreferat zum ursprünglichen Vortrag auf diesen Aspekt hingewiesen hatte.

- Mein erster Impuls war schlicht ein moralischer: Ich spürte eine Ohnmacht der beiden Jungen in ihren Interviewäußerungen und wollte – als (Musik-) Pädagogin davon berührt – mehr darüber erfahren, wenn ich schon die Situation nicht verbessern konnte: In den Interviews spiegelte sich nämlich sehr deutlich ein Wissen um in der Schule ‚erfolgreiches‘ Schüler*innenhandeln; die beiden sahen sich jedoch aus verschiedenen Gründen außerstande, diesem Maßstab zu entsprechen.
- Im Sinne Clarkes schienen sie mir eine ‚Stimme‘ zu repräsentieren, die in der Musikpädagogik kaum zu hören ist. Sie zu erschließen, hielt ich für ein wichtiges Forschungsanliegen – ein Anliegen, das allerdings wiederum von meiner pädagogischen Haltung und meinem Unrechtsempfinden mitgeprägt war.
- Es kam dann noch ein Aspekt dazu, der ebenfalls mit den beiden anderen eng verbunden ist: Ich wollte mich auch deshalb genau diesen beiden zuwenden, weil sie mir zu einer benachteiligten Gruppe zu gehören schienen. Das ‚Wissen‘ darum, dass die Gruppe, zu der ich sie zähle, benachteiligt ist, stammt zum Teil aus wissenschaftlichen Texten, aber vor allem aus einem prominenten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskurs, der sich auf ‚Jungen mit Migrationsgeschichte‘ bezieht: Sie gelten landläufig als im deutschen Schulsystem benachteiligt. Insofern begann meine Forschung schon mit einer normativen Setzung, indem ich mich den beiden als Mitgliedern einer ‚benachteiligten Gruppe‘ zuwandte. Dieser Impuls kann nicht anders beschrieben werden als zutiefst verstrickt in herrschende Diskurse, auch wenn er sich gegen sie wendet (vgl. Yildiz 2015)[17].

Meine Gründe für die Konturierung des Forschungsvorhabens bestanden also aus einem pädagogischen Unrechtsempfinden, einem ‚moralisch‘ grundierten Forschungsinteresse und dem Aufgreifen eines in meinen Augen relevanten Phänomens einer strukturellen Benachteiligung. Vor allem im zuletzt genannten Aspekt, der mit den anderen beiden Motiven eng verwoben ist, manifestiert sich (m)eine Verstrickung in bestimmte machtvolle gesellschaftliche Diskurse. Mit dieser Gemengelage habe ich aber nur meine Motivation zu Beginn meiner Forschung beschrieben. Eine Reflexion meines Standpunkts im weiteren Verlauf des Vorhabens erfolgt im nächsten Unterkapitel.

[17] Mit diesem Phänomen hat die eingangs erwähnte so genannte ‚engagierte‘ Forschung insgesamt zu tun. Mario Dunkel formuliert diesen Umstand pointiert, indem er darauf hinweist, dass Intersektionalität „als Imperativ zu verstehen [sei], Differenzebenen wie Race, Gender, Klasse, Sexualität, Körper – um nur einige häufig thematisierte Ebenen zu nennen – in ihren gegenseitigen Verschränkungen zu untersuchen“ (2021, S. 132).

Nach der Auswahl des Gegenstandes erschien mir in einem zweiten Schritt eine erneute genaue Datenanalyse sinnvoll: Ich hatte eben bereits erwähnt, dass die beiden Jungen im Laufe des 5. Schuljahres in Bezug auf ihre Bildungschancen zunehmend mutloser wurden (vgl. Niessen 2020b). Diese Einschätzung teilen sie mit ihrer Lehrerin. Diese wiederum benennt in den Interviews mehrfach, dass die beiden Jungen einen – wie die Lehrerin es formuliert – ‚Migrationshintergrund' haben. Wie gehe ich also im Forschungsprozess damit um, dass die Lehrerin darauf häufig verweist? Es wäre nicht angemessen, die Angelegenheit damit ad acta zu legen, dass man diese Bezeichnung als unpassend markiert. Die Etikettierung einfach zu ignorieren wäre ebenfalls nicht sinnvoll, denn sie spielt im Nachdenken der Lehrerin eine wichtige Rolle. Es stellt auch keine Lösung dar, die Zuschreibung unreflektiert und unkommentiert zu reproduzieren. Also beschloss ich, den Anregungen Clarkes zu folgen, noch einmal in die Daten zu gehen und mir genauer anzuschauen, wie die Lehrerin (und nur aus ihren Äußerungen lässt sich überhaupt auf einen Migrationshintergrund der Jungen schließen) den familiären Kontext ihrer Schüler*innen thematisiert:

- An einer Stelle geht aus ihren Äußerungen hervor, dass sie Schüler*innen mit Migrationserfahrung tendenziell eher zu denen zählt, die nicht die *„besten Noten“* (Int 0) haben[18]. Offensichtlich sieht sie eine Nähe zwischen Migrationshintergrund und Leistungsstand. Zunächst nur mittelbar damit zu tun haben ihre Bemerkungen zu den sprachlichen Kompetenzen vieler ihrer Schüler*innen, die ihr häufig förderungswürdig erscheinen.
- In Bezug auf Ilyas, einen der beiden Jungen[19], konkretisiert sie die Hinweise auf sprachliche Probleme, indem sie auf eine Phase der Textarbeit im Unterricht beschreibt: *„Ilyas hat nur auf dem Tisch gelegen, der hat überhaupt keinen Zugang zu solchen Dingen, also, das ist ganz schwer, das merkt man.“* (Int 2)
- An einer Stelle in ihren Äußerungen zu Ilyas bringt sie schließlich die sprachlichen Probleme des Jungen mit seinem Migrationshintergrund in Verbindung, wenn sie referiert, wie im Kollegium über ihn gesprochen wird: *„Ja, und wir befürchten-, also, ganz stark ist es einfach, dass sprachlicher Input fehlt, dass oft zu Hause wenig gesprochen wird oder*

[18] Michael Göllner führte zu Beginn des Forschungsprozesses mit der Lehrkraft ein ausführliches Interview (Int 0) und dann vor und nach jeder der drei beobachteten Unterrichtsstunde im Schuljahr ein weiteres. Hier werden nur Ausschnitte aus den Nachinterviews zitiert. Die Ziffer 1 bezeichnet das Interview unmittelbar nach Schulbeginn, das Interview 2 fand nach dem Halbjahreswechsel und das Interview 3 kurz vor Schuljahresende statt. Im Folgenden kursiv gedruckter Text stammt aus einem der Interviews.

[19] Der Name wurde im Zuge der Anonymisierung verändert.

halt-, die Mutter von Ilyas spricht nur Türkisch oder Kurdisch, weiß ich jetzt nicht, aber jedenfalls nicht Deutsch. Und ihre Hauptaufgabe ist es halt, ihren Sohn zu versorgen, da ist noch ganz traditionelle Familienstruktur, das merkt man ihm an. Und er macht das nur, wenn er Lust hat und wozu er Lust hat, und deswegen ist es auch schwer zu sagen: Versteht er das überhaupt?“ (Int 2) Welche Zuschreibungen stecken in diesem Interviewausschnitt? Mit dem Migrationshintergrund geht in den Augen der Lehrerin einher, dass in der Familie wenig gesprochen, zumindest wenig oder gar nicht Deutsch gesprochen wird. Darüber hinaus schließt sie aus dem Verhalten von Ilyas auf die familiären Strukturen: Da Ilyas nur dann arbeitet, wenn er es möchte, und auch nur das tut, wozu er Lust hat, schließt die Lehrkraft darauf, dass er in einer *„traditionelle[n] Familienstruktur“* aufwächst, in der seine Mutter ihn stark umsorgt.

- Rückblickend am Ende des Schuljahres äußert die Lehrkraft: *„Ich weiß eben durch Kollegen, dass er auch in den anderen Fächern einfach NICHT arbeitet. Das war so von Anfang an ganz schwierig. Also, ich müsste jetzt bei den Zeugniskonferenzen mal hören, ob sich da irgendwas geändert hat oder ob man feststellt: Woran liegt das? Er ist sehr verwöhnt von zu Hause und muss nicht viel tun und es fällt ihm schwer, hier auch einfach Lernstoff zu bearbeiten. Ja, aber diese-, gerade die Jungs mit dem Migrationshintergrund, die scheinen so richtige Machtkämpfe auszuführen ‚Wer hier das Sagen hat!‘, ne?“* (Int 3) In dieser Äußerung der Lehrerin zum Ende des 5. Schuljahres werden die eben rekonstruierten Zuschreibungen wiederholt. Dazu tritt ein weiterer Aspekt, nämlich die Beteiligung des Jungen an *„Machtkämpfe[n]“* der *„Jungs mit dem Migrationshintergrund“* untereinander.

Ich versuche noch einmal zusammenzufassen, welche Zuschreibungen die Lehrerin mit dem Etikett *Migrationshintergrund* zumindest in Bezug auf Ilyas verbindet: Es handelt sich um die Aspekte: a) mangelnde Sprachkompetenz, b) mangelnde Leistungsbereitschaft, die auf bestimmte familiäre Strukturen zurückgeführt wird, und c) das Ausfechten von *Machtkämpfen* unter den Schülern *mit Migrationshintergrund*, was sie ebenfalls als für die Teilnahme am Unterricht problematisch markiert.

Ergänzend zur Rekonstruktion einer einzigen Perspektive, nämlich der der Lehrerin, scheint es nun interessant, diese Zuschreibungen mit der Perspektive der beiden Jungen zu konfrontieren:

a) mangelnde Sprachkompetenz: Faruk[20], der zweite Junge, dessen Interviews noch einmal kodiert und analysiert wurden, formuliert von sich aus im Interview: *„Mein Deutsch ist nicht so gut.“* (Int 2) Tatsächlich hat er während des Gesprächs durchgehend Formulierungsschwierigkeiten und Momente, in denen ihm kein passendes Wort für das

[20] Der Name wurde im Zuge der Anonymisierung verändert.

einfällt, was er ausdrücken möchte. Ilyas kommentiert seine eigenen sprachlichen Kompetenzen nicht, formuliert aber deutlich, dass das Schreiben ihm große Schwierigkeiten bereitet. Er lässt allerdings nicht die Vermutung erkennen, dass dieser Umstand damit zu tun hat, dass er Deutsch als Zweitsprache erlernt hat. Vielmehr berichtet er über Schmerzen in seiner Hand.

b) mangelnde Leistungsbereitschaft, die auf bestimmte familiäre Strukturen zurückgeführt wird: Verfolgt man, wie die beiden Jungen im Laufe des fünften Schuljahrs ihre Leistungen beschreiben, wird zwar sehr deutlich, dass sie für sich zunehmend weniger die Möglichkeit sehen, gute schulische Leistungen zu erzielen, aber sie bringen diesen Umstand nicht mit ihrem familiären Hintergrund in Verbindung, sondern damit, dass sie von ihren Mitschüler*innen abgelenkt werden.

c) das Ausfechten von *Machtkämpfen*: Tatsächlich beschreiben beide, aber vor allem Ilyas, wie stark sie zunehmend in Konflikte mit ihren Mitschüler*innen verstrickt sind. Allerdings stellt keiner der Jungen eine Verbindung dieses Umstands zu seinem *Migrationshintergrund* her.

Legt man die Perspektiven der beiden Jungen und die der Lehrkraft nebeneinander, fällt sofort auf, dass sich die Beschreibungen der mangelnden sprachlichen Kompetenzen, der schwachen Leistungsbereitschaft und der *Machtkämpfe* der Jungen untereinander durchaus überschneiden. (Allen Beteiligten ist bewusst, dass die beiden Jungen sich damit als widerständig gegenüber den schulischen Machtordnungen erweisen.) Aber genauso auffällig ist, dass nur die Lehrkraft den *Migrationshintergrund* der beiden Jungen zur Erklärung aller drei Phänomene heranzieht.

Hier möchte ich die Ebene wechseln, den Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge richten und die Ergebnisse der Analyse mit dem entsprechenden gesellschaftlichen Diskurs in Beziehung setzen. Als erstes ist darauf hinzuweisen, dass ich nicht den Anspruch erhebe, den entsprechenden Diskurs aus der Situation heraus erschlossen zu haben. Clarke behauptet ja, dass das Theorie-Methoden-Paket der Situationsanalyse durchaus dazu geeignet sei, die Beschaffenheit und sogar die Genese gesellschaftlicher Diskurse zu rekonstruieren. Das gelingt in meiner ‚kleinen‘ Studie nicht. Sie nimmt dafür zu wenige Daten in den Blick und war ursprünglich auf eine andere Forschungsfrage hin orientiert (wie nämlich Lehrpersonen mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen umgehen); allerdings finde ich die Spuren eines m. E. deutlich wahrnehmbaren gesellschaftlichen Diskurses in den Äußerungen der Lehrerin wieder und kann alternativ an dieser Stelle nur auf Ergebnisse von kritischen Diskursanalysen aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu diesem Thema verweisen (u.a. Yildiz 2015).

Die Lehrerin nutzt also mit dem Etikett *Migrationshintergrund* einen wirkmächtigen Diskurs, der unmittelbar Bilder und Zuschreibungen heraufbeschwört:

> „Die diskursive Normalisierung und Naturalisierung von kulturellen Differenzen ist Resultat einer machtvollen politischen, wissenschaftlichen und sozialen Unterscheidungspraxis. Diese Praxis ist mit einer historisch verfestigten herrschaftsförmigen Diskurspraxis und dem herrschaftsförmigen Einwanderungsdiskurs über die Andersheit der sogenannten Fremden verschränkt. In diesen diskursiven Ordnungen werden Kinder als mit ihren Vorfahren kulturell identische Subjekte entworfen, als ‚anders‘ objektiviert und zu anthropologisch konstanten ‚Abweichenden‘ figuriert. Auf diese Weise werden sie zu Objekten von epistemischen und politisch erfolgten Ab- und Ausgrenzungsprozessen gemacht“ (Yildiz 2015, S. 177).

Im Folgenden werden nicht die Äußerungen der Lehrerin in moralischer Hinsicht ‚verurteilt‘, sondern es wird vielmehr an den vorliegenden Daten die Wirkmächtigkeit des zugrundeliegenden gesellschaftlichen Diskurses illustriert. Dazu nutze ich den Hinweis von Clarke, die mit Hilfe der Positions-Maps nicht nur die vorhandenen Diskurspositionen verdeutlicht, sondern auch diejenigen, die nicht vorkommen. In diesem Fall ist festzustellen, dass die Lehrkraft keine Aussagen wie die folgenden getroffen hat: „Die Jungs mit Migrationshintergrund beteiligen sich zuverlässig und mit guten Leistungen am Unterricht.“ Oder: „Die Jungs mit Migrationshintergrund tragen zu einem friedlichen Miteinander in der Klasse bei.“ Es gibt aber auch keine Aussagen wie die folgenden, die den Aspekt der Herkunft gar nicht berühren: „Die Mädchen sind immer so verwöhnt von ihren Vätern, es ist kein Wunder, dass sie im Unterricht nur tun, wozu sie Lust haben.“ Oder: „Gerade unter den stillen Mädchen gibt es heftige Machtkämpfe in der Klasse. Es geht darum, wer hier das Sagen hat.“ Beide Aussagen erscheinen ebenfalls überraschend und docken nicht an aus dem Diskurs über Schule und Unterricht bekannte Positionen an. Dafür macht der Vergleich mit den von der Lehrerin tatsächlich genannten Positionen noch eine weitere Facette erkennbar, die in ihnen offenbar eine Rolle spielt, nämlich das Geschlecht: Die Aussagen der Lehrerin beziehen sich nicht zufällig auf *Jungs* und nicht auf Mädchen *mit Migrationshintergrund*. Hier ist eine Intersektionalität aus Herkunft und Geschlecht auszumachen, die in der gesellschaftlichen Debatte fest verankert ist und ‚reibungslos‘ funktioniert[21].

[21] Vgl. die intersektionale Analyse von Gruppeninterviews mit Jugendlichen aus Familien mit internationaler Geschichte von Johann Honnens (2021), der zudem die Interviewsituation reflexiv in die Analyse einbindet.

Die Frage, wie dieser Befund kritisch aufgegriffen werden kann, muss natürlich auch vor dem Hintergrund der entsprechenden musikpädagogischen Debatte reflektiert werden: Einen Überblick darüber liefert Johann Honnens in seinen Ausführungen zur ‚Sperrigkeit‘ der Ethnizitäten (Honnens 2018). Allerdings gibt es einen gewichtigen Unterschied zwischen der Art, wie Ethnizitäten im musikpädagogischen Diskurs in den meisten Fällen thematisiert werden, und dem Kontext, in dem sie im Forschungsprojekt vorkommen: Werden sie in der musikpädagogischen Diskussion vor allem in Hinblick auf kulturelle Verortungen und ästhetische Erfahrungen diskutiert, wird der Migrationshintergrund im Rahmen meines Projekts in erster Linie als Begründung für angebliche schulische Defizite herangezogen und entfaltet auf diese Weise in einem größeren Kontext seine Wirkung, nämlich im schulischen „Dispositiv der Macht“ (vgl. Pongratz 1990). Dennoch gibt der Artikel von Honnens den Anstoß, die drohende „Sprachlosigkeit“ gegenüber dem Phänomen einer Migrationsgeschichte aufzulösen in dessen möglichst präzise Benennung. Das bedeutet in diesem Fall: Das Phänomen der Migration spielt an sich in den Zuschreibungen der Lehrkraft gar keine Rolle. Sie rekurriert nicht auf Erfahrungen, die während oder auch nach einer Migration gesammelt wurden, sondern sie beschreibt vermeintliche ‚Eigenarten‘ ihrer Schüler, die sie dann mit deren familiärem Kontext in Verbindung bringt. In ihren Augen ist der familiäre Hintergrund der beiden Jungen ‚anders‘ als der anderer Schüler*innen, was sie auf die Herkunft der Eltern aus einem anderen Land und auf die dort herrschenden Vorstellungen zurückführt. Deshalb erscheint hier die Bezeichnung „Jungen aus Familien mit internationaler Geschichte“ (geringfügig) treffender als das häufig und auch von der Lehrerin verwendete Label „Migrationshintergrund“. Befriedigend aufgelöst ist das Problem der Benennung damit aber nicht; es handelt sich um ein grundsätzliches Problem, das im Moment der Benennung auftritt (vgl. Honnens 2018; Yildiz 2015).

In welchem Rahmen und in welcher Weise kann also nun eine kritische Betrachtung der vorliegenden musikpädagogischen Daten im Rahmen einer Situationsanalyse Perspektiven und Einsichten eröffnen? Wenn man diese Frage versucht zu Ende zu denken, führt sie schließlich u. a. zu einer kritischen Anfrage an den normativen Rahmen schulischen Musikunterrichts (vgl. Vogt 2012, S. 351). Das „Dispositiv der Macht“ in Schule (Pongratz 1990) wird in der Erziehungswissenschaft beschrieben als „Gouvernementalitätskonzept“. Es „zielt auf die Selbststeuerung der Subjekte als Regierungstechnik und Lebensführung gleichermaßen und damit auf die Positionierung innerhalb neoliberaler Gesellschaftsformationen“ (Budde, Geßner & Weuster 2017, S. 20; vgl. Pongratz 1990)[22]. Mit dieser kritischen Perspektive verlässt das Projekt

[22] Hier kann nur verwiesen werden auf Olivier Blanchards wichtige machttheoretische Perspektive auf Musikunterricht (2019).

den Bereich dessen, was Vogt als das „ästhetische Paradigma“ der Musikpädagogik (Vogt 2006, S. 19) bezeichnet: Am Beispiel der beiden Jungen, deren erstes Jahr im Musikunterricht der Gesamtschule nachgezeichnet wird, kann studiert werden, was passiert, wenn Schüler*innen die ihnen bekannte oben erwähnte „Selbststeuerung der Subjekte“ nicht so realisieren, dass sie den Erwartungen der Beteiligten entspricht. Im Aufdecken der vielfältigen Verflechtungen der Zuschreibung und Anerkennung von Geschlecht, Herkunft und Leistung wird eine intersektionale Dynamik deutlich, die starke Auswirkungen auf Pädagogik, hier: auf eine bestimmte musikpädagogische Situation und auf deren Beteiligte hat.

4.3 Fazit zu der kritischen Perspektive im situationsanalytischen Projekt

Abschließend möchte ich noch einmal die Fragestellung des Beitrags aufgreifen und zusammenfassen, wie ich bei meinem Versuch vorgegangen bin, in dem musikpädagogischen situationsanalytischen Forschungsprojekt wissenschaftlich Kritik zu üben. Möglicherweise entsteht aus dieser Zusammenfassung eine Art Modell für ein Vorgehen, das für einen kritischen wissenschaftlichen Zugriff im Rahmen situationsanalytischer Forschung auch in anderen Studien adaptierbar sein könnte:

1. Reflexion über den Gegenstand der Kritik
    a) Warum erregt ein Befund kritische Aufmerksamkeit?
    b) Was hat die Kritik mit dem Standpunkt der (musik-)pädagogisch forschenden Person zu tun?
2. Datenanalyse (in Anknüpfung an Clarke et al. 2018)
    a) Analyse der Daten in Hinblick auf die in der Situation enthaltenen Diskurse und Positionen
    b) Herausarbeiten verschiedener Positionen, Konfrontation mit nicht genannten Positionen
3. Reflexion über Anknüpfungspunkte zu gesellschaftlichen Diskursen
    a) Untersuchung der Forschungsergebnisse in Hinblick auf Verbindungen zu wirkmächtigen gesellschaftlichen Diskursen
    b) In-Frage-Stellen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten in diesen gesellschaftlichen Diskursen und Analyse von Machtbeziehungen im erforschten Feld

Auch wenn die Abfolge durchnummerierter Schritte den Eindruck erweckt, das Vorgehen bestehe aus dem einmaligen Durchlaufen der Stationen, gestaltete sich der Prozess – wie in qualitativer Forschung insgesamt üblich – wesentlich zirkulär. Die Zirkularität war innerhalb der Schritte

prägend, aber auch im Vorgehen insgesamt. Was in der Aufzählung oben und auch in diesem Text allerdings bislang noch fehlt, ist der seinerseits kritische (Rück-)Blick auf das eigene Vorgehen. Er gehört zu dem Modell aber notwendig hinzu, so dass als letzter Schritt ergänzt wird:

4. Reflexion über das methodische Vorgehen
    a) Konnten in der Analyse Machtverhältnisse aufgedeckt werden?
    b) Welche Bewertungssysteme spielten in der Analyse eine Rolle?
    c) Was konnte erkannt werden und wo lagen die Grenzen der eigenen Erkenntnis?

Dieser letzte Schritt der Reflexion des eigenen Vorgehens wird nun in Bezug auf das vorliegende Projekt dokumentiert:

a) Gelang es, in der Analyse Machtverhältnisse aufzudecken? In Foucaults Kritikbegriff geht es um die Analyse von Machtverhältnissen in Form eines Aufdeckens der Beziehungen zwischen Macht, Wahrheit und Subjekt. Clarke plädiert dafür, im Prozess der Analyse verschiedene Wahrheiten erkennbar und ungehörte Stimmen hörbar zu machen und auf diese Weise Situationen von Benachteiligten zu rekonstruieren. In meinem oben skizzierten „Modell“ scheint mir der entsprechende mittlere Teil (Punkt 2) insofern gelungen, als die eigentliche Analyse mit den Mitteln, die Clarke et al. vorschlagen, tatsächlich dabei half, Positionen der Forschungspartner*innen zu erschließen und ihre Verstrickung in bestimmte gesellschaftliche Diskurse herauszuarbeiten. In diesem Sinne ist die Methode in der Tat dazu geeignet, Marginalisierungen aufzudecken (vgl. Salazar Pérez & Canella 2015, S. 217). Allerdings war in dem Projekt auch zu bemerken, was Diaz-Bone an der Situationsanalyse moniert[23]: Es gelang zumindest in diesem Fall nicht, den ‚herrschenden Diskurs‘ aus der Situation heraus zu erschließen, schon gar nicht in seiner Genese. Das liegt einerseits daran, dass der Situationsanalyse das entsprechende methodische Instrumentarium fehlt (vgl. Diaz-Bone 2013, Abs. 20) – und in diesem Fall zusätzlich daran, dass die Situation stark ‚herangezoomt‘ war und aus der Perspektive nur weniger Personen rekonstruiert wurde. Also bin ich, so wie Diaz-Bone es auch Clarke vorwirft, davon ausgegangen, dass bestimmte Diskurse vorhanden sind, und habe sie erst „danach in die Analyse einbezogen“ (vgl. Diaz-Bone 2013, Abs. 20). Allerdings scheint mir dieses Vorgehen insofern tolerierbar, als es bei

[23] … und was Wolfgang Lessing im Anschluss an meinen Vortrag in der WSMP ebenfalls angemerkt hat.

prominenten Diskursen ja durchaus möglich ist, an bereits vorhandene Diskursanalysen im jeweiligen Feld anzuknüpfen.

b) Welches Bewertungssystem spielt welche Rolle? Bei einer Beantwortung dieser Frage offenbaren sich in der Machtphilosophie Foucaults und in Clarkes Vorstellung von kritischer Forschung unterschiedliche Positionen: Während Foucault Kritik als eine sich selbst ständig überholende reflexive Bewegung versteht, verortet sich Clarke in der Tradition kritischer postkolonialer Ansätze: „Clarke sieht kein Problem darin, … die Macht bei denen, die herrschen, etwas einfach zu verorten, anstatt Macht als organisierten Effekt aufzufassen, der kein sozio-strukturelles Zentrum haben muss“ (Diaz-Bone 2013, Abs. 20). M. E. hat Clarkes Position Folgen: Wenn schon vor Beginn der Forschung der Fokus auf benachteiligte Gruppen gerichtet wird, wird damit eine erste normative Setzung vorgenommen, die nicht aus der Forschung selbst hervorgeht. Außerdem werden zusätzlich in der Festlegung, welche Diskurse die herrschenden sind, normative Setzungen vorgenommen. Beide Setzungen sind auch in meinem Versuch eines kritischen Zugriffs zu finden, so dass ich resümieren würde, dass zwar der Kern der Analyse geprägt war von einer kritischen Haltung, wie sie Foucault und Butler entworfen haben, dass aber der Rahmen meiner Forschung, also der Ausgangspunkt und auch der Schlussteil stark von wertenden Annahmen über die Frage gekennzeichnet waren, welche Gruppen benachteiligt sind und wo die herrschende Macht (in Schule) verortet ist[24]. Insgesamt gelang also allenfalls eine Annäherung an den Anspruch, den der Begriff der Kritik nach Foucault erhebt.

c) Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen meiner eigenen Erkenntnis? Meine normativen Setzungen und Bewertungen im Forschungsprozess folgen meinem pädagogischen Ethos (im Blick auf die ‚entmutigten‘ Jungen) und Annahmen, wie sie auch der Intersektionalitätsforschung oder postkolonialen Studien zugrunde liegen (in der Zuwendung zu Jungen aus Familien mit internationaler Geschichte). Von diesem Standpunkt aus erschien es zunächst schlüssig, die beiden Jungen als ‚Benachteiligte‘ anzusehen. Allerdings hat mich ein Gedanke nach der Lektüre insbesondere von Foucault nicht losgelassen: Eine wichtige Rolle

[24] Ein Beispiel für ein situationsanalytisches Forschungsprojekt, das ebenfalls von klaren Annahmen darüber durchdrungen ist, wer benachteiligt ist und wo sich Herrschaft etabliert hat: Michelle Salazar Pérez und Gaile S. Canella berichten in dem Band „Situational Analysis in Practice“ (2015) von einem Forschungsvorhaben, das sich auf Kleinkinder im vom Wirbelsturm heimgesuchten New Orleans bezieht. In der Einleitung wird bereits verdeutlicht, woran Kritik geübt werden soll, nämlich an den Macht- bzw. Herrschaftsverhältnissen, die in einer neoliberalen hyperkapitalistischen Gesellschaft immer schon vorhanden sind: „Power is complex, intersecting, and always/already everywhere. (…) Our research will most likely require partnering with traditionally institutionalized power structures that dominate society(ies).” (Salazar Pérez & Canella 2015, S. 216) Die Frage, welche diese marginalisierten Gruppen sind, wird im Wesentlichen als bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt.

spielt bei Foucault das Moment der Widerständigkeit des Subjekts. Widerständigkeit gegenüber zu schnellen Zuschreibungen regte sich bei mir als Forscherin, indem ich die Hinweise auf eine Benachteiligung der beiden Jungen nicht ignorieren und auch nicht einer ‚Kulturalisierung‘ der vermeintlichen Chancenlosigkeit der Jungen zustimmen wollte; ganz deutlich zeigen sich aber auch Hinweise auf ‚Entunterwerfung‘ bei den beiden Jungen selbst: Sie verhielten sich durchaus widerständig gegenüber den Anforderungen, die in der Schule und eben auch im Musikunterricht an sie gestellt wurden und über die sie sich vollkommen im Klaren waren (vgl. Niessen 2020b). In den vielfältigen Formen ihrer Verweigerung im Unterricht zeigen sie eine Richtung von Kritik an, die – den Impuls von Foucault aufgreifend – auf die Ränder der schulischen Verstrickung von Macht und Wissen hinweist, in die auch der Musikunterricht eingebettet ist und die m. E. durchaus kritisch betrachtet werden sollten.

5 Fazit zum Umgang mit Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben

Betrachtet man die beiden Forschungsprojekte, die im vorliegenden Text diskutiert werden, fallen sofort wichtige Unterschiede ins Auge: In dem diskursanalytischen Projekt geht es um die Analyse diskursiver musikdidaktischer Aussagen über das Singen, die auf einer breiten Materialbasis aufruht; in dem situationsanalytischen Projekt wird die schulische Situation zweier Jungen in den Beschreibungen seitens der Beteiligten analysiert. Es handelt sich beim zweiten Projekt also um eine stark ‚herangezoomte‘ Situation, die aber offensichtlich durchdrungen ist von bestimmten gesellschaftlichen bzw. schulischen Diskursen. Während im ersten Projekt also Wissensordnungen und Regierungspraktiken in ihrer Wirkungsweise als Diskurs innerhalb des musikdidaktischen Materials rekonstruiert werden, werden im zweiten Projekt bestimmte Diskurse im Rahmen der Analyse herangezogen, um Besonderheiten der Situation zu erhellen. Gemeinsam ist beiden Projekten aber, dass sie die für die jeweilige (musik-) pädagogische Situation relevanten bzw. wirksamen Diskurse und die Möglichkeit der Kritik an eben jenen Diskursen als eng miteinander verbunden betrachten. Darüber hinaus gibt es aber auch noch weitere Gemeinsamkeiten:

1. Die Selbstreflexion der Forscherinnen, die sich in einer doppelten Frage manifestiert: Welcher normative Standpunkt spielt eine Rolle beim Blick auf die Daten? Zugrunde liegt die Überzeugung, dass es nötig ist, die eigenen moralischen Affekte vor allem vor, aber dann auch während des Forschens gut zu reflektieren, damit sie sich nicht

verselbständigen. Aber auch: In welcher Weise ist die forschende Person selbst in das pädagogische Feld verstrickt? Diese doppelte Selbstreflexion war in beiden Fällen u. a. deshalb hilfreich für die Analyse, als sie den Blick erst auf das im Kern zu Analysierende lenkte.

2. Gemeinsam ist auch der Blick auf die Besonderheiten der Wissensordnung im Feld Schule und seine Verstrickungen in gesellschaftliche Machtverhältnisse: Butler betont, dass ein kritischer wissenschaftlicher Zugriff immer auch „das System der Bewertung selbst herausarbeiten“ solle (Butler 2013, S. 225), indem – nach Foucault – das Wissen, das in diesem System kursiert, analysiert wird (Foucault 1992, S. 32-33). In beiden Projekten bildete die Suche nach dem System der Bewertung und dem in dem Diskurs bzw. in der Situation eingelagerten Wissen den Kern der Analyse.
3. In beiden Projekten stellte es zudem eine besondere Herausforderung dar, die Aufmerksamkeit auf die eben genannten beiden Ebenen, also zum einen auf die eigenen Verstrickungen in das untersuchte Feld und zum anderen auf die in den Blick geratenen Regierungspraktiken, flexibel zu halten und auch in ihrem Wechsel gut zu reflektieren.

Der zuletzt genannte Aspekt scheint auch aus dem Grund bedeutsam zu sein, dass Diskurse und das Handeln von Individuen stets eingebunden sind in gesellschaftliche Kontexte, die es machtkritisch zu analysieren gilt. Eine wissenschaftliche Analyse sollte dabei dadurch gekennzeichnet sein, dass sie sich nicht vorschnell auf bestimmte moralische Standpunkte bezieht und dort verbleibt. Wie bereits angesprochen ruhen alle Forschungsperspektiven auf mehr oder weniger deutlich offengelegten normativen Annahmen auf, hinter die sie als Disziplin nicht zurückfallen können. Dennoch erscheint es uns wichtig darauf hinzuweisen, dass es insbesondere für den Austausch über wissenschaftliche Kritik sinnvoll sein kann, wenn die Genese, Grenzen und Herausforderungen zumindest einiger der jeweiligen normativen Annahmen als solche explizit benannt und diskutiert werden. Generell scheint es uns im Sinne einer möglichst großen Transparenz wichtig zu sein, die Grenzen zwischen einem tendenziell eher analysierenden und beschreibenden und einem im engeren Sinne wertenden Schreiben deutlich zu markieren, auch wenn diese Trennlinien abhängig von der jeweiligen theoretischen Grundlage, des gewählten methodischen Vorgehens und des konkreten Gegenstands unterschiedlich gezogen werden können. Das eigene wissenschaftliche Arbeiten darüber hinaus einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, greift ein Motiv des Zugriffs von Foucault auf, der sein Plädoyer für eine kritische Haltung (Foucault 1992, S. 9) so ernstnahm, dass er auch die eigenen Erkenntnisse immer wieder und grundsätzlich in Frage stellte.

Butler und Foucault weisen der Forscherin als Kritikerin eine doppelte Aufgabe zu: Zum einen gilt es, die spezifischen Verschränkungen und Wirkungsweisen von Wissen und Macht (im empirischen Material) möglichst genau zu analysieren, gleichzeitig aber auch die Grenzen, Bruchpunkte und Kontingenzen dieser Wissen-Macht-Ordnungen aufzuzeigen. Diese doppelte Aufgabe anzunehmen, bedeutet dann auch zu akzeptieren, dass sich der Gegenstand und der Standort der Kritik im Verlauf des Forschungsprozesses verändern bzw. verschieben können. Die Funktion von wissenschaftlicher Kritik besteht damit im sensiblen Ausloten der Reproduktion und Transformation von Wissen-Macht-Verhältnissen. Der Anspruch von Kritik im Sinne von Foucault und Butler ist die Reflexion des Forschungsprozesses als „Verstrickung zwischen Prozeßerhaltung und Prozeßumformung“ (Foucault 1992, S. 39; Butler 2013, S. 239). Ziel der Kritik ist aus unserer Sicht somit nicht das Festschreiben von diskursiv geprägten (musik-)pädagogischen Verhältnissen, sondern das Aufzeigen der Möglichkeiten ihrer Veränderung – wohl wissend und deshalb stets reflektierend, dass auch dieses Aufzeigen als Intervention mit spezifischen Macht-Wissen-Verhältnissen verbunden ist.

6 Literatur

Angermuller, J. (2014a). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In. J. Angermuller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J. Wedl; D. Wrana; D. Daniel, & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (16-36). Bielefeld: Transcript.

Angermuller, J. (2014b). Zum wissenschaftlichen Schreiben in der Diskursforschung. In J. Angermuller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J. Wedl; D. Wrana; D. Daniel, & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 650-654). Bielefeld: Transcript.

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität.* Münster: Waxmann.

Brückner, F. (2012). Kritische Praxis nach Foucault. *Netzwerk MiRA: Kritische Migrationsforschung? Da kann ja jedeR kommen*, 311-336. abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100199292

Butler, J. (2013). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In R. Jaeggi, & T. Wesche (Hg.), *Was ist Kritik?* (S. 221-246). Berlin: Suhrkamp.

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem postmodern turn.* Wiesbaden: Springer.

Clarke, A. E.; Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn (Second edition).* Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE.

Diaz-Bone, R. (2006). Die interpretative Analytik als methodologische Position. In B. Kerchner, & S. Schneider (Hg.), *Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung* (S. 68-84) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115

Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault* (2. Auflage). Chicago: The University of Chicago Press.

Dunkel, M. (2021). Mehr als ein „Buzzword“: zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In V. Krupp; A. Niessen, & V. Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 31-48). Münster: Waxmann.

Fegter, S.; Kessl, F.; Langer, A.; Ott, M.; Rothe, D., & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter; F. Kessl; A. Langer; M. Ott; D. Rothe, & D. Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9-55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

Foucault, M. (2005a). Was ist Aufklärung? In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden (Dits et écrits), Bd. 4 1980-1988* (687-706). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2005b). Was ist Aufklärung? In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden (Dits et écrits), Bd. 4 1980-1988* (S. 837-846). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2019). Subjekt und Macht. In M. Foucault, *Analytik der Macht* (8. Aufl.) (S. 240-263). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Göllner, M., & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*: 1-18. Abgerufen von https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200 .

Günster, A. (2021). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht.* Unveröffentlichte Dissertation.

Honnens, J. (2021). Hegemoniale Männlichkeiten in musikbezogenen Aushandlungen von Jugendlichen. Eine praxeologische und intersektionale Analyse. *Diskussion Musikpädagogik* 90,. 52-59.

Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langer, A.; Nonhoff, M., & Reisigl, M. (2019). Diskursanalyse und Kritik – Einleitung. In. A. Langer; M. Nonhoff, & M. Reisigl (Hg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 1-11). Wiesbaden: Springer.

Langer, A.; Ott, M., & Wrana, D. (2006). Die Verknappung des Selbst. Stellenanzeigen und ihre Transformation in steuerungsrelevantes Wissen. In S. Maurer, & S. Weber (Hg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 281-300). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lehmann-Wermser, A., & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge, & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 265-280). Münster; New York: Waxmann.

Macgilchrist, F. (2015). Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In S. Fegter; F. Kessl; A. Langer; M. Ott; D. Rothe, & D. Wrana, (Hg.). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 193-209). Wiesbaden: Springer.

Messerschmidt, A. (2007). Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. *Pädagogische Korrespondenz* 36, 44-59, URN: urn:nbn:de:0111-opus-79659.

Niessen, A. (2020a). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht. In F. Heß; L. Oberhaus, & C. Rolle (Hg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37-51). Abgerufen von https://zfkm.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf

Niessen, A.(2020b). Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1-37. https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/177/320 .

Nonhoff, M. (2019). Diskursanalyse und/als Kritik. In A. Langer; M. Nonhoff, & M. Reisigl (Hg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 15-44). Wiesbaden: Springer.

Offenberger, U. (2019). Anselm Strauss, Adele Clarke und die feministische Gretchenfrage. Zum Verhältnis von Grounded-Theory-Methodologie und Situationsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung* 20(2), Artikel Art. 6. Abgerufen von http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.2997.

Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch; J. Knigge; A. Niessen; F. Platz, & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435-439). Münster; New York: Waxmann.

Rammstedt, O. (2020). Moral. In D. Klimke; R. Lautmann; U. Stäheli; C. Weischer, & H. Wienold (Hg.), *Lexikon zur Soziologie*. 6. Auflage (S. 518). Wiesbaden: Springer VS.

Ruhloff, J. (1999). Normativitätsproblem. In G. Reinhold; G. Pollak, & H. Heim (Hg.), Pädagogik-Lexikon (S.386-388). München: Oldenbourg.

Salazar P., & Gaile M. & C. (2015). Using Situational Analysis for Critical Qualitative Research Purposes. In A. Clarke; C. Friese, & R. Washburn (Hg.), *Situational Analysis in Practice. Mapping Research with Grounded Theory* (S. 216-240). Routledge.

Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi; B. Traue; H. Knoblauch, & N. Baur (Hg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681-706). Beltz Juventa.

Treiber, H. (2020). Norm. In D. Klimke; R. Lautmann; U. Stäheli; C. Weischer, & H. Wienold (Hg.), *Lexikon zur Soziologie*. 6. Auflage. (S. 538). Wiesbaden: Springer VS.

Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft - Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. Abgerufen von https://www.zfkm.org/06-vogt.pdf .

Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In J. Knigge, & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 345-358). Essen: Die Blaue Eule. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8765/pdf/Knigge_Musikpaedagogisches_Handeln_2012_Vogt_Wo_ist_eigentlich.pdf.

Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9), 1-9. Abgerufen von https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf .

Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9-29. Abgerufen von https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf .

Vogt, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In A. J. Cvetko, & C. Rolle (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329-347). Münster: Waxmann. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15641/pdf/AMPF_2017_38_Vogt_Versuch_ueber_kritische_Musikpaedagogik.pdf .

Woesler, C. & Lautmann, R. (2020). normativ. In D. Klimke; R. Lautmann; U. Stäheli; C. Weischer, & H. Wienold (Hg.), *Lexikon zur Soziologie*. 6. Auflage (S. 540-541). Wiesbaden: Springer VS.

Wrana, D. (2014). Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In J. Angermuller; M Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J. Wedl; D. Wrana, & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 511-536). Bielefeld: Transcript.

Wrana, D.; Ott, M.; Jergus, K.; Langer, A. & Koch, S. (2014). Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In J. Angermuller; M Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J. Wedl; D. Wrana, & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 224-238). Bielefeld: Transcript.

Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana, & C. M. Reinhard (Hg.), Professionalisierung *in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen* (S. 195-214). Opladen: Budrich.

Wrana, D. (2006). Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 47.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Yıldız, S. (2015). Trivialisierung von Kritik und Ausblendung der Machtverhältnisse in der Debatte zu transkultureller Erziehung. In S. Fegter; F. Kessl; A. Langer; M. Ott; D. Rothe, & D. Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 177-192). Wiesbaden: Springer.

7 Dokumentenverzeichnis des diskursanalytisch untersuchten Materials

2015_07_muu	Kjelin, H.& Sadolin, C. (2015). Neue Gesangs-Technik aus Dänemark: „Complete Vocal Technique“. *Musik und Unterricht* 121, 55-57.
2014_02_mub	Gietz, T. (2014). Singen mit der Klasse. Praktische Übungen – auch für hartnäckige „Brummer“. *Musik und Bildung* 4, 20-23.
2007_06_gsz	Brünger, P. (2007). Singen und Stimme. *Die Grundschulzeitschrift* 208, 4-8.
2000_05_mids	Lesch, U. (2000). Singen lernen im Musikunterricht – Anspruch oder Illusion? Über Möglichkeiten von Stimmbildung im Musikunterricht. *Musik in der Schule* 4, 47-51.
1994_01_mids	Dähne, A. (1994). Ein Vorschlag aus Leipzig zum Thema Leistungsbewertung im Singen. *Musik in der Schule* 1, 47-48.
1993_01_mids	Freitag, S. (1993). Und wieder einmal die Frage: Wie steht es um die Leistungs-bewertung im Singen? *Musik in der Schule* 4, 203.

Natalia Ardila-Mantilla und Michael Göllner

Instrumentalunterricht und die Anbahnung musikkultureller Teilhabe – eine kritische Betrachtung

Einleitung

In der Musikpädagogik – und in der Instrumental- und Gesangspädagogik insbesondere – gibt es weit verbreitete Bilder des Gelingens musikkultureller Teilhabeprozesse und seiner Voraussetzungen: Bilder, die eine starke normative Kraft im Diskurs und in der Praxis entfalten und dementsprechend kritikbedürftig sind. Bilder wie diese: von Erwachsenen, die nach der Arbeit nach Hause kommen und zur Entspannung Klavier spielen, von Laienmusiker*innen in Chören und Ensembles, von Jugendlichen in inklusiven Schulbands u.Ä. Hierbei tendiert die Musikpädagogik dazu – wie bereits im Call for Papers des WSMP-Symposiums angemerkt –, „bildungsphilosophisch begründete Ziele […] mit Fragen sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftskritischen Analysen“ zu verknüpfen (2021). Dies ist allerdings kein Spezifikum unseres Faches, nicht einmal ein Spezifikum unserer Zeit: Ingrid Miethe und Anja Tervooren etwa weisen darauf hin, dass die Themen Bildung und Teilhabe seit Comenius (!) im pädagogischen Diskurs verknüpft werden und ihre keineswegs geklärte und durchaus folgenträchtige Verknüpfung bis heute anhält:

> „Fast wird [heute] schon ein programmatischer Anspruch skizziert, Bildung sei bereits Teilhabe. Dabei lässt sich dieser Anspruch doppelt ausbuchstabieren: Wie kaum eine andere soziale Kategorie gilt insbesondere Bildung als Bedingung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben schlechthin. Nur wer gebildet ist, sei in der Lage, den Anforderungen moderner Lebensverhältnisse Rechnung zu tragen. Wenn aber Bildung auf (soziale) Teilhabe zielt, dann ist auch Teilhabe an Bildung selbst unverzichtbar und ein systemisches Erfordernis – bedeutete doch der Ausschluss aus Bildung unweigerlich den Ausschluss aus der Gesellschaft. Spätmodern aber sind beide Momente der Teilhabe als Implikationen der Bildung in Zweifel geraten: Weder vermag Bildung noch angemessen gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren noch gilt,

> dass Bildung allen gleichermaßen offen steht. Die Legitimationskrise der Bildung ist daher insbesondere eine Krise ihrer Teilhabemöglichkeiten.“ (Miethe & Tervooren 2017, S. 2-3)

Die Vorstellung einer gegenseitigen Bedingtheit von Bildung und Teilhabe vor dem Hintergrund eines nicht näher bestimmten bzw. engen Bildungsbegriffes lässt sich in der Musikpädagogik genauso beobachten. Musikpädagogisch ausbuchstabiert würde es heißen:

1. Musikkulturelle Teilhabe – als konstitutiver Bestandteil allgemeiner Teilhabe – ist nur durch musikalische Bildung zu erreichen (und damit sind in der Regel nicht alle möglichen Bildungsorte – Konzerte, Tanzpartys, Gaming-Communities, TikTok-Videos u. ä. –, sondern nur formale Bildungsangebote wie Musikunterricht oder „Musikvermittlung“ gemeint).[1]
2. Nur eine „teilhabegerechte“ – d.h. diskriminierungs- und barrierefreie, intersektionale, differenz-/annerkenungssensible, „you name it“… – musikalische Bildung kann musikkulturelle Teilhabe und demzufolge auch Teilhabegerechtigkeit anbahnen.

Teilhabe ist Voraussetzung für eine Bildung, die ihrerseits Voraussetzung für Teilhabe ist. Hier zeichnet sich also bereits ein interessanter logischer Zirkelschluss ab, der eine nähere Betrachtung erfordern würde. Gehen wir aber zunächst noch etwas weiter.

Welche logischen Folgen erwachsen daraus für das Bemühen um Teilhabegerechtigkeit? Wenn Bildung Teilhabe bedingt und Teilhabe ihrerseits Bildung bedingt, dann lässt sich daraus eine relativ klare musikpädagogische Maxime ableiten: Musikalische Bildung soll gleichermaßen „teilhabegerecht“ und „teilhabefördernd“ („anbahnend“) sein. Bildungsbemühungen – musikalische Bildungsangebote selbst, aber auch ihre Förderung (auf einer politisch-ökonomische Ebene) und ihre Erforschung oder Evaluation (auf einer wissenschaftlichen Ebene) – sind auf dieser Maxime auszurichten: Die Qualität musikalischer Bildungsangebote wäre also daran zu

[1] Die Engführung auf den Bereich formaler Bildung wird in der Musikpädagogik beispielsweise erkennbar, wenn es in der Zielsetzung von Programmen wie JeKits (Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen) heißt, „möglichst vielen Kindern in Nordrhein-Westfalen den Zugang zu musikalischer bzw. tänzerischer Bildung [zu] eröffnen“ (JeKits o.J.) oder Kulturvermittlungsprogramme dem Anspruch verfolgen, Menschen „an Kunst heranzuführen“ (vgl. Mandel & Renz 2014). Solche räumlichen Metaphern – die etwa mit der Vorstellung einer Gruppe operieren, die sich „außerhalb“ oder „fern“ von musikalischer Bildung und Musikkultur befindet – sind in Bezug auf die Ermöglichung von Teilhabe problematisch, als sie informelle Orte musikalischer Bildung ausblenden, ohne dass das deutlich gemacht wird.

messen, inwiefern sie kulturelle Teilhabe (im Präsens) ermöglichen und zukünftige Teilhabe anbahnen, oder genauer: Gute musikalische Bildungsangebote werden musikkulturelle Teilhabe angebahnt haben. Cornelie Dietrich nennt dies „das Futur II im europäischen Credo der Chancengerechtigkeit durch Bildungsteilhabe“ (2017, S. 43):

> „Die Bildungsgänge sind dann gerecht organisiert, wenn alle Beteiligten die gleichen Chancen gehabt haben werden, die ‚Vorbereitungskurse‘ auf gesellschaftliche Teilhabe ihren Möglichkeiten nach erfolgreich zu durchlaufen.“ (ebd., S. 41)

Das Problem dieser Logik liegt auf der Hand: Man müsste in pädagogischen Kontexten den Endzustand eines jeweils subjektiv gelungenen Teilhabeprozesses kennen, um überhaupt zu wissen, welche Unterstützungsbemühungen angemessen und zielführend wären. Gleichwohl bildet dieses Argumentationsmuster das theoretische Fundament einer Reihe von Projekten, Initiativen und sonstige Bemühungen auf der bildungs- und kulturpolitischen, der praktisch musikpädagogischen und der wissenschaftlichen Ebene, die ineinandergreifen, aufeinander Bezug nehmen und letztlich einander potenzieren. Ein eindrückliches Beispiel dafür ist das Projekt JeKits, in dem die wechselseitige Bezugnahme der Bemühungen aller Akteure (Träger, Bildungspartner, Evaluator*innen) vor dem Hintergrund des gemeinsamen Zieles der Ermöglichung von Teilhabe zuweilen, wie eine selbsterfüllende Prophezeiung anmutet.[2]

In der Instrumental-/Gesangspädagogik – im Fach und in entsprechenden Berufskontexten – spielt die Prämisse einer engen Verzahnung von Bildungs- und Teilhabebemühungen eine besondere, man könnte sagen: eine konstitutive Rolle. Als Beispiel ließe sich ein Zitat aus dem Leitbild des Verbands deutschen Musikschulen nennen: „Wir ermöglichen jedem Menschen, an der Musik teilzuhaben – durch diskriminierungsfreie, auch aufsuchende Angebote, durch weitgehende Selbstbestimmung jedes Einzelnen sowie eine äußere und innere Barrierefreiheit“ (VdM 2015, S. 2). In dem Zitat wird das Bemühen um Chancengleichheit im Zugang zu Bildungsangeboten deutlich. Die zeitliche Dimension von Teilhabe und die Frage, auf welche Verwirklichung Bildungsbemühungen in einer Lebenszeit-Perspektive zielen (können), wird dagegen nicht thematisiert. Gerade instrumental- und gesangspädagogischen Bemühungen wird aber zugetraut, neben der jeweiligen Gegenwart – z.B. des Instrumentalunterrichts eines Jugendlichen – auch mögliche Zukunfts-perspektiven – z.B. des zukünftigen Musizierens dieses

[2] Auf der Website des Kulturministeriums NRW, dem Träger des Projekts, heißt es etwa: Die „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist untrennbar mit Bildung verknüpft“ (MKW-NRW 2022). Ähnlich emphatische Formulierungen bzw. daran angelehnte Zielbestimmungen, Begriffsdefinitionen oder Operationalisierungen finden sich in den öffentlichen Erklärungen und Publikationen des Programms JeKits (s. Fußnote 1) sowie dessen Bildungspartnern und Evaluationen (vgl. JeKits o.J.; LVdM-NRW 2022; Busch & Lehmann-Wermser 2019, S. 5-7 und S. 31).

Jugendlichen im Rahmen konkreter musikalischer Praxen – im Blick zu behalten und zu ermöglichen.[3] Dementsprechend argumentiert Wolfgang Lessing in seinen „Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik“, wenn er schreibt, dass es der Musikschularbeit heute

> „nicht mehr lediglich um das Zur-Verfügung-Stellen kultureller Bildungsangebote [geht], sondern um die Ermöglichung von ‚Verwirklichungschancen‘. Aktives Musizieren wird in diesem Zuge von den musikpädagogischen Akteuren nicht bloß als eine Handlungsweise begriffen, die der Einzelne je nach Neigung oder Möglichkeit entweder wählt oder eben nicht wählt. Vielmehr erscheint es als eine Praxis, der zugetraut wird, dass sie im Leben eines jeden Menschen – unbeschadet seiner Herkunft, seines Alters, seines Geschlechts und seiner Intelligenz – eine bedeutsame Rolle spielen kann (sprich: eine Chance auf Verwirklichung besitzt), vorausgesetzt, die jeweiligen Angebote sind hinsichtlich ihrer Inhalte so gestaltet, dass sie dieser Verwirklichung nicht im Wege stehen.“ (Lessing 2018, S. 20)

Hier wird ein Teilhabe-Verständnis deutlich, das sich in der Musikpädagogik mittlerweile etabliert hat: Die auf Martha Nussbaums und Amartya Sens ‚Capability Approach‘ zurückzuführende Idee, dass Teilhabe nicht bloß mit der Beteiligung an bestimmten musikalischen Praxen zu tun hat, sondern vor allem mit den Möglichkeiten, die eigene „Vision“ eines gelingenden Lebens realisieren zu können – ganz gleich, ob Musik dabei eine größere oder eine kleinere Rolle spielt.[4] Dieser Lesart zufolge ist Teilhabe ein lebenslanger Prozess, der abhängig von Handlungsspielräumen (*capability*) und Verwirklichungschancen ist (Sen, 2020, S. 259-263) und dessen Gelingen nur aus der Perspektive der handelnden Subjekte und in Berücksichtigung der spezifischen Beschaffenheit längerer zeitlicher Verläufe beurteilt werden kann (vgl. Bartelheimer 2007, S. 8).[5]

Als empirisch forschende Musikpädagog*innen erscheint uns der Blick auf zeitliche Prozesse und auf die Innensichten der Beteiligten sehr anregend. Im Folgenden möchten wir daher explizit einer

[3] Besonders erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang Ulrich Mahlerts Überlegungen zur Glücksfähigkeit als Zielperspektive des Instrumental- und Vokalunterrichts (vgl. Mahlert 2011, S. 255-291), Peter Röbkes Idee der „Gestaltung musikalischen Lern- und Lebenswelten – generationenübergreifend und in einer lebenslangen Perspektive“ als eines der drei grundlegenden Arbeitsfelder der Musikschule (vgl. Röbke 2015, S. 17-46) und die Forschungs- und Entwicklungsarbeit Reinhild Spiekermanns zur Förderung des Laienmusizierens im Erwachsenenalter (vgl. Spiekermann 2009).

[4] Ein Überblick des gerechtigkeitsphilosophischen Ansatzes sowie dessen Rezeption in der Musikpädagogik findet sich in Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser (2018).

[5] Der Vollständigkeit halber seien hier Peter Bartelheimers fünf Anforderungen an einen angemessen konturierten Teilhabebegriff benannt, nämlich, dass Teilhabe als historisch bedingt, mehrdimensional, graduell, dynamisch und aktiv verstanden und betrachtet werden sollte (vgl. Bartelheimer 2007, S. 8).

solchen biographiewissenschaftlichen Perspektive folgen und anhand einzelner Geschichten aus aktuell laufenden Forschungsprojekten einige Gedanken des bildungswissenschaftlichen Diskurses aufgreifen. Unsere Intention dabei ist, Impulse zu entwickeln, die insofern kritisches Potential bergen, als sie möglicherweise geeignet sind, einige der eingangs skizzierten „starken Annahmen“ in der Musikpädagogik konstruktiv zu irritieren. Es geht uns also nicht darum, einzelne Forschungsergebnisse vorzustellen. Vielmehr möchten wir unser Nachdenken als Forschende nachvollziehbar machen und das kritische Potential empirischer musikpädagogischer Forschung damit zumindest punktuell reflektieren.

Amir oder: Die erstaunlich unterschiedliche Bewertung eines musikalischen Lernverlaufs

Das erste Fallbeispiel entstand auf Grundlage des BMBF-geförderten Forschungsverbundprojekts *AdaptiMus*. Im Kölner Teilprojekt gingen Anne Niessen und Michael Göllner der Frage nach, wie schulischer Musik- und Ensemble-Unterricht möglichst „passend“ zu den Lernmöglichkeiten und Voraussetzungen der beteiligten Schüler*innen gestaltet werden kann. Dazu wurden im Laufe eines Schuljahres in verschiedenen musikpädagogischen Unterrichtsangeboten – darunter zwei Instrumentalklassen – Interviews mit den Musiklehrenden, den Instrumentalpädagog*innen und jeweils sechs Schüler*innen geführt – und zwar je einmal zu Beginn, in der Mitte sowie am Ende des Schuljahres.[6]

Für den vorliegenden Text ist eine der beforschten Instrumentalklassen besonders interessant, weil es den Lehrenden dort wichtig war, Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen musikalischen Vorkenntnissen ein gemeinsames Lernen und Musizieren zu ermöglichen. Entsprechend gaben sie sich große Mühe, die unterschiedlichen instrumentalen Vorkenntnisse zu berücksichtigen und abzufedern.[7] Trotz – oder vielleicht auch gerade wegen – dieser individualisierenden Maßnahmen gingen die Lernstände innerhalb der Gruppe im Laufe des Schuljahres immer weiter auseinander, was die Lehrenden vor einige Herausforderungen stellte (vgl. Göllner & Niessen 2016b). Kopfzerbrechen bereitete ihnen insbesondere eine Gruppe von einigen Jungen, die trotz intensivster Bemühungen kaum sichtbare Fortschritte auf ihrem Instrument machte.

[6] Details zum Forschungsdesign und den Ergebnissen des Kölner Teilprojekts finden sich in Göllner & Niessen (2016a).

[7] In Kooperation mit der örtlichen Musikschule ermöglichten sie etwa individuellen Instrumentalunterricht, der während der regulären Schulzeit als ‚Drehtürmodell ‘ realisiert wurde. Darüber hinaus arbeiteten sie mit selbst erstellten Arrangements, die unterschiedlich schwierige Parts beinhalteten.

Offensichtlich waren sie nicht in der Lage, selbst die basalsten spieltechnischen Hürden zu meistern (vgl. auch Göllner & Niessen 2015). So seufzte etwa die Musiklehrerin am Ende des Schuljahres:

> „Amir[8] ist halt schwierig, der geht nie zum Einzelunterricht. Und das merkt man eben auch, also der weiß überhaupt nicht-, wenn da jetzt eine Note steht, kann er das immer noch nicht aufs Instrument übersetzen. Das war am Anfang schwierig – aber gut, das haben ja viele. Diese ganzen Informationen erst mal verarbeiten zu können. Aber das wird und wird nicht besser. […] Also wir haben auch mittlerweile das Gefühl, er will es gar nicht.“

Interessanterweise war Amir ebenfalls Teil des Schüler*innen-Samples. Im Rahmen einer Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012), bei der Michael Göllner der Frage nachging, wie eigentlich die einzelnen Schüler:innen die Entwicklung ihrer Musizierfähigkeiten im Laufe des Schuljahres erleben (vgl. Göllner i.Vorb.; Göllner & Niessen 2021), kristallisierte sich immer deutlicher heraus, dass Amir zu einer gänzlich anderen Einschätzung gelangte als seine Lehrerin. Er selbst wirkt mit seiner Teilnahme am Klassenensemble und seinem Lernertrag ziemlich zufrieden: Seine musikalischen Fähigkeiten schätzt er durchgehend als *„mittel“* ein – sowohl über die Interviewzeitpunkte hinweg als auch im Rückblick auf das Schuljahr insgesamt. Rückblickend konstruiert er sich sogar insofern als erfolgreicher Schüler, als er zu Beginn der Musikklasse noch *„gar nicht ein Instrument*“ spielen konnte, das aber im Laufe des Jahres so gut lernt, dass er am Jahresende bereits in der Lage ist, an einem schulöffentlichen Konzert mitzuwirken. Dabei ist ihm bewusst, dass andere Kinder auf ihren Instrumenten viel weiter sind. Amir fühlt sich im Klassenensemble aber trotzdem wohl; nicht zuletzt, weil er seine Lehrenden dort als äußerst wertschätzend und unterstützend erlebt.

Natürlich stellt sich die Frage, wie es zu der erstaunlichen Diskrepanz zwischen Amirs Selbsteinschätzung und den Beurteilungen seiner Lehrenden kommt. Der Versuch, eine wie auch immer geartete Wahrheit zu ermitteln, wäre auf Grundlage des Interviewmaterials allerdings zum Scheitern verurteilt.[9] Entsprechend dem Anspruch der Situationsanalyse, Komplexität und widersprüchliche Deutungen zuzulassen und insbesondere „partiale Perspektiven“ (Clarke 2012, S. 66) zu berücksichtigen, wurde diese Diskrepanz in der Studie nicht gewertet, sondern als interessanter Kontrast aufgefasst. Im Rahmen unseres Beitrags möchten wir die unterschiedlichen

[8] Ebenso wie in den folgenden Fallbeispielen handelt es sich bei diesem Namen um ein Pseudonym.

[9] Er ließe sich zudem kaum vereinbaren mit den erkenntnistheoretischen Prämissen eines am pragmatistischen Interaktionismus orientierten Forschungsstils (vgl. Göllner 2017, S. 80-93), als den Clarke ihr „Theorie-Methoden-Paket“ (Clarke 2012, S. 46) explizit verstanden wissen will.

Perspektiven nun nutzen, um zu fragen: Was erfährt man eigentlich über Bildungs- und Teilhabeprozesse, wenn man Amirs Deutung folgt und seine Entwicklung über das Schuljahr hinweg nicht als Problem, sondern als Erfolgsgeschichte liest?
Zunächst fällt dann auf, dass Amirs Haltung den übergeordneten Zielen der Lehrenden ziemlich nahekommt: Anscheinend bereitet ihm das Musizieren im Klassenensemble große Freude; ganz offensichtlich erlebt er das Schuljahr und seine musikalische Entwicklung rückblickend als Gewinn. Für ein Unterrichtsangebot, das im weitesten Sinne auf die Ermöglichung musikkultureller Teilhabe ausgerichtet ist, ist das nicht gerade wenig; den Lehrenden scheint diese Haltung aber weitgehend verborgen zu bleiben. Das hat vermutlich verschiedene Gründe: So fällt etwa auf, dass die Lehrenden ihre Eindrücke und Bewertungen in erster Linie an der (instrumentalen) Leistung im Unterricht festmachen: Amirs Lernen erscheint ihnen problematisch, weil sein Instrumentalspiel ihren Mindestansprüchen durchgehend nicht genügt. Die Lehrenden irritiert zudem, dass er anscheinend keine Notwendigkeit sieht, daran etwas zu ändern – denn das Unterstützungsangebot (den instrumentalen Einzelunterricht) nimmt er selten bis gar nicht wahr.

Für das Zusammenspiel von Instrumentalunterricht und musikkultureller Teilhabe wirft das einige interessante Fragen auf:

(1) Wer bestimmt eigentlich, ob und wann Teilhabe gelungen ist? Welche (möglicherweise impliziten) Prämissen spielen dabei eine Rolle?

(2) Auf welchen Zeitpunkt wäre eine solche Frage zu richten: Auf die Gegenwart, die (erinnerte) Vergangenheit – oder auf die Zukunft?

(3) Welche Möglichkeiten haben Schüler*innen eigentlich, sich (musikpädagogischen) Teilhabebemühungen zu entziehen, und wie wäre damit umzugehen, wenn sie das täten?

(1) Die erste der drei Fragen haben wir bereits gestreift: Dem Teilhabe-Verständnis zufolge, das sich in der Musikpädagogik etabliert hat, können nur die handelnden Subjekte selbst klären, ob ihre Teilhabe gelungen ist oder nicht. In pädagogischen Situationen und beim Umgang mit Kindern ist das natürlich ein Problem, weil sich immer die Frage stellt, wieviel Autonomie möglich und wieviel Fürsorge (oder gar Paternalismus) angemessen ist (Krupp-Schleußner 2016, S. 96-98). Es handelt sich um ein grundlegendes, für pädagogische Kontexte konstitutives Dilemma: Amirs Lehrende möchten ihre Schüler*innen zu selbstbestimmtem, freudigen Musizieren befähigen, müssen sie aber auch immer wieder zum Üben und zu möglichst kontinuierlichen Fortschritten auf dem Instrument anhalten (vgl. Göllner & Niessen 2016b). Das Beispiel um Amir zeigt, welche Schwierigkeiten dabei aus der Engführung des Merkmals

‚instrumentale Leistung‘ entstehen können: Denn die beobachtbaren Fähigkeiten im Umgang mit dem Instrument und die Einstellung, die ein Kind gegenüber dem Phänomen Musik und zu seinem Musizieren entwickelt, müssen ja nicht unbedingt in eins fallen (Krupp-Schleußner, 2017, S. 94-100; Göllner, i. Vorb.)

(2) Auch für die zweite Frage ist Amirs Geschichte aufschlussreich: Denn deutlich wird ja, dass die Lehrenden ihren Musikklassenunterricht als etwas auffassen, das nicht nur für die Gegenwart, sondern auch für die Zukunft der einzelnen Schüler*innen bedeutsam ist. Dass Amir am Ende der fünften Klasse etwa in der Lage ist, Noten zu lesen, ist nicht nur mit Blick auf das Ensemblespiel wichtig, sondern auch für Amirs Zukunft. Die dahinter erkennbare Denkfigur ließe sich auch so formulieren: Je umfangreicher die musikalischen Fähigkeiten sind, die die Schüler*innen während des Musikklassenunterrichts entwickeln, desto besser stehen die Chancen, dass die Schüler*innen zukünftig diejenigen Formen von musikkultureller Teilhabe realisieren, die ihnen dann wichtig sein werden. Hier zeigt sich also das Problem des unbestimmten Futur II, von dem zu Beginn die Rede war. Denn ob die Fähigkeit des Notenlesens für die von Amir zukünftig realisierten Musikpraxen tatsächlich relevant sein wird, ist ja alles andere als klar.

Die einseitige Auffassung von Unterricht als Vorbereitungskurs zukünftiger Teilhabe ist Dietrich zufolge problematisch: Zum einen tendiere diese Perspektive dazu, die subjektiv erlebte Gegenwart der Beteiligten auszublenden und damit die je individuelle Teilnahme-Qualität zu verdecken; zum anderen rücke die Frage nach den Wahlmöglichkeiten der Beteiligten in den Hintergrund, da zukünftige Teilhabe ja per se als erstrebenswert gelte (vgl. Dietrich 2017, S. 30). Die Bemühungen der Lehrenden lassen sich als Ringen lesen, dieser impliziten, zeitlichen Doppelstruktur gerecht zu werden. Amir wiederum, der, wie die Musiklehrerin resigniert feststellt, zwar am Ensembleunterricht, nicht aber am instrumentalen Einzelunterricht teilnimmt, entscheidet sich letztlich für eine Option, die gar nicht als Auswahl vorgesehen ist.

(3) Damit kommen wir zur dritten Frage: Mit welchen Erwartungen sind Schüler*innen in „Teilhabe-anbahnenden“ Maßnahmen eigentlich konfrontiert und was passiert, wenn sie diesen Erwartungen nicht entsprechen – oder sich aus anderen Gründen für eine „Nicht-Teilhabe“ entscheiden? Die Lehrerin äußert ja resigniert, dass Amir am Einzelunterricht nicht teilnimmt; sie schließt daraus, dass er auch gar nicht lernen will. Amir wiederum erklärt auf die Frage, wie er den Einzelunterricht erlebt, dass er diesen aus verschiedenen Gründen *„nicht gut“* finde: Er verpasse nämlich, wenn er dort sei, Unterricht in Mathe (der ihm schwerfällt) oder – schlimmer noch – Sportunterricht (der ihm wichtig ist). In beiden Fällen möge er es nicht, *„wenn man rausgeholt wird“*. In der Formulierung, die sich auf das Drehtür-Modell des instrumentalen Einzelunterrichts

bezieht, schwingt mit, dass sich Amir in solchen Situationen weniger als Subjekt, denn als Objekt von Bildungsbemühungen erlebt (vgl. Dausien 2014, S. 61). Deutlich wird außerdem, dass sich ihm der Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Einzelunterricht und seiner Leistung im Klassenensemble im Grunde gar nicht erschließt. Etwas überspitzt ließe sich festhalten: Die Teilnahme am Einzelunterricht, die sich die Lehrenden so für Amir wünschen, erlebt er selbst als Ausschluss aus für ihn relevanten Kontexten an anderer Stelle. Etwas abstrakter formuliert: Das gutgemeinte Bemühen um Teilhabe kann also von Schüler*innen nicht nur als Chance, sondern auch als Zwang oder gar als Strafe erlebt werden.[10]

Die Erkenntnis, dass selbst gutgemeinte Bemühungen sich in ihr Gegenteil verkehren können, ist noch in einer anderen Hinsicht aufschlussreich: Etwa, wenn der Musikschullehrer am Ende des Schuljahres feststellt, sich um Schüler wie Amir weniger intensiv bemüht zu haben, als ihm eigentlich wichtig sei, und realisiert:

> „Da sind einfach Kinder, denen Musik auch was bedeutet, wo man merkt, die machen da was mit und so und spielen auch immer so irgendwas vor sich hin. Aber die funktionieren halt nicht in so einem Disziplinieren-Kontext, wo man jetzt irgendwie [sagt]: ‚Du hast jetzt deine Stimme und du spielst die, wenn die dran ist und du musst dich jetzt in diesem Gesamtklang des Orchesters einfügen.‘“

Aus der Äußerung lässt sich die grundlegende Frage ableiten, was Lehrende überhaupt als „normal“ voraussetzen können: Das Mitmachen im Unterricht oder im Ensemble? Die häusliche Vorbereitung dafür? Lediglich das Mitbringen der Instrumente? Oder nicht einmal das? Die Beteiligten des Fallbeispiels kommen gar nicht umhin, solche (impliziten) Normalitätserwartungen zu konstruieren – nicht nur mit Blick auf das Instrumentalspiel, sondern auch in Bezug auf das Verhalten im Schulalltag. In den Interviews zeigt sich sehr eindrücklich, wie engagiert sich die Forschungspartner*innen um Kinder bemühen, die diesen Vorstellungen erst einmal nicht entsprechen. Erkennbar wird aber auch, dass derartige Inklusionsabsichten immer auch mit Zuschreibungen einhergehen, aus denen – schlimmstenfalls – wiederum Repression erwachsen können. Im Zusammenhang mit ‚Teilhabe an Bildung‘ wäre also lohnend zu untersuchen, welche Normalitätserwartungen in musikpädagogischen Maßnahmen wirksam werden und mit welchen alltäglichen Normierungspraktiken sie einhergehen (vgl. Dietrich 2017, S. 42). Aus einer machtsensiblen Perspektive ließe sich darüber hinaus fragen: Welche Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten stellen sich Schüler*innen im Laufe „teilhabeanbahnender“

[10] Dass nicht alle Kinder musikalische Aktivitäten anstreben und ein geringeres Ausmaß an aktiver musikalisch-kultureller Teilhabe auch mit hoher subjektiver Zufriedenheit einhergehen kann, verdeutlichen etwa die von Valerie Krupp-Schleußner vorgestellten Teilhabeprofile (2017, S. 95-100)

musikpädagogischer Programme eigentlich? Und falls es diese nicht gibt: Ließe sich eine solche Einschränkung in Bezug auf die Ermöglichung musikkultureller Teilhabe überhaupt angemessen begründen?

Frau Biehl und Herr Camp, oder: Die uneingelösten Versprechen der Anbahnung von Teilhabe

Bis hier haben wir den Blick auf die Teilhabe „im Präsens“ gerichtet – soweit man im Rahmen rekonstruktiver Forschung den Blick auf das Präsens richten kann. Springen wir jetzt in die Zukunft von Schüler*innen wie Amir: Wie blicken Menschen, die Erfahrungen wie diese in ihrer Kindheit und Jugend durchlaufen haben, auf ihre „musikkulturelle Teilhabebiografie“ zurück? Wie ordnen sie in diesem Zusammenhang ihre musikalischen Lern- und Bildungserfahrungen ein? Mit dieser Denkbewegung wären wir bei unserem Forschungsprojekt *Spuren musikkultureller Teilhabe in der Lebensspanne* (im Folgenden: *SpurTe*), in dem wir uns – gemeinsam mit Sophie Reiland – fragen, welche Muster des Auslebens von musikalischen Interessen, von Musiklernen und von Musizieren sich in den Biographien ehemaliger Musikschulschüler*innen rekonstruieren lassen. Im Rahmen von *SpurTe* führten wir narrative Interviews mit einem anschließenden, leitfadengestützten Nachfrageteil mit erwachsenen Musikschulabgänger*innen, die in ihrer Kindheit und/oder Jugend mindestens drei Jahre an Unterrichts- oder Ensembleangeboten von VdM-Musikschulen in Nordrhein-Westfahlen teilnahmen, danach keinen musikbezogenen Beruf ergriffen und heute maximal in Laienkontexten musikalisch aktiv sind. Bisher wurden vier ausführliche Interviews geführt und mit Verfahren der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin 1996; Strübing 2014) ausgewertet. Weitere Interviews sind in Vorbereitung (vgl. Ardila-Mantilla, Göllner & Reiland 2021).

Das im Rahmen von *SpurTe* erhobene Datenmaterial ist vielschichtig, und der sich an der Biographieforschung orientierende Ansatz des Projekts macht eine Darstellung ohne die entsprechende Einbettung in die biographische Erzählung der Forschungspartner*innen – nach Dausien: in die biographische „Logik des Falles“ (2014, S. 58) – nicht nur anspruchsvoll, sondern auch heikel. Trotzdem wollen wir uns hier im Sinne der Kritik – die im Grunde immer mit einem Perspektivenwechsel einhergeht – gewisse Freiheiten erlauben und einzelne Passagen der Erzählungen unserer Interviewpartner*innen im Lichte der hier in Frage gestellten These – der zentralen Rolle von musikalischen Bildungsangeboten für die Anbahnung musikkultureller Teilhabeprozesse – betrachten. Wichtig für das Verständnis unserer folgenden Ausführungen ist aber zu berücksichtigen, dass wir damit eine Perspektive einnehmen, die im Projekt selbst eine untergeordnete Rolle spielt: Es geht in *SpurTe* nicht darum, herauszufinden, was

Musikschulunterricht für die Zukunft „bringt“ oder wie sich Instrumentalunterricht in der Zukunft auswirkt, sondern darum, wie Menschen, die einmal in Musikschulen Schüler*innen waren, auf ihr gesamtes Leben mit Musik zurückblicken und welche musikbezogenen Lebenserzählungen sie dabei konstruieren. Es wäre im Rahmen unseres Forschungsdesigns möglich, dass Schule und Musikschule in den Interviews nur am Rande vorkommen. Trotzdem greifen wir im Folgenden gezielt solche Verweise auf: jene Stellen, wo unsere Interviewpartner*innen das Futur II ihrer Teilhabe- und Bildungsbiografien rekonstruieren.

Vor diesem Hintergrund gehen wir auf zwei kontrastierende Fallbeispiele ein: Fr. Biehl und Hr. Camp, zwei ehemalige Musikschulschüler*innen, die zum Zeitpunkt des Interviews jeweils Mitte vierzig und Mitte fünfzig sind. Fr. Biehls Blick in die Vergangenheit – in ihre Kindheit und Jugend – enthüllt zunächst eine glänzende Erzählung musikkultureller Teilhabe: die Geschichte einer jungen Frau, die sich von Anfang an von den musikalischen Bildungsangeboten von Schule und Musikschule angesprochen fühlt, sich darin selbstbestimmt und ohne nennenswerte Schwierigkeiten bewegt, leistungsorientiertes Musizieren (Musizieren *„auf einer höheren Ebene“*) genießt und dabei persönlich bedeutsame musikalische Höhepunkte – wie eine Brahms-Aufnahme mit ihrem Chor – erlebt. Es ist eine Musikschulkarriere „wie sie im Buche steht“ – eine durchgängige, geradlinige Bildungskarriere, die nach den oben ausgeführten Normen des Diskurses ein hohes Maß an Teilhabe auch über die Musikschulzeit hinaus anbahnen sollte.

Hr. Camps Blick zeigt uns eine kontrastierende Geschichte: die Geschichte eines musikinteressierten jungen Menschen, der in seiner Kindheit und Jugend wiederholt mit Hindernissen und Frustrationen konfrontiert ist: mit dem äußerst autoritären Unterricht seines Blockflötenlehrers (*„ein Haudegen“*), mit dem Widerstand seiner Mutter gegenüber seinem Wunschinstrument Schlagzeug – das Instrument, das ihm *„verwehrt geblieben“* ist –, mit einem frustrierenden Gitarrenunterricht, in dem seine musikalischen Interessen keine Rolle spielen und in dem er *„selbst nach sechs Jahren […] nicht in der Lage [war], irgendwo mal am Lagerfeuer zu sitzen und einfache Stücke zu spielen“* u.Ä. Dies hindert ihn nicht daran, auch *„schöne“* Erfahrungen – z.B. in der Chor-AG der Schule – zu machen. Trotzdem: Die Erzählung seiner musikalischen Erfahrungen in Kindheit und Jugend ist zweifellos keine Geschichte der „aktiven und selbstbestimmten Beteiligung an musikalischen Praxen“ (Krupp-Schleußner & Andreas Lehmann-Wermser 2018, S. 215).

Wie gehen die beiden Erzählungen weiter? Dem Vorgehen der Biographieforschung entsprechend müsste nun die Komplexität der beiden Einzelfälle entfaltet und die Reichweite der Ergebnisse näher bestimmt werden. Mit der gebotenen Vorsicht lässt sich aber zumindest feststellen: Die im Diskurs mit der Eindeutigkeit eines Axioms propagierte Korrelation zwischen vergangener und gegenwärtiger (bzw. sogar zukünftiger) musikkultureller Teilhabe bleibt in den

beiden Erzählungen kaum greifbar. Im Fall von Fr. Biehl spielte bei der Auswertung der Code ‚die Treppe ins Nichts‘ eine wichtige Rolle: Die Interviewpartnerin zeichnet in ihrem Rückblick das Bild eines ständigen Aufstiegs mit immer besseren musikalischen Leistungen und interessanteren Erfahrungen; die ‚Treppe‘ mündet allerdings in einem Höhepunkt, der relativ früh erreicht wurde und ab dann – in den Augen der Mittvierzigerin Fr. Biehl – unübertroffen bleiben wird. Mit dem Übergang ins Erwachsenenalter gelingt es ihr nicht mehr, auf dieselbe Art und Weise musikalisch aktiv zu bleiben, wie sie es bis dahin gewohnt war. Zurückblickend auf Konzerte mit ihrem Musikschulorchester sagt sie: *„[…] da hat man wieder Gemeinschaft richtig erlebt und dann hat man natürlich schon gedacht, das ist jetzt als Laiin wahrscheinlich das High End, was man so erreicht, ne?“*

Das „Gelingensmuster“ musikkultureller Teilhabe der Kindheit und Jugend erweist sich im Rückblick also insofern als unbefriedigend, als es einerseits die Wünsche und Vorstellungen der Interviewpartnerin prägt und andererseits in ihrer derzeitigen Lebensrealität kaum umsetzbar ist. Fr. Biehls Bildungsbemühungen und die entsprechenden Bildungserfolge lassen sich also nicht direkt in Teilhabe umwandeln – aber nicht nur das: Es ließe sich sogar argumentieren, dass sie zur Teilhabebarriere geworden sind.[11]

Im Falle von Hrn. Camp kommt es nach der Schulzeit zu einer fünfzehnjährigen (!) Musizierpause, die allerdings durch eine *„glückliche Fügung“* – die zufällige Begegnung mit einem ehemaligen Mitschüler, der auch an der Chor-AG teilnahm – nicht nur überwunden wird, sondern zu einer bemerkenswerten Entwicklung führt: Hr. Camp spielt zuerst in der Band des Schulfreundes, dann in einer Swing-Combo; er nimmt Jazz-Gitarrenunterricht und begegnet dabei einem Lehrer, mit dem er *„Musikunterricht auf eine ganz andere Art und Weise [kennenlernt] wie eben früher als junger Mensch“*. Angeregt durch den Instrumentalunterricht seiner Kinder und als Ausgleich zum Beruf beschäftigt er sich immer intensiver mit Gitarre, Gesang und Schlagzeug – das eine führt zum anderen und beim Interview gewinnt man den Eindruck, dass mit Mitte fünfzig Musik buchstäblich die Hauptrolle in seinem Leben eingenommen hat. Der schlangenlinienförmige, immer wieder fremdbestimmte und in eine lange Pause mündende musikalische Bildungsweg von Hrn. Camp scheint ihn also doch zur Teilhabe befähigt zu haben – oder zumindest mit einem Ausmaß an ‚agency‘ ausgestattet zu haben, das ihn zur Teilhabe befähigt.

[11] Unerwähnt bleiben u.a. in dieser verkürzten Darstellung die interessanten Umgangs- und Lösungsstrategien, die das Ende der ‚Treppe‘ auslöst – womit bereits einer der interessanten Aspekte benannt wäre, die der für *SpurTe* charakteristische biographische Zugriff zutage fördert.

Diskussion und kritische Impulse

Uns als Forschenden führte die Gegensätzlichkeit dieser beiden Geschichten die Kontingenz musikkultureller Teilhabeverläufe so deutlich vor Augen, dass wir ein erstes, augenscheinlich banales, aus unserer Sicht aber trotzdem relevantes Zwischenfazit ziehen möchten: Die Musikpädagogik und die musikpädagogische Teilhabeforschung wären gut beraten, wenn sie etwas vorsichtiger mit Prognosen umgehen und nicht stets explizit oder implizit damit operieren würden.

Die Kritik muss aber noch weiter gehen, und zwar auch auf der methodologischen Ebene. Das Projekt *SpurTe* orientiert sich an der Biographieforschung, die zum einen den Anspruch erhebt, die handlungsleitende und temporal abhängige „Innenwelt der Außenwelt“ (Alheit 2011, S. 25) zu rekonstruieren und sich zum anderen durch ein „Primat des Individuellen“ (Marotzki 2011, S. 23) auszeichnet: ein Ansatz, der also prädestiniert wäre, ein Konstrukt wie Teilhabe – bei der die zeitliche Dimension und die Innensicht der handelnden Menschen eine große Rolle spielen – zu untersuchen. Trotzdem: Die biographische Erzählung ist und bleibt eine Erzählung, also eine Konstruktion, in die sich die Gegenwart unweigerlich einmischt. Die für die qualitative Forschung grundlegende „Annahme der Unhintergehbarkeit von Interpretationen bei der Wahrnehmung des Selbst, Anderer und der Welt“ (Marotzki 2011, S. 22) gilt für die Biographieforschung ebenso und wird durch die Verzerrungen des zeitlichen Abstands sogar bedeutender. Im konkreten Fall von Fr. Biehl kann man sich z.B. die Frage stellen, inwiefern die „Selbstbestimmungserzählung“ der Jugendzeit dazu dient, ihre eigene (sehr aktive und durchaus bestimmende) Rolle bei der musikalischen Bildung ihrer Kinder zu legitimieren; im Fall von Hrn. Camp wiederum die Frage, inwiefern er in seiner Erzählung eine Art Bildungsepos konstruiert, in dem der Held Hindernisse überschreitet, um in einer glorreichen Gegenwart anzukommen – einer Erzählung, die es gar ermöglicht, der Zukunft zuversichtlich entgegenzublicken.

Zuletzt möchten wir noch einen kritischen Punkt gerne benennen, nämlich die Frage der Definitionsmacht: Wer darf bestimmen, wo musikkulturelle Teilhabe beginnt? Welche musikkulturellen Praktiken werden vom Diskurs legitimiert – und welche nicht? Bereits in der Geschichte von Amir haben wir kritisch auf die Normativität im Teilhabediskurs hingewiesen: auf die Rolle, die Normierungs- und Leistungsdiskurse bei der Betrachtung von Teilhabe spielen können. Adele Clarke plädiert mit ihrem Ansatz der Situationsanalyse daher dafür, Diskurse als wesentliche Elemente einer Situation aufzufassen und analytisch ihr gesamtes Spektrum zu berücksichtigen – inklusive der häufig übersehenen oder marginalisierten Stimmen (2012, S.

38).[12] Die biographische Erzählung von Hrn. Camp macht uns auf eine weitere wichtige Komponente dieser Normierung aufmerksam: auf die immer wieder verneinte und dennoch nach wie vor erkennbare Orientierung musikalischer Bildungsangebote an der sogenannten „Hochkultur“. In der langen und an musikbezogenen Aktivitäten reichen Kindheit und Jugend von Hrn. Camp gab es eine Mutter, bei der die Jazzmusik – für die Hr. Camp sich so interessierte – *„nie den gleichen Stellenwert hatte“* wie die klassische Musik; einen ersten Gitarrenlehrer, für den *„irgendwelche Barrégriffe schon Teufelswerk“* waren; ein Schulchor, in dem *„deutsches Requiem, Messiah, Matthäus-Passion, [...] auch teilweise Benjamin Britten“* einstudiert und aufgeführt wurden. Und obwohl Hr. Camp der klassischen Musik nicht grundsätzlich abgeneigt war – und z.B. die Faszination nennt, die der an Neue Musik interessierte Leiter des Schulchors auf ihn ausgeübt hat –, müssen wir feststellen, dass es sehr wenige Gelegenheiten für ihn gab, sich mit dem für ihn immer interessanteren Feld der populären Musik auseinanderzusetzen, sowie sehr wenige Menschen, die sein „musikkulturelles Teilhabemuster“ unterstützen, förderten, gar für legitim betrachteten.[13]

Hr. Camp merkt in seinem Interview an, wie er sich darüber freut, dass seine Kinder heute deutlich mehr Möglichkeiten haben, sich populären Musikpraktiken zu widmen, als er als junger Mensch. Trotzdem muss hier die Frage aufgeworfen werden, wie weit tatsächlich der heutige Kulturbegriff der Musikpädagogik und der musikpädagogischen Teilhabeforschung geht. Barbara Hornberger macht z.B. auf die für den Teilhabediskurs typische „Verengung des Kulturbegriffs“ aufmerksam:

> „Unter Kultur, mehr noch unter ‚den Künsten‘, wird oft vor allem Hochkultur verstanden, entweder repräsentativ-bürgerlicher oder progressiv-avantgardistischer Prägung. […] Als Folge dieser Verengung des Begriffs gilt im Ergebnis eine tendenziell privilegierte und sozial relativ homogene Gruppe als kulturinteressiert, während die anderen, nichtbeteiligten Teile der Gesellschaft nicht nur sprachlich ausgeschlossen, sondern darüber auch marginalisiert werden.“ (Hornberger 2019, S. 207)

Nach Hornberger führt diese „Wahrnehmungslücke [des Diskurses], vor allem gegenüber der eigenen hegemonialen Sprechposition“, dazu, dass Menschen, die sich dieser Hegemonie nicht unterwerfen wollen – also z.B. Schüler*innen, die wie Amir den Einzelunterricht nicht in Anspruch nehmen –, „schnell unter Verdacht [stehen], nicht Teil dieser demokratischen

[12] Zum Problem eines interaktionistischen Missverständnisses des foucaultischen Diskursbegriffes in Clarkes Entwurf s. Diaz-Bone 2012, Absatz 20.

[13] Auf die mangelnde Übereinstimmung zwischen schulischen Musikangeboten und musikalischen Neigungen der Schüler*innen sowie ihre Rolle als Teilhabebarriere haben bereits Jacqueline Beisiegel & Valerie Krupp hingewiesen (2021).

Gesellschaft sein zu wollen und/oder sich einer persönlichen Entwicklung zu verweigern – was in Zeiten ständiger Selbstoptimierung als eine Form moralischen Scheiterns erscheint“ (Hornberger 2019, S. 208).

Fazit und Ausblick

In den vorhergehenden Abschnitten haben wir versucht zu zeigen, welche (impliziten) Bilder gelungener musikkultureller Teilhabeprozesse uns in unseren unterschiedlichen Forschungsprojekten begegnet sind und welche Irritationen damit für uns als Forschende verbunden waren. Neben dem Ideal möglichst geradliniger Bildungsbiografien fiel insbesondere die Vorstellung auf, dass Bildungsbemühungen automatisch in Teilhabe münden. Demgegenüber erwies sich der Blick auf die Innensichten einzelner Subjekte und die Erfassung multipler Perspektiven als gewinnbringend: Zum einen war er sehr geeignet, normative Bilder kritisch zu hinterfragen. Zum anderen erwiesen sich der biographische und der situationsanalytische Forschungsansatz aufgrund ihrer inhärenten „Sperrigkeit“ gegenüber vereinfachenden Deutungsmustern und „bildungspolitischen oder pädagogischen Steuerungstechnologien“ (Dausien 2014, S. 58) als fruchtbar: Erkennbar wurden so nicht nur Wahrnehmungslücken des Diskurses, sondern auch offene Fragen, mit denen Akteur*innen in der Praxis konfrontiert sind.

Für den Instrumental- und Gesangsunterricht erscheint uns die Berücksichtigung der zeitlichen Dimension besonders relevant: Denn offenbar kann die Anbahnung von Teilhabe ebendiese nicht nur fördern, sondern sie leider auch – sowohl mit Blick auf die Gegenwart als auf die Zukunft – verhindern, insbesondere wenn Menschen als Objekte von Bildungsbemühungen betrachtet werden und infolgedessen ihre individuelle „Handlungs- und Sinnperspektive“ (Dausien, Rothe & Schwendowius 2016, S. 60) aus dem Blick gerät.[14]

Auf der Ebene der musikpädagogischen Forschung und des wissenschaftlichen Fachdiskurses wäre aus unserer Sicht noch die Rolle zu erwähnen, die Forschungsprojekte wie unsere für die schärfere Betrachtung musikpädagogischer Phänomene sowie deren systematische Untersuchung spielen können. Fragestellungen wie die hier entfalteten erzeugen in empirischen Forschungsprojekten nämlich „Probleme“, die auf der forschungsmethodologischen Ebene „zu

[14] Umso überzeugender erscheint uns der Impuls Wolfgang Lessings, „eben diese Lebenszeit-Perspektive [zu] nutz[en], um dem Üben der SchülerInnen die Chance zu geben, sich in einen Nährboden für Transformationsprozesse zu verwandeln, bei denen ältere Erfahrungsschichten im Zuge biografisch bedeutsamer Entwicklungsschritte stets aufs Neue hinterfragt und reformuliert – mit anderen Worten: kritisiert – werden können.“ (Lessing 2021, S. 13)

lösen sind“, z.B. durch den Einsatz unterschiedlicher theoretischer Brillen. Wir sind daher der Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit solchen „Problemen“ in empirischen Forschungsprojekten wie unseren letztlich auch der Kritik dient: Sie macht einerseits kritikwürdige Aspekte des Diskurses sichtbar und liefert andererseits Werkzeuge zur Erweiterung des Blicks der Musikpädagogik auf musikkulturelle Teilhabeprozesse.

Literatur

Alheit, P. (2011). Biografizität. In R. Bohnsack; W. Marotzki, & M. Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.). *UTB Erziehungswissenschaft Sozialwissenschaft, Bd. 8226* (S. 25). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Ardila-Mantilla, N.; Göllner, M. & Reiland, S. (2021). Brüche, Anläufe, Übergänge. Musikkulturelle Teilhabeprozesse im Spiegel narrativer Interviews mit ehemaligen Musikschulschüler*innen. In V. Krupp; A. Niessen, & V. Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Musikpädagogische Forschung, Bd. 42* (S. 83-95). Münster: Waxmann.

Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel* (*Fachforum*, 1). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf (09.02.2022).

Beisiegel, J. & Krupp, V. (2021). Barrieren der Teilhabe. Was Schüler*innen davon abhält außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen. In V. Krupp; A. Niessen, & V. Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 42 (S. 97-115). Münster: Waxmann.

Busch, T. & Lehmann-Wermser, A. (2019). *Evaluation des Programms Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen* (JeKits). Im Auftrag der JeKits-Stiftung. https://www.jekits.de/app/uploads/2020/10/JeKits-Evaluation.pdf. (10.02.2022).

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn.* Wiesbaden: Springer VS.

Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe; Jutta Ecarius, & A. Tervooren (Hg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39-61). Opladen: Barbara Budrich.

Dausien, B. & Rothe, D. & Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung. In B. Dausien; D. Rothe, & D. Schwendowius (Hg.). *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Biographie- und Lebensweltforschung, Bd. 13* (S. 25-67). Frankfurt: Campus Verlag.

Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? [21 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* 14(1), Art. 11. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115 .

Dietrich, C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethe; A. Tervooren, & N. Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 29-46). Wiesbaden: Springer VS.

Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie. Perspektiven musikpädagogischer Forschung*, Bd. 6. Münster: Waxmann.

Göllner, M. (i. Vorb.). *Instrumentales Lernen im Laufe eines Schuljahres – eine Situationsanalyse zum Musikklassenunterricht anhand qualitativer Interviews mit Schülerinnen und Schülern.*

Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 6(2). Abgerufen am 09.02.2022 von https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/124/273.

Göllner, M. & Niessen, A. (2016a). Adaptivität im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht in der Wahrnehmung von Schüler_innen und Lehrenden. Die mehrperspektivische qualitative Interviewstudie AdaptiMus_Interview. In U. Kranefeld (Hg.): *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit. Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung* (S. 11-24). Dortmund: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.musik.tu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle/forschungsprojekte/koordinierungsstelle-ii/publikationen-forschungsschwerpunkte/ (09.02.2022).

Göllner, M. & Niessen, A. (2016b). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik* 70, 48-57.

Göllner, M. & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik* (12), 1-18. Abgerufen am 07.02.2022 von https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200.

Krupp-Schleußner, V. (2017). "Kopfhörer rein, Welt aus". In A. J. Cvetko, & C. Rolle (Hg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music education and cultural studie*s. *Musikpädagogische Forschung, Bd. 38* (S. 87-104). Münster: Waxmann.

Krupp-Schleußner, V. (2016). Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. *Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 4.* Münster: Waxmann.

Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch; J. Knigge; A. Niessen; F. Platz, & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215-220). Münster: Waxmann.

Hornberger, B. (2019). Die Anerkennung kultureller Präferenzen. Zum Verhältnis von populärer Kultur und kultureller Teilhabe. In Nationalen Kulturdialog (Hg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch* (S. 205-210). Zürich: Seismo.

JeKits (o.J.): *Überblick JeKits.* https://www.jekits.de/das-programm/ueberblick/ (02.05.2022).

Landesverband der Musikschulen in NRW (LVdM-NRW) (2022). *Was sind Musikschulen?* Abgerufen am 10.02.2022 von https://lvdm-nrw.de/verband/was-sind-musikschulen/

Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 19-50). Mainz: Schott.

Lessing, W. (2021): Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen? *üben & musizieren.research* (1), 1-16. Abgerufen am 09.02.2022 von https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2021/11/Lessing_research.pdf.

Mahlert, U. (2011): *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht.* Mainz: Schott.

Mandel, B. & Renz, T. (2014): Mind the gap oder mind the trap? Eine Tagung und ein kritischer Diskurs über „niedrigschwellige Kulturvermittlung“. In B. Mandel, & T. Renz (Hg.), *Mind the gap! Zugangsbarrieren zu kulturellenAngeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung.* Abgerufen am 02.05.2022 von https://www.uni-hildesheim.de/uploads/media/Mandel_ Renz2014-Mind_the_gap.pdf

Marotzki, W. (2011). Biografieforschung. In R. Bohnsack; W. Marotzki, & M. Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.). *UTB Erziehungswissenschaft Sozialwissenschaft, Bd. 8226* (S. 22-24). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Miethe, I. & Tervooren, A. (2017). Einleitung. In I. Miethe; A. Tervooren, & N. Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 1-7). Wiesbaden: Springer VS.

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW-NRW) (2022). *Teilhabe und Bildung.* Abgerufen am 10.02.2022 von https://www.mkw.nrw/weiterbildung-und-politische-bildung/teilhabe-und-bildung

Röbke, P. (2015). Drei Musikschulen unter einem Dach? Zu den drei grundlegenden Arbeitsfeldern der Musikschule. In N. Ardila-Mantilla; P. Röbke, & H. C. Stekel (Hg.), *Musikschule gibt es nur im Plural. Drei Zugänge. Wiener Beiträge zur Musikpädagogik, Bd. 1* (S. 9-50). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Sen, A. (2020). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). München: Beck.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Spiekermann, R. (2009). *Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne.* Mainz: Schott.

Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2015). *Leitbild der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen* (VdM). Abgerufen am 09.02.2022 von https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklaerungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf

Christopher Wallbaum

Moderne Zeiten –

Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen.

Ein ideologiekritischer Analytical Short Film

Das Interesse dieses Beitrags gilt weder der Lehrperson in einer in Schottland aufgenommenen Musikunterrichtsstunde noch der Frage, ob die Person alles richtig macht. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sie dies tut – im Sinne der Spielregeln. Eine nationale Expertin aus Schottland beurteilte die Stunde als *typische* und *gute* Praxis (Summers et al 2018), und ein Fachseminarleiter aus Deutschland war schlicht begeistert von der Stunde.[1] Das Interesse dieses Beitrags gilt den *Regeln* des Spiels.

Die These ist, dass global sich ausbreitende Praktiken effektiven Lernens unvereinbar mit Praktiken von Musik sind. Die perfekte Praxis effektiven Lernens lässt den Unterrichtsgegenstand Musik verschwinden. Darum steht im Titel die Musik in Klammern. Erlernt wird dann einzig die Praxis effektiven Lernens. Dieser Sachverhalt wird hier sichtbar gemacht, indem Praktiken aus der videografierten Stunde und Beschreibungen aus dem internationalen Diskurs über effektives Lernen in einem *Analytical Short Film* (ASF) aufeinander bezogen werden. Was der ASF zeigt, ist sowohl als *Artikulation* einer sich global ausbreitenden Praxis als auch als *Einblick* in diese zu verstehen.

Die Kritik des vorliegenden ASF liegt auf zwei Ebenen. Erstens wendet sie sich gegen die Annahme, dass eine Praxis effektiven Lernens für jeden Lerngegenstand geeignet sei. Zweitens impliziert die Methode des ASF eine Kritik an einer Orthodoxie der wissenschaftlichen Videografie, der zufolge Videomaterial in Schriftzeichen interpretiert und kommuniziert werden muss. Der ASF beginnt mit der Interpretation im Medium Film. Sein kritisches Potential besteht darin, verborgene Zusammenhänge oder Widersprüche sichtbar zu machen. (Zu einem

[1] “Ich komme aus Landau (Helmke-Stadt ;-)) und die Helmke/Hilbert-Meyer-Kriterien (Was ist guter Unterricht) sind ja bei uns in den ORS (Orientierungsrahmen Schulqualität) eingegangen, nach dem wir ausbilden und Unterricht reflektieren. [...] Das Klassenmanagement dieser schottischen Kollegin ist m.E. ja schon fast "unglaublich". […] Ich sah bislang China und die beiden Deutschen - keiner arbeitet so zielgerichtet, auf Lernergebnisse, auf echtes Lernen, auf Anwendung, auf transparente Kompetenzorientierung so wie sie!“ (Michael Fromm 2019 in einer Reihe von Textnachrichten an den Verfasser; ich danke für die Genehmigung, diese zu verwenden).

entsprechenden Begriff von Ideologiekritik vgl. Vogt 2015 und mit gleichem Sinn und explizit praxistheoretisch Schmidt 2015.)

Die spezifische Rekonstruktionsmethode des Analytical Short Films (ASF) besteht darin, dass er eine per Video aufgezeichnete Unterrichtsstunde interpretiert, indem er aus dem Videomaterial einen Kurzfilm von zwei bis maximal drei Minuten Länge erstellt, ohne das Material vorher in eine schriftliche Form zu transkribieren. Die Praxis des Rekonstruierens findet also selbst im Medium Video statt. Der ASF wird erst zusammen mit einer komplementären Information (*Complementary Information*) vollständig, die die Gestaltung des Kurzfilms mit verbalen Hinweisen sowohl zum vollständigen Video-Quellmaterial als auch auf den theoretischen Diskurs über effektives Lernen begründet und seine Bedeutung präzisiert. Dies macht ihn kritisierbar und damit für den wissenschaftlichen Diskurs geeignet. Der Kurzfilm kann auf https://youtu.be/JEgh8ZJiBQA und der Domain https://comparing.video angesehen werden.

1. Überblick – Die Musikunterrichtsstunde und die Form des ASF

Die videografierte Scotland-Lesson dauert 58 Minuten (aufgenommen mit 4 Kameras, so dass das Videomaterial 232 Minuten umfasst) und fasst ihr allgemeines Thema „Schottische Musik“ in drei musikbezogene Lernziele („learning intentions“). Jedes Lernziel wird auf einer interaktiven Tafel präsentiert und von Lehrer*innenwesen (im Folgenden Lehr) und Schüler*innenwesen (im Folgenden Schül) vorgelesen und wiederholt: "Schottische Instrumente wiedererkennen", "Schottische Tänze identifizieren können" und "Braveheart souverän aufführen" („performing confidently“). (Siehe Abb. 4) Nach der kontrollierten Bestätigung, dass die ersten beiden Lernziele erreicht wurden, beginnt die Arbeit an der Melodie des Themas aus dem Film *Braveheart* (Gibson 1995) mit Keyboards, Gitarren, Glockenspielen und Schlagzeug. Die Schül scheinen ihre Parts bereits in früheren Unterrichtsstunden geübt zu haben. Nach anfänglichem individuellem Üben wird *Braveheart* fünfmal geprobt, die Schül werden aufgefordert, die Reihenfolge des Einsatzes der Instrumente zu bestimmen, und am Ende bejahen alle im Chor die Frage, ob *Braveheart* souverän vorgetragen wurde.

Die Form des dreiminütigen ASF folgt der allgemeinen Form der ursprünglichen "Scotland-Lesson" und ist ebenfalls in drei Hauptphasen unterteilt (Eine tabellarische *Complementary Information* (TCI) im Anhang gibt Auskunft über jeden der 36 Cuts im Kurzfilm[2]):

[2] Die Lektüre der TCI, insbesondere der Spalte "Points of Quality", gibt einen kurzen Überblick über den Aufbau des Kurzfilms sowie über die Gründe für die vorgenommenen Kürzungen und Spezialeffekte. Die Lektüre der Spalte "Source" gibt Aufschluss darüber, woher die Szenen genommen wurden und ob sie interpretatorisch in eine neue Reihenfolge gebracht worden sind. Einige Begriffe lasse ich in Englisch, wenn sie den Charakter von Fachbegriffen in einem internationalen Diskurs haben und/oder damit ihre Akronyme nachvollziehbar sind.

- Phase I. Einführung der Lernziele und Erfolgskriterien (im Short Film Cut 3-14; in der vollständigen Unterrichtsstunde dauert sie 5 Minuten).
- Phase II. Arbeitsphase mit 3 Arbeitsabschnitten (SF Cut 15-28; in der gesamten Stunde dauert das Identifizieren von Instrumenten 5 min, das Identifizieren von Tanzrhythmen 21 min und das Üben von *Braveheart* 21 min, insgesamt 47 min).
- Phase III. Reflexion und Überprüfung des Lernerfolgs (SF Cut 29-34, in der gesamten Stunde 6 min).

Zusätzlich hat der ASF:

- Vollbild-Titeltafeln aus dem schottischen *Curriculum for Excellence* (2008), die oft wortwörtlich mit den Ankündigungen der Lehrkraft übereinstimmen (siehe Cuts 2, 5, 7, 9, 11, 29 und auch das einrahmende Zitat in Cut 35).
- Reflektierende Einschübe als Overlay-Titel: 1) “What does playing confidently mean?” 2) “Success criterion for playing confidently = playing in time” 3) “This lesson contains thirteen times learning intention(s) and ten times success as a root word” (cuts 23, 28, 29) und Zitate, die den ASF am Anfang und am Ende einrahmen:
- Der erste Cut des ASF (Cut 1) zitiert eine Szene aus Charlie Chaplins Film Modern Times.
- Der letzte Cut (35) zitiert eine Regel über den Zusammenhang zwischen "rationalities" (Logiken von Praxen) in Klassenzimmern und Gesellschaften, die drei international tätige Musikpädagog*innen für zutreffend halten: Particia Broadfoot (1999), Martin Fautley (2010) und Andreas Lehmann-Wermser (2018) (siehe TCI und Abschnitt 4).

2. Kontext - Wie dieser ASF entstand

Die Idee für diesen ASF ging aus dem Projekt *Comparing International Music Lessons on Video* hervor (Wallbaum 2018 einschließlich DVDs). Ein länderübergreifender Unterrichtsvergleich lenkt die Aufmerksamkeit wie von selbst über den jeweiligen Lehrplan hinaus auf größere Zusammenhänge wie staatlich gouvernementale und globale Diskurse. Die Arbeiten von Lehmann-Wermser (2018) und Zandén (2018) interpretieren die "Scotland Lesson", die ihre Bezeichnung dem Ort ihrer Aufzeichnung verdankt, als neoliberal strukturiert. Meine erste Idee war es daher, einen ASF über neoliberale Strukturen in dieser Unterrichtsstunde zu erstellen.

Am Ende erwies sich aber „effektives Lernen“ (oder "effective learning") für eine theoriegeleitete Benennung der in der Scotland-Lesson beobachtbaren Praktiken als genauer. In dieser Unterrichtsstunde werden die Praktiken des Lernens eindeutig getrennt vom Gegenstand der Musik behandelt (Einzelheiten siehe Abschnitt 3). Damit werden die zentralen Elemente dieses ‚Lernen des Lernens‘ als effektives Lernen sichtbar. Da ich zudem in transnationalen Begegnungen mit Musikpädagog*innen die Erfahrung gemacht habe, dass das Konzept des effektiven Lernens

manchmal als nicht-normativ verstanden wird, erschien es doppelt sinnvoll, anhand der vorliegenden Stunde den Begriff des effektiven Lernens zu thematisieren. Damit werden sowohl seine Normativität als auch die neoliberalen Aspekte der Stunde sichtbar.

Der vorliegende Kurzfilm wurde weitgehend von einer Seminargruppe unter meiner Leitung und mit Unterstützung der Studentin Johanna Borchert im Jahr 2019 produziert. Die Produktionspraxis bestand darin, monatelang abwechselnd das Originalvideo anzusehen, Schlüsselszenen zu sammeln, Texte über den Unterricht und über den Neoliberalismus zu lesen, erste Versionen des analytischen Kurzfilms zu schneiden, diesen in der Gruppe anzusehen und zu diskutieren, vermeintliche Schlüsselszenen zu verwerfen, neue Versionen zu schneiden und schließlich eine gemeinsame Version zu erstellen. Den endgültigen Schnitt präsentierten wir auf dem EAS-Kongress in Malmö (2019). Später änderte ich nur noch den Titel und ersetzte - mit Unterstützung von Yannic Borchert 2021 - eine doppelt verwendete Szene, entdeckte ein weiteres aufschlussreiches Detail und erstellte eine technisch geglättete Version des Kurzfilms.

Bis heute fehlte dem Kurzfilm eine schriftliche *Complementary Information* (CI), die den Kurzfilm von einem künstlerisch mehrdeutigen ästhetischen Objekt zu einem kritisierbaren *Analytical Short Film* (ASF) und damit zu einem Teil wissenschaftlicher Praxis macht. Die CI macht die Darstellung des Kurzfilms verbal plausibel, indem sie einerseits dessen Stimmigkeit in Bezug auf das Quellmaterial und andererseits in Bezug auf Theorien erläutert, die die Interpretation des Materials leiten (Wallbaum 2018a, S. 99).

3. Complementary Information

Die folgenden Abschnitte nehmen jeweils Stills aus dem Kurzfilm zum Ausgangspunkt. Sie erläutern die Stills in den Kontexten von Wissenschaftstheorie und/oder den Ergebnissen der Diskurs- und Videoanalyse. Die Abschnitte verstehen die Stills und Filmszenen als Aussagen. Zusammen werden diese Aussagen als eine Argumentation verstanden.

3a. Praxistheorie und dieser Analytical Short Film (ASF)

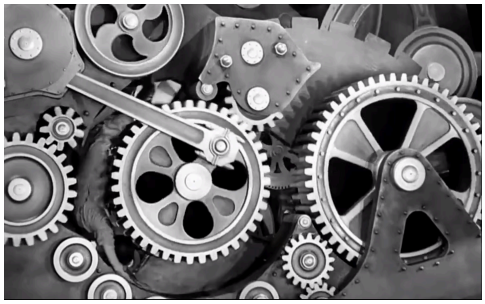
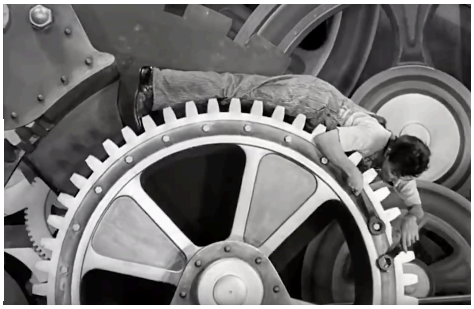


Abb.1: cuts 1a und 1b – Anfang des ASF



Dieser Abschnitt beschreibt die Stills von den cuts 1a und 1b (Abb. 1) im Zusammenhang mit der Praxistheorie (oder Praxeologie). Sie werden allein auf der Basis der Bildsprache, ohne die Konnotationen des gesamten Charlie Chaplin-Films verstanden. Sie zeigen ein Individuum in einem Getriebe aus Zahnrädern, das dem Individuum so gut wie keine Freiheit der selbstbestimmten Bewegung lässt. Zugleich aber wird das Getriebe vom Individuum repariert oder sogar gebaut. Aus praxistheoretischer Sicht verweisen diese Szenen auf die Wechselbeziehung zwischen sozialer Praxis und dem Individuum im Allgemeinen, oder in unserem Fall zwischen Unterrichtspraxis und einzelnen Lernenden.

Erkenntnistheoretische Grundlage ist die Praxistheorie im Sinne von Theodore Schatzki.[3] Im Zentrum dieser Praxistheorien stehen weder autonome Individuen noch umfassende Systeme. Vielmehr werden kleine soziale Einheiten – *Praktiken* – als ontologischer Ausgangspunkt für das Entstehen sowohl von individuellen Akteuren mit Intentionen als auch von großen sozialen Formationen wie zum Beispiel Institutionen, Staatsformen oder Kulturen angenommen. Ebenso wie soziale Praktiken das Entstehen ihrer Partizipanden ermöglichen, also von sinnvollem Tun und Sprechen, von Artefakten sowie auch Subjekten mit Intentionen und Gefühlen, so können umgekehrt sinnvolle (oder Bedeutung habende) Praktiken aus beobachtbarem Sprechen, Tun, Körpern und Artefakten und deren situativen Konstellationen interpretativ rekonstruiert werden. Diesem praxistheoretischen Grundgedanken entsprechend gilt das Interesse der vorliegenden Arbeit weder der Lehrperson als eine Praktik hervorbringendes Subjekt noch

[3] Die zentralen Gedanken sind in Schatzki 1996, und 2002 nachlesbar, von Reckwitz 2003 einmal in einem Aufsatz knapp zusammengefasst sowie in mehreren Büchern faktenreich entfaltet worden. Vgl. auch neuere explizit praxistheoretische Veröffentlichungen in der deutschsprachigen Musikpädagogik, wie Olivier Blanchard (2019), Samuel Campos (2019), Peter Klose (2018 und 2019), Wallbaum & Rolle (2018) u.a.

‚dem Nationalen‘ oder einer anderen großen Formation. Vielmehr geht es darum, Praktiken zu rekonstruieren, die in verschiedenen Settings zu finden sind, nicht nur in einem Klassenzimmer und Lehrplan, sondern über Ländergrenzen hinaus. In diesem Fall gilt das Interesse den Praktiken der Musik und des Lernens.

Praktiken sind auch das Bindeglied für die Beziehung zwischen dem Klassenzimmer und anderen gesellschaftlichen Bereichen. Auf diesen Zusammenhang weist das Zitat am Ende des Kurzfilms in Abb. 2 explizit hin. [4]

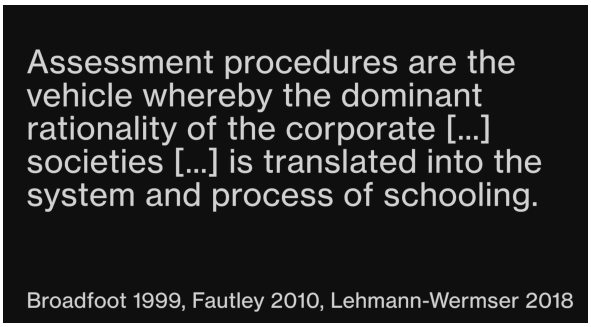


Abb.2: cut 35 – Ende des ASF

Die praxeologische Sichtweise ermöglicht es, einzelne Praktiken und entsprechende Konstellationen in verschiedenen sozialen Feldern wie Klassenzimmern, Institutionen, Ländern, Kulturen oder Diskursen aufzusuchen und miteinander in Beziehung zu setzen, da sie ihre eigene Bedeutung auch in unterschiedlichen Kontexten behalten. Diese praxeologische oder praxistheoretische Perspektive stand Pate bei der Entstehung des vorliegenden analytischen Kurzfilms.

Der Kurzfilm zeigt in den Schnitten 2-34 vor allem ausgewählte Praktiken aus dem Unterricht, ergänzt durch drei reflektierende Einschübe, die auf Gemeinsamkeiten der Praktiken aufmerksam machen, und Vorgaben aus dem schottischen "Curriculum for Excellence".

Die Verknüpfung von Praktiken mit allgemeinen Begriffen (Musik und effektives Lernen) verschiebt das ASF-Thema von einer individualisierenden (eher idiographischen) zu einer strukturorientierten (eher nomothetischen) Perspektive.[5] Der ASF beansprucht dabei, dass beide Bezüge - der zum Videomaterial und der zu den Begriffen - plausibel sind. Im Folgenden werde ich den Begriff des "doing effective learning" schärfen, indem ich die Szenen des Kurzfilms und die Begriffsbezüge beschreibe, die sich beide auf dieselben Konstellationen von Praktiken sowie Begründungszusammenhänge beziehen.

[4] Broadfoot 1999 is cited in Fautley 2010, S. 69-70 und in Lehmann-Wermser 2018, S. 230. Das vollständige Zitat spezifiziert die Gesellschaft als kapitalistisch. Diese Spezifizierung wurde in diesem Kurzfilm weggelassen, weil die Praxis des effektiven Lernens vermutlich nicht nur in kapitalistischen Gesellschaften anzutreffen ist. Vergleiche z.B. die Schulpraxis in der DDR (1949 -1990), die ihre Gesellschaftsform im Gegensatz zum Kapitalismus als real existierenden Sozialismus bezeichnete. Das kann ich hier nicht weiter ausführen, aber dieser Punkt wird ausführlicher erläutert im Zusammenhang einer Vorlesung “Musikpädagogische Denkfiguren in historischen Atmosphären”, deren Veröffentlichung in Video- und Buchform für 2023 vorgesehen ist.

[5] Vgl. zur Unterscheidung Wallbaum & Stich 2018, On comparing. S. 47ff.

3b. Effektives Lernen als Inhalt und Methode in der Stunde und im internationalen[6] Diskurs

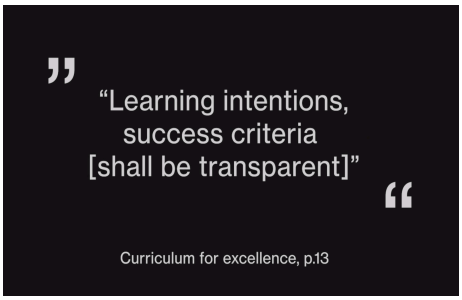
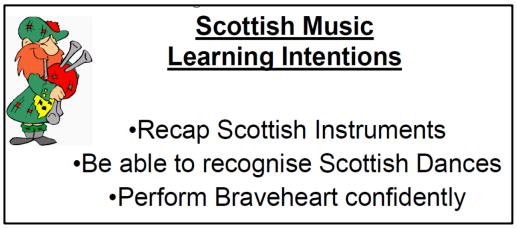
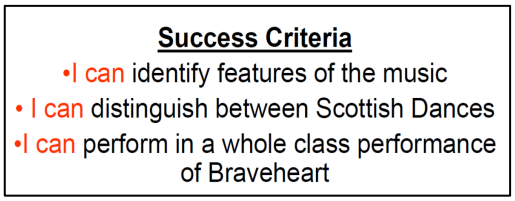




Abb.3: Oben cut 2 and 3, unten Material von der Whiteboard (Additional Material 2018, S. 59)





Aufgrund der Struktur der Stunde drängt es sich auf, dass die Methode neben den drei musikbezogenen Themen einen eigenständigen Lerngegenstand darstellt. Begriffe wie Lernziel (learning intention) oder Erfolgskriterien (success criteria) werden während der Stunde 13-mal wiederholt (vgl. Schnitt 34) und die Thematisierung der Methode bestimmt die ersten fünf und die letzten sechs Minuten der Stunde. Die Lehrerin bezieht ihre Unterrichtsmethode nicht explizit auf eine Theorie (Interview 1, Z. 225f.), aber das folgende Zitat zeigt, dass ihre Unterrichtspraxis implizit mit der Idee des Lernen Lernens und des effektiven Lernens verbunden ist.

> Hope that's a skill they can also take to other subjects. If they were stuck in a sum with math - maybe break it down like they did with a piece in music. Take it in tiny little sections. Go over it. Practice it and then eventually build on. […] [T]hese are all skills that can be transferrable across you know their life skills. It's skills that they will take and they eventually get a job one day (Additional Material 2018, Teacher Interview I, line 149-162).[7]

Der zentrale Gedanke des "Lernen Lernens" in allen Ländern (z. B. im Englischen "learning to learn") ist, dass es eine Reihe von Lernpraktiken gibt, die unabhängig von dem zu lernenden Fachgebiet sind. Diese Praktiken werden als eine Art "Passepartout" für das in ständigem Wan-

[6] Ich verwende die Wörter inter- und transnational synonym, um nahe an der Alltagssprache zu bleiben.

[7] Es scheint mir bemerkenswert, dass die Lehrperson denselben Grund ins Feld führt, der auch von Vertreter*n des ‘Aufbauenden Musikunterrichts’ vorgebracht wird, nämlich, dass die Schül explizit wissen sollen, *dass* und *was* sie gelernt haben: “I want to make sure that I am clear in what I am teaching and that they understand so they were to go home and somebody was to say to them: what did you learn in music today? They were able to say well, we played bass guitar, or I learned about Scottish snap.” (Additional Material, Teacher Interview I, line 173-177).

del befindliche Weltwissen verstanden. Es gibt zahlreiche internationale Veröffentlichungen zu diesem Thema. So hat die Europäische Union (2006) das Lernen des Lernens als eine von vier fachübergreifenden Kompetenzen (transversal competences) für die allgemeinbildende Schule empfohlen (dazu auch Sala et al. 2020).

Lernpraktiken werden häufig als effektiv ausgezeichnet. Die Annahme, dass effektives Lernen ein geeigneter Begriff ist, um die vorliegende Unterrichtsstunde zu beschreiben, wird durch die Ergebnisse anderer Untersuchungen bestätigt. Die Beschreibung der Stunde aus der schottischen Musikdidaktik-Perspektive spricht explizit von "effektivem Lernen" (Summers et al., 2018, S. 239). Der deutsche Musikdidaktiker Lehmann-Wermser (2018) und der Schwede Zandén (2018) identifizieren in der untersuchten Unterrichtsstunde dieselben Praktiken. Zandén verwendet zudem die äquivalenten Begriffe "ziel- und ergebnisorientierter Unterricht" als tertium comparationis für einen Vergleich des schottischen Unterrichts mit einem anderen aus Schweden, Lehmann-Wermser findet diese Praktiken omnipräsent (ebd., S. 218, 234).

Vergleichende Interpretationen der Schottland-Lektion zeigen also, dass die in dem vorliegenden ASF beschriebene dreistufige Konstellation von transparenten Lernabsichten, Erfolgskriterien und Kontrolle aus schottischer, schwedischer und deutscher Sicht in gleicher Weise beobachtet und verstanden wird.

Clark & Munn (1997) erwähnen einen Forschungsbericht mit dem Titel „Teaching for Effective Learning“ (1996). Dieser besagt, dass es während der 1990er in Schottland dieselben oder ähnliche Praktiken wie in England gab. Zwar sei der Weg zu deren Einführung unterschiedlich gewesen, letztlich hätte aber dieselbe politische und ökonomische Logik dahintergestanden.[8] Das Interesse dieses ASF liegt nun nicht darin, politische und administrative Wege nachzuzeichnen, über die die Konstellation der Praktiken des effektiven Lernens eingeführt wurde. Das Interesse besteht vielmehr darin, die Praxisform (oder Konstellation von Praktiken) effektiven Lernens, die in vielen Ländern und tendenziell weltweit auftaucht, im Zusammenhang mit und am Beispiel von der Schottlandstunde sichtbar zu machen.
Das folgende Zitat aus dem englischen Diskurs zeigt, dass die Dreischritt-Praktik des effektiven Lernens nicht nur als eine neben anderen verstanden wird, sondern als eine Praktik, die überall angewendet und favorisiert werden sollte.

> Learning is no longer the province of special institutions: it is a way of being. […] Effective learners have gained understanding of the individual and social processes necessary to become effective learners. This is not just acquisition of particular strategies, but the monitoring and reviewing of learning to see whether strategies are

[8] Schottland erreichte seine Unabhängigkeit 1998 und ist seitdem bildungspolitisch einen eigenen Weg gegangen. Für eine detaillierte Beschreibung der Verhältnisse müsste auch die SNP bedacht werden, die seit 2007 an der Regierung ist. Deren sogenannter Tartan-Neoliberalismus soll auch Labourwähler ansprechen. Für tiefergehende Details zu Schottland siehe Wallace (2019) and Rae (2017). (Diesen Hinweis verdanke ich Ross Purves.)

> effective. This has been described as "learning how to learn”. (Watkins et al. 2002, S. 6)

Zwar gibt es keinen expliziten Fachbegriff von effektivem Lernen, aber die grundlegende Konstellation der Praktiken des Lernen Lernens oder effektiven Lernens wird im anglophonen, frankophonen und deutschsprachigen Bildungsdiskurs und darüber hinaus übereinstimmend angesprochen.[9]

Zusammenfassend lässt sich die Verknüpfung der Praktiken in der Praxisform effektiven Lernens in (zufällig ebenfalls) drei Schritten darstellen.

(1) Der Dreischritt des effektiven Lernens entspricht zunächst dem Interesse wissenschaftlich-empirische Forschung, ihre Ergebnisse durch Überprüfung oder Kontrolle zu verifizieren. Kontrolle erfordert erstens Ziele, die überhaupt überprüfbar sind und zweitens Kriterien für das Erreichen der Ziele.[10] In qualitativer Forschung, deren Ziel es ist, Hypothesen zu generieren, bezieht sich die Kontrolle nicht auf das Produkt, sondern auf den methodologischen Prozess dorthin.[11] Diese Forschungspraktiken folgen im Prinzip einer rein instrumentellen Rationalität oder Logik, die indifferent sowohl gegenüber ihren Aufgaben und Zielen als auch zu ihrem prozeduralen Aufwand sind.

(2) Hier kommt das Effektivitätskonzept dazu. Im Allgemeinen sprechen wir von Effektivität oder auch Effizienz, wenn der größtmögliche beabsichtigte Effekt mit dem geringstmöglichen Aufwand erreicht wird. In der Ökonomie bedeutet ‘effektiv’ die Produktion eines bestimmten Produkts (eines Autos oder dergl.) zu geringstmöglichen Kosten. Die Kontrolle von Prozess und Produkt sind notwendig, um Reibungsverluste im Herstellungsprozess zu minimieren und zugleich die Qualität des Endprodukts für den Abnehmer zu sichern. Weil der Kontrollprozess selbst ebenfalls der Effektivitätsforderung unterworfen ist, wird der Produktionsprozess in viele

[9] Zum Beispiel im Englischen Hewitt (2008), Topping 1996, Patrick & Powell 2009, Rusinek & Aróstegui 2018, Watkins & Carnell & Lodge 2007, im Deutschen als „Lernen lernen“ und “Wirksames Lernen” bei Göhlich & Zirfas 2007, Ludwig 2012 oder Krupp 2021, zum englisch- und französischsprachigen Diskurs siehe Roberts-Holmes & Moss 2021. Eine historische und systematische Untersuchung zur Karriere des Lernbegriffs liefert Biesta 2013, S. 43-76.

[10] Die Qualitätskriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität gelten demselben Prinzip. Susan A. O'Neill (2012) beschreibt vergleichbare Übertragungen von Forschungspraktiken auf positivistische Bildungspraktiken (positivist educational practices) wie dem aktuellen ‚No Child Left Behind‘ in den USA (ebd. S. 169) oder auch der Bloomschen Lernzieltaxonomie von 1956 (ebd. S. 168), die in der (west)deutschen Curriculumrevision der 1960er Jahre bei dem ersten Versuch leitend war, die ‚Lernzielorientierung‘ einzuführen. In den 60ern und 70ern scheiterte der Versuch, aber in den 1990ern eroberte die Lernzielorientierung den Bildungsdiskurs im neuen Dress als Kompetenz-, Standard- und Outcome-Orientierung (vgl. Knigge 2014).

[11] Beide Prozeduren erscheinen in der Diskussion von “summative and formative assessement” nach Black & Wiliam 1998, auf die sich auch Summers et al. (2018) bei der Beschreibung des schottischen Diskurses beziehen.

kleine Zwischenprodukte zerlegt, die schnell und sicher identifiziert und kontrolliert werden können.

(3) Effektives Lernen bedeutet, dass die Effektivitätspraktiken der Ökonomie in das Feld der Bildung übertragen werden. In der Schule heißt das, dass der Lernerfolg kontrollierbar (voll erreicht, halb usw.) und möglichst eindeutig messbar sein muss. Hinzu kommt im Sinne der Effektivitätslogik, dass Praktiken, die nicht gemessen und bewertet werden können, überflüssig oder sogar störend erscheinen, weil sie den Lerngegenstand mehrdeutig und folglich nicht mess- und bewertbar machen. Um das Problem der Mehrdeutigkeit zu vermeiden, wird der Lerngegenstand in jene „tiny little sections“ zerlegt, die exakt identifiziert und mit geringstem Aufwand kontrolliert werden können.

Der Transfer der Ökonomie-Praktiken auf die Schule bringt noch weitere Bestimmungen für die Partizipand*innen mit sich. Und zwar werden die Schül als selbstverantwortliche Ich-AGs (im Sinne von Unternehmern in eigener Sache) verstanden, die sich einerseits als Entrepreneure für den Wettbewerb optimieren wollen (sollen), die aber andererseits als *Produkte* eines Lernprozesses der Qualitätskontrolle unterworfen werden müssen. Für die Lehrperson ergibt sich daraus eine doppelte Funktion. Einerseits muss sie den Prozess der Wissensproduktion managen, andererseits werden dieser Prozess und die Lehrperson selbst wiederum kontrolliert.

Die hohe Relevanz von Kontrolle im internationalen musikpädagogischen Diskurs zeigte sich auch bei der Analyse einer (vollständig aufgenommenen) Diskussion zu 8 Musikunterrichtsstunden mit Teilnehmer*innen aus 7 Ländern in Leipzig 2014 (vgl. Prantl 2018).

Kontrolle kann hier als staatliche Machtausübung, aber auch als innere Logik der Praxis der Effektivität verstanden werden, die im Sinne von Foucaults Konzept der Gouvernementalität "natürlich" erscheint (vgl. auch Biesta 2013, Louth 2020, O'Neill 2012). Die Tatsache, dass die Lehrperson für die Trias Aufgabe-Erfolgskriterium-Kontrolle weitgehend identische Formulierungen verwendet wie das Curriculum for Excellence (vgl. Abb. 3, cut 2), kann dahingehend interpretiert werden, dass Praxis und Unterrichtsgeschehen einander und dem Ideal effektiven Lernens weitgehend entsprechen.

Für die These des vorliegenden ASF, dass die Dominanz der Praktiken des effektiven Lernens wesentliche Praktiken oder Praxisaspekte von „Musik“ zum Verschwinden bringen, erweist sich vor allem die Kombination von klaren Aufgaben und Erfolgskriterien in Verbindung mit der Zerlegung in kleine, klar identifizierbare Elemente als bestimmend; als Klammer wird das Interesse an einer vollständigen *Kontrolle* aller Elemente erkennbar.

Ein genauerer Blick auf die Praxis in der Beispielstunde zeigt, dass und wie die Praktiken des effektiven Lernens den Unterrichtsgegenstand Musik durchdrungen haben.

3c. Zu einigen Merkmalen von Musikpraxen [Unschärfe, Mehrdeutigkeit und Reduzierung der Kontrolle]

Dieser Abschnitt soll einige allgemeine Merkmale von Musik(praxen) vergegenwärtigen, um die Bedeutung der beobachteten Details des Unterrichts im vorangegangenen Abschnitt sowie im nächsten Abschnitt deutlicher zu machen.

Es mag unmöglich sein, einen einzigen Musikbegriff oder eine exakte Sammlung von Merkmalen aller Musik(en) zu formulieren, die einerseits für jede Musikpraxis (und -kultur) und andererseits für jede Fachsprache (z. B. Physik, Soziologie, Psychologie, Philosophie, Musikwissenschaft usw.) gelten könnte. Die vorliegende Sammlung von Merkmalen kann und soll denn auch weder vollständig noch fachsprachlich präzise sein. Darum verwende ich hier Wörter aus der Alltagssprache. Für die Argumentation dieses Beitrags wäre es schon hinreichend, wenn nur ein einziges der folgenden Merkmale zuträfe.

‚Musik‘, verstanden als Zusammenfassung aller Musikpraxen im praxeologischen Sinne, bedeutet, dass in ihr *Wahrnehmungen* von nicht-begrifflichen Klangverläufen in Verbindung mit Körperbewegungen, Gefühlen und anderen Mehrdeutigkeiten die zentrale Rolle spielen. Auf der Subjektseite sind diese musikalischen Wahrnehmungen mit Einstellungen (vgl. Seel 1985) oder Dispositionen (vgl. Reckwitz 2020) verbunden, die mit einem Loslassen von Kontrolle einhergehen. Damit meine ich Dispositionen im Hören, die je nach Musikpraxis (und impliziter und expliziter Theorien darüber) auch als Offenheit, Selbstzweckhaftigkeit, Prozessorientierung, als Interesse an erfüllter Zeit, an Intensivierung des Lebensgefühls, an Überschreitung, ozeanischen Gefühlen, Ekstase und anderen Wahrnehmungen beschrieben werden. In jedem Fall zielt das Loslassen der Kontrolle in musikalischer Praxis (im doing Music) darauf ab, alle diejenigen Praktiken, die sonst dazu dienen, den täglichen Wettbewerb zu gewinnen und zu dominieren, sozusagen in den Urlaub zu schicken und zu feiern.

Zusammengefasst umfassen die Merkmale von Musiken als Praxen nicht nur Techniken der Klangerzeugung und des (mehr oder weniger) Loslassens der Kontrolle, sondern auch Wahrnehmungspraktiken mit Aufmerksamkeit für Klänge, Gefühle, Körperzustände, Unschärfe und Mehrdeutigkeit. Musik zu lehren und zu lernen bedeutet, solche Praktiken einzeln oder in Bündeln mindestens zu thematisieren, möglichst aber als erfüllte Praxis erfahrbar zu machen.

3d. Einzelne Praktiken Effektiven Lernens in der Musikunterrichtsstunde



Abb. 4: *Stills von Working Parts and Result Review*
Part 1, cut 17, Winkel 1 (Instrument identifizieren),
Part 2, cut 19, Winkel 2 (Tänze identifizieren),
Part 3, cut 27, Winkel 1 (Reduktion von ‘sicherem Musizieren‘ auf ein messbares Kriterium) und
Result Review, cut 33, angle 1 (Erfolgskontrolle von Im-Takt-Spielen)

Die *Konstellation der Artefakte* gibt einen Willen zu Ordnung und Kontrolle zu erkennen. Die vielen Musikinstrumente - Schlagzeug, Verstärker, auf Rollwagen Gitarren und Glockenspiele, Lehrer-E-Piano vor dem Klassenzimmer - sind übersichtlich angeordnet, die Tische für die Schüler sind wie ein ausgefülltes U nach vorne ausgerichtet, davor befindet sich ein interaktives Whiteboard, auf dem die Lernabsichten und Erfolgskriterien geschrieben stehen, und von der Decke hängen musikalische Fachbegriffe. Verbalisierung scheint eine wichtige Rolle zu spielen. (Cuts 3, 4, 6, 8, usw.)

Der Blick in den Raum von Kamera 2 aus (cuts 4, 6, 8) bestätigt auf den ersten Blick die Betonung der Musikterminologie: An der Seitenwand hängen Diagramme von "Orchesterinstrumenten", die Rückwand wird von einer blauen, fast leeren Pinnwand mit ein paar weißen Kärtchen darauf dominiert. Ein zweiter Blick findet zwar auch Artefakte, die auf nicht messbaren, spirituellen Sinn hinweisen, nämlich ein altes, kleines christliches Kreuz und ein Poster mit

einem Menschen darauf, der seine Handflächen empfangend nach oben hält. Aber in die Praxis einbezogen werden die Artefakte in dieser Stunde nicht.

Die verbale Sprache, ob gesprochen, gelesen oder geschrieben, spielt eine wesentliche Rolle (cuts 4, 6, 8, 12-14, 16-28, 30-36). Die Schül lesen die Lernziele vom interaktiven Whiteboard ab und die Lehrkraft wiederholt sie (cuts 4, 6, 8). Sie lesen auch die Erfolgskriterien vor (cuts 12-14), und in der Phase der Ergebnisüberprüfung fragt die Lehrkraft: "You think we managed that?", worauf die Schül einstimmig mit "Yes" antworten (cuts 30-36).

Eine Analyse der Aufgaben ergibt, dass alle eindeutige Lösungen erfordern. (Abb.3 der Whiteboard-Anschrieb "identify features of music", entsprechend vgl. Abb.4.) Das Streben nach Eindeutigkeit läuft darauf hinaus, jedes Lernziel so weit in kleinste Teilziele zu zerlegen, bis jedes klar als ‚erreicht' oder ‚nicht erreicht' evaluiert werden kann. Das Scharade-Spiel ist ein ideales Beispiel dafür, wie diese Regel auf spielerische Weise gelernt werden kann. Siehe zum Beispiel cuts 16/17:

Student: Is it a Scottish instrument?
Class: Yes.
Student: Is it strings?
Class: Yes.
Student: Is it made of wood?
Class: Yes
Student: Is it a harp?
Class: Yes

Das Prinzip, Musik auf klar identifizierbare Elemente zu reduzieren, setzt sich in den Tänzen fort (Abb.4, working part 2, cuts 18/19). Im Interview Nr. 1 vor der Stunde beschreibt die Lehrerin, was im Video zu beobachten ist:

> Scottish dances what they're called, how many beats in the bar, a tempo and what you can say along in times with the music. They will do a paired activity using cards that are colour coordinated and they will have to match the dance to the tempo, to the beats in the bar to what you can see in the music and then transfer that information on to a worksheet, *so we have written evidence* of what they have been learning (Additional Material, Teacher Interview 1, Zeile 20ff., kursiv von CW)

Klänge ohne gleichzeitiges Sprechen erscheinen in der 58-minütigen Lektion für insgesamt 8:45 Minuten. Diese 8:45 Minuten erscheinen in 12 Teilen.[12] Sieben Hörbeispiele erklingen zur Identifizierung von Tänzen und fünf Mal wird Braveheart in wechselnden Instrumentengruppen und Tempi gespielt.

[12] In der Identifikationsphase der schottischen Tänze werden sieben Hörbeispiele mit einer durchschnittlichen Dauer von 25 Sekunden gebracht. Die ca. 10-minütige Phase wird im Kurzfilm auf 10 Sekunden in den Cuts 18/19 reduziert. In der 20-minütigen Phase "Performing Braveheart confidently" wird das ca. 50-sekündige Stück sieben Mal gespielt, die letzten drei Male jedoch als eine zusammenhängende Darbietung (Cuts 19-28).

Zandén kommt zu seiner Interpretation der Schottland-Stunde, indem er sie mit einer in Schweden aufgezeichneten vergleicht, deren Klangpraktiken sich noch weitaus weniger zu einer gelingenden Musikpraxis verbinden. Vor diesem Hintergrund interpretiert Zandén die

> "rituals of reading, rereading and writing learning intentions and success criteria" as “a way to pay lip service to a system of accountability through goals and results while adhering to and developing qualitative aspects of music making.” (Zandén 2018 S. 271 and 272).

Er findet in einem unkontrollierten Moment der Schottland-Stunde sogar, dass zwei Schül kreativ Braveheart als Kanon improvisieren (bei Minute 34:50) und nimmt diesen Moment als Argument für seine Lippenbekenntnisthese, der zufolge effektives Lernen auf Ebene 1 (oder der Vorderbühne) in kontrollierten und Musik auf Ebene 2 (der Hinterbühne) in unkontrollierten Zwischenräumen stattfindet. Und keine Praktik der Stufe 2 wird in Worte gefasst oder sonst irgendwie explizit gemacht. Stattdessen konzentriert sich die Effektivitätspraxis allein auf die Merkmale, die genau identifiziert und benannt werden können.

Der Kurzfilm präsentiert die dritte Praxis des Musiklernens, das Üben und Spielen von Braveheart, indem Bild und Ton getrennt werden. Die Bilder zeigen im Zeitraffer wechselnde Bewegungen und Positionierungen im Raum, während die Tonspur einen Eindruck vom Klangergebnis gibt (Abb. 4, working part 3, cuts 20-28).

> Ss+T: Perform *Braveheart* confidently + Insert: What does “playing confidently” mean? (cut 20)
> T: While I’m playing do you want me to play the melody or […] do you want me to play the chord? (21-24)
> Ss: Chords (21-24)
> T: Oh, feeling confident this morning, aren’t we? (21-24)
> T: What did you think of that performance? (25)
> S: We played in time […] (26)
> T: We need to consider the tempo (27)
> Ss + T: We all played in time (28)
> T: To perform Braveheart confidently. Do you think we managed that?” (33)
> Ss: Yes (cut 33) (siehe *Tabular Complementary Information* und Abb. 4)

Auch beim Musizieren wird das zunächst unklare Kriterium „confidently“ (selbstbewusst, sicher) auf eine exakt messbare Skala reduziert. (Abb. 4, Teil 3, cut 27/28) Alle Elemente dieser Praxis dienen offensichtlich dem Ziel, den Lernerfolg möglichst präzise, objektiv, reibungslos und schnell, kurz: effektiv zu kontrollieren.

Die Unvereinbarkeit effektiven Lernens mit dem Lerngegenstand Musik kann im Hinblick auf verschiedene Praktiken oder Praxismerkmale verallgemeinert werden.

Ich habe die Merkmale des effektiven Lernens anhand der videografierten Stunde in Verbindung mit Referenzen aus verschiedenen Diskursen herausgearbeitet. Gleichzeitig wurde deutlich, welche Aspekte von Musik in der Stunde vorkommen und welche nicht.

Im gesamten Unterricht, zumindest auf der Vorderbühne, findet nur eine Praxisform statt, nämlich die des effektiven Lernens. Diese zielt ausschließlich auf solche Aspekte von Musik(en), die mühelos genau identifiziert und benannt werden können. Darin artikuliert sich das Interesse an einer möglichst vollständigen Kontrolle, das mit den normativen Implikationen effektiven Lernens verknüpft ist. Relevante Aspekte von Musik, die in nicht oder nur schwer messbaren Aspekten ihrer Wahrnehmung sowie in ihrer Nichtsprachlichkeit liegen, fallen unter den Tisch.

4. Fazit und Ausblick in Thesen

Der Titel dieses Beitrags setzt die Musik in Klammern: Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen. Damit wird die These angedeutet, dass Musik (als eine Praxis) in der Praxis effektiven Lernens so auf die Normen dieses Lernens zurechtstutzt wird, dass die Charakteristika der Musik verschwinden.

Die These wurde anhand einer *videoed music lesson* aufgestellt, deren Praxis außergewöhnlich klar strukturiert ist. Sie verfolgt ausdrücklich zwei Lernziele: Das Lernen von Musik (in diesem Fall schottischer Musik) und das Lernen des Lernens bzw. des effektiven Lernens. Diese Stunde wird als Einblick in eine Praxis oder Kultur des Musikunterrichts interpretiert, die zunehmend global zu finden ist. Im Zuge der Interpretation wurde aus dem Videomaterial zunächst ein dreiminütiger Kurzfilm erstellt. Diese Interpretation entstand und artikulierte sich zunächst allein im Medium des Films. Der vorliegende Text stellt nun eine verbale Ergänzung der filmischen Interpretation dar. Die Verbalisierung ergänzt den Short Film, indem sie Mehrdeutigkeiten des Films klärt, Gründe gibt und damit das gesamte Konstrukt Analytical Short Film kritisierbar macht. Der vorliegende Beitrag entspricht dann dem, was im Konzept des ASF als komplementäre Information (*complementary information*) beschrieben wird.

Eine praxistheoretische Annahme besagt, dass dieselben Praktiken und Praktikenbündel in verschiedenen sozialen Feldern und Ländern auftreten können. Dementsprechend werden hier Praktiken des effektiven Lernens sowohl in der videografierten Unterrichtsstunde als auch in verschiedenen inter- oder transnationalen Diskursen herausgearbeitet. Die Praxis des effektiven Lernens (oder ihre Rationalität) besteht, kurz gesagt, darin, jeden Lerngegenstand in winzig kleine Abschnitte („tiny little sections“, s.o. das Lehrerinterview in Abschnitt 3b, S.137) zu zerlegen, und diese in der Dreifaltigkeit von klarem Lernziel, Erfolgskriterium und einfacher Kontrolle zu präsentieren. Diese Praxismerkmale werden sowohl durch mündliche und schriftliche

Äußerungen explizit gemacht als auch durch Handlungen demonstriert. In der videografierten Stunde werden sie sowohl beim Hören als auch beim Spielen von Musik aufgezeigt.[13]

Die völlige Dominanz effektiver Lernpraktiken macht deutlich, dass einzelne oder mehrere Praxismerkmale, die normalerweise mit Musik verknüpft sind, nicht vorkommen: Die Verknüpfung von Klanghandlungen mit sinnvollen Wahrnehmungen, die Einbeziehung von Gefühlen, Unschärfe und Mehrdeutigkeit, der spielerische und kreative Verzicht auf Zweckmäßigkeit, das Heraustreten aus dem Alltag, zum Beispiel beim Feierabend oder auf Festen, beim Hineindrehen in sinnfernes Rauschen und damit verbunden das mehr oder weniger Loslassen von Kontrolle; alle diese charakteristischen Praxismerkmale von Musik verschwinden in der Praxis effektiven (Musik)Lernens.

Die vorliegende Untersuchung ergibt, dass "effektives Lernen" einer normativen Logik folgt. Wenn "effektives Lernen" und "Musik" miteinander vereinbar sein sollen, müssten wir entweder unser Konzept des "effektiven Lernens" oder das von "Musik" ändern.

Dieser ASF, inspiriert durch vergleichende Interpretationen einer Musikunterrichtsstunde durch Wissenschaftler aus Schweden und Deutschland, sollte ursprünglich zeigen, dass und wie dieser Musikunterricht durch neoliberale Praktiken strukturiert ist. Stattdessen erwies sich der Begriff des effektiven Lernens für diese Stunde als passender. Die sichtbar gemachte Praxisform wird dadurch zwar enger, aber auch deutlicher. Die Herrschaft der technisch-instrumentell und ökonomisch bestimmten Rationalität tritt deutlich hervor. Dieser Analytical Short Film weist über den Einzelfall hinaus, auch wenn nicht jeder Musikunterricht dieser Lehrperson, nicht jeder in Schottland, England, Deutschland, Schweden und vermutlich vielen anderen Ländern rund um den Globus diese Praxisform so klar artikulieren wird. Der ASF zeigt erstens, *wie* technisch-instrumentell und ökonomisch begründete Praktiken eine Realität konstruieren, und zweitens, *dass* diese Konstruktion stattfindet.

Ausblick in Thesen

Wenn die Ergebnisse dieser Untersuchung plausibel sind, dann können daraus auch kritische Thesen in Bezug auf größere Zusammenhänge abgeleitet werden.

1. Die Methode des ASF impliziert eine Kritik an der Fokussierung von sowohl empirischer als auch philosophischer Forschung auf verbale Schriftlichkeit, die sich aus der mehrtausendjährigen Tradition der Informationsspeicherung ergeben hat, die angesichts digitaler Speicher überholt werden könnte.

[13] Die Rekonstruktion von Praktiken und ihren Bedeutungen muss nicht unbedingt mit dem persönlichen Denken der Lehrerin übereinstimmen. Ich danke ihr und allen Beteiligten umso mehr, dass sie die Videoaufzeichnung ihrer Unterrichtsstunde für den wissenschaftlichen Diskurs zur Verfügung gestellt hat.

2. Die Kritik an der Effektivitätspraxis in der Stunde ist verallgemeinerbar auf globale Tendenzen von schulischer Bildung (dazu auch Meyer 2017) und Normen, die als Bestandteil einer globalen Infrastruktur zu verstehen sind, die Andreas Reckwitz (2019, S. 19 u.a.) als Praktikenkonstellation einer globalisierten Wirtschaft interpretiert. Das Konzept effektiven Lernens wäre demnach eng verknüpft mit neoliberaler Politik.
3. Eine irritierende Differenz zu der Neoliberalismus-Interpretation von These 2 wirft meine Beobachtung auf, dass vergleichbare Effektivitätspraktiken auch die Unterrichtspraxis der DDR bestimmt zu haben scheinen (vgl. Wallbaum 2023). Da deren kontrollfixierte Planwirtschaft keinesfalls mit dem Prinzip eines freien Marktes vereinbar ist, wäre zu untersuchen, wie die Differenz zu erklären ist.

Tabellarische Complementary Information (TCI) für den Analytical Short Film (ASF)

Moderne Zeiten – Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen.

Cut No	Time	Angle	Source	Special Effects	Reminder	Point of Quality	Phase Of Lesson
01	0:00:00	-	Movie Modern Times (Chaplin)	Quote + insert + „Braveheart“ theme in the background	Zahnräder + Titel: *Modern Times - Learning (Music in) Practices of Effective Learning*	Die Maschine als Metapher für soziale Praxis und darin das Individuum bringt eine praxistheoretische Perspektive ins Spiel. Der Titel unterscheidet zwei Praxisformen in der (einen) Praxis.	Intro
02	0:07:09	-	Curriculum for excellence	Outfading „Braveheart“	“Learning intentions, success criteria [shall be transparent]” (Curriculum for Excellence, S. 13)	Dieses und die folgenden Zitate weisen darauf hin, dass die Lehrpraxis dem schottischen Curriculum for Excellence bis in einzelne Formulierungen entspricht.	
03	0:12:00	1	03:30:19	–	What are our learning intentions?	Die Lehrperson stellt die dem Lehrplan entsprechenden Lernziele („learning intentions“) vor. Sie entsprechen dem Dreischritt effektiven Lernens: Eindeutige Zielformulierung-Erfolgskriterium-Erfolgskontrolle. Sie konstituieren die Form der Stunde. Alle Ziele müssen eindeutig und ohne großen Aufwand (effektiv) überprüfbar sein. Darum werden sie in „tiny little sections“ zerlegt (Lehrerin im Interview). Die Lehrperson bestimmt die Erfolgskriterien. Sie stimmen bis in die Formulierung hinein mit dem Lehrplan überein. Die Kontroll-praktiken funktionieren top-down vom Ministerium über die Lehrperson bis zum Schül. Das Zusammenwirken von Zielen und Kontrolle ist so dicht, dass es keine (uneffektiven) Reibungsverluste gibt – oder, aus einer anderen Perspektive gesehen, keinen Spielraum für Abweichungen oder Neues.	Phase I – Introduction of learning intentions and success criteria
04	0:14:00	2	03:35:18	–	Recap Scottish instruments		
05	0:18:24	-	Curriculum for excell.	–	„Recognises […] and identifies […] instruments” (benchmark expressive arts, S. 16)		
06	0:23:15	2	03:42:24	–	Be able to recognize Scottish dances		
07	0:29:22	-	Curric. for ex.	–	“Recognises a range of music styles and identifies [them]” (ibid, S. 14)		
08	0:34:13	2	03:56:15	–	“Perform *Braveheart* confidently”		
09	0:39:01	-	Curric. for ex.	–	„I can […] perform my chosen music confidently […]” (ibid. S.19)		
10	0:43:17	1	04:01:11	–	Success criteria?		
11	0:49:08	-	Curric. for ex.	–	„Learning intentions, success criteria [shall be transparent]“ (ibid., S. 13)		
12	0:53:24	1	04:13:05	–	I can identify features of the music		
13	0:59:04	1	04:24:05	–	I can distinguish between Scottish dances		
14	1:05:23	1	04:36:24	–	I can perform in a whole class performance of “Braveheart”		
15	1:12:04	1	05:59:21	–	Recap Scott. instruments	Die Schül arbeiten entsprechend der Vorschrift an Lernziel 1.	Phase II – Working
16	1:14:02	1	08:50:03	–	Guessing game		
17	1:26:02	1	09:06:09	–			
18	1:35:11	1	10:53:11	–	Recognize Scott. dances	… Lernziel 2…	
19	1:38:03	2	14:40:07	Music from 14:39:09	Working in pairs		
20	1:45:16	2	32:28:13	„Braveheart“ theme in the background	Ss+T: Perform „Braveheart“ confidently	… und Lernziel 3.	

				+ Start animation insert	„What does “playing confidently” mean?“		– Process (Working Part 1-3)
21	1:49:11	2	36:28:00	time lapse with zoom on different focuses + sound Brave-heart theme and teacher’s voice	Musical activity; teacher asks: “While I’m playing do you want me to play the melody or […] do you want me to play the chord? Ss: “Chords” T: Oh, feeling confident this morning, aren’t we?	In einem ersten Schritt wird das Lernziel “perform ‘Braveheart’ confidently” als Spielen (Performen) ohne Unterstützung der Melodie durch das Klavier der Lehrerin konkretisiert.	
22	1:51:18	2	36:49:00				
23	1:55:01	2	36:31:20	End animation insert			
24	1:59:01	2	36:28:00				
25	2:01:22	1	48:03:01	„Braveheart“ theme in the background	T.: “What did you think of that performance?” Ss.: Good. T.: Why?	Die Lehrperson, die das Erreichen des Lernziels kontrollieren will, fragt nach Kriterien für die Qualität des Spiels.	
26	2:06:06	2	56:46:21	Zoom in on student	Student reflects “we played in time […]”	Das Qualitätskriterium wird auf das messbare Im-Takt-Spielen reduziert.	
27	2:13:18	1	56:34:02	Insert: “Success criterion for playing confidently = playing in time.”	T.: “... we need to consider the tempo”	Die Einblendung macht auf die Reduktion des (ohnehin schon reduzierten) musikalischen Qualitätskriteriums auf ein messbares Kriterium aufmerksam.	
28	2:17:15	2	48:06:14		Ss + T: “We all played in time”		
29	2:22:14	-	Curriculum for excell.	Intertitle	“Learning intentions, success criteria [shall be transparent]” (ebd, S.13)	Der enge Zusammenhang von Lehrpraxis und curricularer Vorschrift wird transparent. Der implizite Lerninhalt dieser Praxis ist: Alle Praxis (nicht nur im Klassenzimmer) muss dem Prinzip des effektiven Dreischritts aus eindeutiger Zielformulierung, Erfolgskriterium und effektiver Kontrolle unterworfen werden. (Effektiv zu sein bedeutet, die größtmögliche Wirkung mit dem geringstmöglichen Aufwand zu erreichen. Eine Diskursanalyse ergibt, dass der Aufwand dabei maßgeblich nach Zeit und Geld gemessen wird.)	Phase III – Result Review
30	2:27:03	1	53:49:22		Think back to the learning intentions		
31	2:32:07	1	54:08:19		“Recap scottish instruments, were we successful with that?”		
32	2:35:20	1	55:07:20		“Recognize the different dances, and were we successful with that?”		
33	2:40:01	1	56:10:13		“To perform Braveheart confidently. Do you think we managed that?”		
34	2:44:18	2	52:15:05	Insert + Fading in *Braveheart* theme in the background	“This lesson contains: 13x ‘learning intention(s)’ and 10x ‘*success*’ as a root word” “Hand up in the air.”	Standardisiertes Vokabular und routinemäßige Begeisterung sind Praktiken derselben Praktikenkonstellation.	
35	2:51:11	x	Lehmann-Wermser u.a. 2018	Quote + *Braveheart* theme in the background	“Assessment procedures are the vehicle whereby the dominant rationality of the corporate […] societies [...] is translated into the systems and process of schooling.”	Die eingeblendete Regel regt - wie die Maschinenmetapher am Anfang - zur weitergehenden Reflexion über Verbindungen zwischen verschiedenen Feldern sozialer Praxis, speziell zwischen Schule und Gesellschaft, an. Der ASF formuliert dazu insgesamt die These, die im Titel steckt.	Outro
36	2:57:14	x	Link	Intertitle + *Braveheart* theme in the background	See comparing.video	Die Einblendung verknüpft den *Short Film* mit dieser *Complementary Information*.	

Literatur:

Additional Material for the Scotland Lesson 2018, veröffentlicht auf DVDs in Wallbaum, C. 2018.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment: Phi Delta Kappa International.

Biesta, G.J.J. (2016). The Beautiful Risk of Education. London and New York: Routledge.

Bittner, M., Bossen, A., Budde, J.& Rißler, G. (2018). Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In Dies. (Hg.) (2018), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 9-17). Weinheim: Beltz.

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht.* Münster: Waxmann.

Bohnsack, R. (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung* ZQF*,* 22(1) 87–105.

Brunner, G., Lietzmann, C., Schmid, S. & Treß, J. (2021). Editorial: Mastery ~~oder~~ und Mystery. Zwei Metaphern und ihre Implikationen für einen Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept. In Dies. (Hg.) (2021), *Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 9-34). Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Campos, S. (2017). *Praktiken und Subjektivierung. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze.* Wiesbaden: Springer.

Chua, S.L. & Tan, L. (2021). Examining online video-based professional development for music teachers. *Music Education Research,* 23(3), 1-14. Abgerufen von https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2021.1977786.

Clark, M., & Munn, P. (1997). *Education in Scotland policy and practice from pre-school to secondary. London.* New-York: Routledge.

Curriculum for excellence (2008). *Building the curriculum 3: a framework for learning and teaching.* Scottish Government: Edinburgh.

Education Scotland (2007). *Expressive Arts*, Principl.

Education Scotland (2017). *Benchmarks Expressive Arts.* Abgerufen am 12.07.2019 von https://education.gov.scot/improvement/documents/expressiveartsbenchmarkspdf.pdf.

Fautley, M. (2010). *Assessement in Music Education.* Oxford, New York: Oxford University Press.

Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473-487). https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33.

Fromm, M. (2019). *Eine Reihe von Textnachrichten an Christopher Wallbaum*, unveröffentlicht.

Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen – ein Pädagogischer Grundbegriff.* Stuttgart: Kohlhammer.

Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Saroyni, C. (Hg.) (2017).: *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education. Praxis, Diversity and Contestation.* Wiesbaden: Springer.

Habermas, J. (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.* 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hewitt, D. (2008). *Understanding effective learning – Strategies for the classroom.* Berkshire: Open University Press.

Horner, J. & Gibson, M. (1995). *Braveheart, the main title of the movie Braveheart*, composed by James Horner and directed by Mel Gibson.

Kjeldsen, J. E. (2015). The Study of Visual and Multimodal Argumentation. *Argumentation* 29, 115–132. Abgerufen von https://link.springer.com/article/10.1007/s10503-015-9348-4.

Klose, P. (2018). Musik als Praxis. Ein anderer Weg, Musikunterricht und Bläserklassen zu denken. In I. Siedenburg & G. Harbig (Hg.), *Kreatives Musizieren in der Bläserklasse. Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und experimentellen Klängen* (S. 9-29). Münster: readbox.

Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19-34). Münster: Waxmann.

Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In Vogt, J., Brenk, M. & Heß,F. (Hg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 105-135). Münster: Lit.

Krupp, V. (Hg.) (2021), *Wirksamer Musikunterricht*. Hohengehren: Schneider.

Lehmann-Wermser, A. (2018). How lessons are structured. In Wallbaum 2018, S. 209–238.

Leinen-Peters, N. & Wallbaum, C. (2020). Analytische Kurzfilme schneiden als Form digital gestützter Lehre und Forschung. In Rektorin der Uni Greifswald (Hg.) (2020), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Hochschule im digitalen Zeitalter*. Ausgabe 11, Oktober 2020, 61-73 (open source).

Ludwig, J. (2012). Lernen lernen. In Horn, K.-P. et al. (2012). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften* (S. 303), Bd. 2, Stuttgart.

Louth, J. P. (2020). Emphasis and Suggestion Versus Musical Taxidermy: Neoliberal Contradictions, Music Education, And The Knowledge Economy. Philosophy of Music Education Review, 28(2), 88-107. DOi:10.2979/philmusieducrevi.28.1.06.

Ludwig, J. (2012), Lernen lernen. In Horn, K.-P. et al. (2012), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften* (S. 303), Bd. 2. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Meyer, H. (2017), *Globalisierung der Didaktik. Wer zieht die Strippen und wer profitiert davon?* Handout zum Vortrag siehe https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-institute/Erziehungs-Bildungswissenschaft/Elementarpaedagogik/Texte/.

OECD (1996), *The knowledge-based economy*. Paris: OECD Publishing.

O'Neill, S. A. (2012), Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement. In G. McPherson & G. F. Welch (Hg.), *The Oxford Handbook of Music Education* (S. 163-186), Vol. 1. New York: Oxford University Press.

Patrick, S. & Powell, A. (2009), A Summary of Research on the Effectiveness of K-12 Online Learning. In *International Association of K-12 Online Learning*. 888.95.NACOL (888.956.2265), abgerufen von https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509626.pdf.

Prantl, D. (2018), Talking about Music Lessons: Implicit and Explicit Categories of Comparison. In Wallbaum 2018, S. 277-300.

Prantl, D. & Wallbaum, C. (2018), Videography on the Way to the Analytical Short Film. Managing the Ambiguity in Interaction regarding Video Material. In Wallbaum 2018, S. 71-96.

Rae, A. (2017). *Music Education in Scottish Secondary Schools A Comparative Analysis: State, Independent and Specialist Music Schools*, Thesis for M. Litt Music industries, University of Glasgow. Open source at researchgate.net.

Reckwitz, A. (2002) Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), S. 243–263.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, .32(4), 282–301.

Reckwitz, A. (2019). *Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2020, überarbeitete Neuauflage von 2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Berlin: Suhrkamp.

Roberts-Holmes, G. & Moss, P. (2021). *Neoliberalism And Early Childhood Education. Markets, Imagineries and Governance*. New York: Rootledge.

Rusinek, G. & Aròstegui, J. L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. In C. Benedict; P. Schmidt; G. Spruce, & P. Woodford (Hg.) (2015), *The Oxford Handbook of Social Justice* (S. 78-90). New York: Oxford University Press.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/344377062_LifeComp_The_European_Framework_for_Personal_Social_and_Learning_to_Learn_Key_Competence_JRC_SCIENCE_FOR_POLICY_REPORT.

Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: University Press.

Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.

Schatzki, T. R. (2018). On Practice Theory, or What's Practices Got to Do (Got to Do) with It? In E. C. Groves; P. Grootenboer, & J. Wilkinson (Hg.) (2018), *Education in an Era of Schooling. Critical Perspectives of Educational Practice and Action Research* (S. 151-165). A Festschrift for Stephen Kemmis. Springer.

Schmidt, R. (2015). Hidden Curriculum Revisited. In T. Alkemeyer; V. Schürmann, & J. Volbers (Hg.) (2015), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 111-130). Wiesbaden: Springer.

Seel, M. (1993). Zur ästhetischen Praxis der Kunst. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41(1), 31-43.

Smith, J. (2018). Scotland's curriculum for excellence and history teachers' epistemologies: a case of curricular epistemic socialisation?. *Scottish Educational Review*, 50(1), 18-35.

Summers, M., Dässel, C. & Lauer, M. (2018). Creating a Classroom Culture which Promotes Positive Attitudes and Motivated Learners. In Wallbaum, C. 2018, S. 239-253.

Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Higher and Further Education: A typology and review of the literature. *Higher Education* 32(3), 321-345.

Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik - ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM). Abgerufen von http://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf.

Vogd, W. (2021). Offenheit für neue Kategorien und Begründungen – warum eine Wissenssoziologie, die diesen Namen verdient, sich immerfort erneuern muss. Eine Würdigung der praxeologischen Wissenssoziologie von Ralf Bohnsack. *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung* ZQF, 22(1), 107-122.

Wallbaum, C. (Hg.) (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim, New York: Olms (Buch mit 10 DVDs und deutschen Untertiteln). Siehe comparing.video und

https://musiconn.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=https%3A%2F%2Fmusiconn.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A33770%2Fmets. .

Wallbaum, C. (2018a). The Analytical Short Film. Form-Function-Criteria-Excursus. In: Wallbaum 2018, S. 97-119.

Wallbaum, C. (in Vorbereitung für 2023). "*Musikpädagogische Denkfiguren in historischen Atmosphären. Auch eine Geschichte der Musikdidaktik*." Videos mit Buch.

Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts: Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus, & C. Rolle (Hg.), *Wissenschaftliche Musikpädagogik: Band 8. Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 75-97). Berlin: LIT.

Wallace, J. (Ed.) (2019). *What's Going On Now ? A study of young people making music across Scotland*. Glasgow : Royal Conservatoire of Scotland.

Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P. & Whalley, C. (2002). Effective Learning. (*The National School Improvement's network bulletin*, 17), London: London University, Institute of Education.

Watkins, C., Carnell, E. & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classroom*. London: London University, Institute of Education.

Zandén, O. (2016). The birth of a Denkstil: Transformations of Swedish music teachers' conceptions of quality when assessing students' compositions against new grading criteria. In *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Arbok 17 2016, S. 197-225.

Zandén, O. (2018). Enacted Possibilities for Learning in Goals- and Results-based Music Teaching. In: Wallbaum (2018), S. 255-27.

Alexandra Kertz-Welzel

„Nur noch kurz die Welt retten“

Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung aus internationaler Perspektive

1. Einleitung

In der internationalen und insbesondere der nordamerikanischen Musikpädagogik[1] ist es seit einigen Jahren üblich, Gesellschaftsveränderung als wichtige Aufgabe von Musikunterricht zu sehen. *Praxial Music Education*, *Artistic Citizenship*, *Activist Music Education*, aber auch *Community Music* versuchen, dieses Ziel zu begründen (Elliott & Silverman 2015; Elliott, Silverman, Bowman 2016; Hess 2019; Higgins & Willingham 2017). Aus deutscher Perspektive stellt sich die Frage, warum Musikunterricht überhaupt Gesellschaft verändern soll - insbesondere angesichts der Erfahrungen der deutschen Musikpädagogik im Dritten Reich. Auch international ist die politische Instrumentalisierung von Musikunterricht nicht gänzlich unumstritten (Hebert & Kertz-Welzel 2012).

Natürlich gibt es in der internationalen Musikpädagogik auch andere Auffassungen als die nordamerikanische. Die chinesische Perspektive beispielsweise betont vor allem *Nothingness* als Aufgabe des Musikunterrichts, im Sinne eines ausschließlichen Fokus auf Musik und den Selbstwert ästhetischer Erfahrung (Lu & Tan 2021). Allerdings wird Zweckfreiheit nicht als einzige Aufgabe von Musikunterricht gesehen, den Grundlagen von Konfuzianismus und Daoismus folgend. Vielmehr sind Musik und Musikpädagogik auch mit der Gesellschaft verbunden und haben so eine gesamtgesellschaftliche Funktion (Fung 2018). Diese beiden Aspekte der chinesischen Auffassung stellen eine interessante Alternative zur einseitig auf *Social Change* ausgerichteten nordamerikanischen Perspektive dar.

[1] Für mehr Informationen zu internationaler Musikpädagogik und dem Verhältnis zwischen internationaler und nord- bzw. angloamerikanischer Musikpädagogik siehe Kertz-Welzel (2018).

Neben dem chinesischen gibt es viele andere Ansätze mit jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln auf das Verhältnis von Musikunterricht und Gesellschaft – z. B. in Verbindung mit El Sistema (Baker 2014) oder anderen Projekten in Lateinamerika (Baker 2021), inspiriert von afrikanischen Leitideen wie Ubuntu oder Vorstellungen aus der Maori-Kultur (Kertz-Welzel, Tan, Berger, Lines 2020). Norwegische Autor*innen beispielsweise betonen, im Rückgriff auf Ideen der musikalisch-ästhetischen Bildung, dass Musikunterricht nicht ausschließlich für Gesellschaftsveränderung instrumentalisiert werden dürfte, sondern einen ästhetischen Freiraum bieten sollte (Rinholm & Varkoy 2020). Auch wenn es sicherlich nicht unproblematisch ist, einzelne Autoren für eine ganze musikpädagogische Tradition sprechen zu lassen, geben sie doch wichtige Einblicke in die Grundausrichtung nationaler Diskurse.
In diesem Beitrag sollen ausgewählte Konzepte der internationalen Musikpädagogik im Hinblick auf Gesellschaftsveränderung kritisch untersucht werden. Dies führt zu grundsätzlichen Fragen nach den Möglichkeiten einer kultursensiblen Internationalisierung von Musikpädagogik (Kertz-Welzel 2018).

Dieser Aufsatz beginnt mit einer allgemeinen Annäherung an die Frage, warum Musikunterricht Gesellschaft verändern soll. Danach werden ausgewählte internationale Konzepte vorgestellt. Es folgt eine allgemeine Problematisierung des Aspektes Gesellschaftsveränderung im Kontext der internationalen bzw. nordamerikanischen Musikpädagogik. Der Aufsatz schließt mit möglichen Perspektiven für die Zukunft.

2. Gesellschaft verändern?

Wie bereits erwähnt, wird Gesellschaftsveränderung in der internationalen und insbesondere der nordamerikanischen Musikpädagogik als wichtige Aufgabe von Musikunterricht gesehen. Die interessante Frage ist natürlich, warum das so ist. Zunächst ist es wichtig zu bedenken, wieso Kunst bzw. Musik die Fähigkeit haben sollen, Gesellschaft zu verändern. Eleonara Belfiore und Oliver Bennett (2008) unterscheiden in ihrer Studie *The social impact of the arts. An intellectual history* verschiedene Aspekte von Gesellschaftsveränderung unter dem Stichwort *Social Impact.* Dabei geht es um Themen wie beispielsweise *Education, Political Instrument* und *Identity Construction.* Belfiore und Bennett (2008) diskutieren in ihrem Buch wichtige Dimensionen von Kunst und Gesellschaftsveränderung, auch wenn sicherlich andere Perspektiven auf diese Thematik möglich sind.

Aus einer allgemeinen Perspektive lassen sich viele verschiedene Aspekte bzgl. des Zusammenhangs von Musik und Gesellschaft benennen: Es gibt zunächst eine lange Tradition des Nachdenkens über die gesellschaftliche Bedeutung der Künste, Platon wird hier häufig als Beispiel genannt (z. B. Mark 2002). Neuere Konzepte wie *Artistic Citizenship* (Elliott, Silverman & Bowman 2016) beziehen sich explizit auf diese antiken Wurzeln. Darüber hinaus gibt es bestimmte pädagogische Konzepte, die für das Nachdenken über die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik bedeutsam sind. Kritische Theorie und Kritische Pädagogik, vor allem die Ideen von Paolo Freire (2007 [1968]), sind hier richtungsweisend (z. B. Apple 2012; Elliott, Silverman & Bowman 2016; Regelski 2015; Hess 2019). Allerdings gibt es auch in bestimmten pädagogischen Traditionen einflussreiche Denker, z. B. John Dewey in Nordamerika, deren Ideen zu Schule, Gesellschaft und Demokratie – obwohl sie vor Jahrzehnten entwickelt wurden – immer noch wichtig für die musikpädagogische Forschung sind (Woodford 2005, 2019; Westerlund 2003).

Außerdem spielen die allgemeinen Aufgaben von Schulen eine Rolle – oder das, was man in entsprechenden Ländern dazu zählt. In Lateinamerika sind sie häufig offener mit Gesellschaftsveränderung verbunden als in Europa – obwohl das nicht unproblematisch ist (Freire 2007 [1968]; Apple 2012; Baker 2014). Gleichzeitig führt beispielsweise die Tatsache, dass es bestimmte Schulfächer wie Religion in Ländern wie den USA nicht oder nur selten gibt, dazu, dass die Aufgabe der Vermittlung von Werten und die Motivation zu gesellschaftlichem Engagement gerne dem Musikunterricht zugeschrieben wird (Yob & Jorgensen 2020; Jorgensen 2021). Allerdings kann auch die Bedeutung von Sozialer Arbeit und *Community Development* im Zusammenhang mit Musikpädagogik bedeutsam sein und so eine natürliche Verbindung zwischen musikalischem Handeln und Gesellschaftsveränderung suggerieren, wie z. B. das derzeit international dominierende britische Modell von Community Music zeigt (Higgins 2012). Sicher sind auch die Bezugswissenschaften von Musikpädagogik wichtig, z. B. die politisch engagierte *Ethnomusicology* wie in den USA oder die oft weniger politisch ausgerichtete Musikwissenschaft in einigen europäischen Ländern (z. B. Italien, Schweiz). In der aktuellen internationalen Musikpädagogik gibt es zudem seit einiger Zeit ein intensives Interesse an Dekolonialisierung, das auch die gesellschaftliche Relevanz der Künste in den Blick nimmt.[2] Zudem führt das Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber globalen Krisen oder politisch Mächtigen, z. B. während der Präsidentschaft von Donald Trump, dazu, Wege für Veränderungen von gesellschaftlichen Zuständen zu suchen, bei denen oft die Künste in den Mittelpunkt rücken. Sicherlich beeinflusst generell die politische Situation in vielen Teilen der Welt, z. B. in einigen Ländern

[2] Es gibt beispielsweise eine *Special Interest Group* der *International Society for Music Education* (ISME) zu „Decolonizing and Indegenizing Music Education,“ die auch auf Facebook aktiv ist: https://www.isme.org/news/decolonising-and-indigenising-music-education-special-interest-group-now-launched

Lateinamerikas, die Forschung über die gesellschaftliche Bedeutsamkeit der Künste. Die Forschungsgruppe *SIMM* (*Social Impact of Making Music*), in der insbesondere lateinamerikanische Forscher*innen aktiv sind, ist ein Beispiel hierfür.[3]

Natürlich ist es schwierig zu pauschalisieren, denn es gibt international viele Facetten der gesellschaftlichen Relevanz von Musikunterricht und Musikpädagogik und auch entsprechende Forschung. Allerdings wird Gesellschaftsveränderung bzw. das englische Pendant *Social Change* unterschiedlich verstanden, darauf verweisen Iris Yob and Estelle Jorgensen (2019). In englischsprachigen Ländern beschreibe *Social Change* viele verschiedene Aktivitäten, “from working a shift at a food pantry to the civil rights leadership of Martin Luther King Jr. for African Americans and of Gloria Steinem for women’s rights” (Yob & Jorgensen 2019, S. 24). In China könne es demgegenüber gefährlich sein, von *Social Change* zu sprechen, während in Deutschland die Problematik des Dritten Reiches die Dialektik von gesellschaftlichen Transformationsprozessen deutlich mache. Yob and Jorgensen (2019) schlagen deshalb Metaphern vor, die für sie die Dialektik von *Social Change* charakterisieren. Sie fordern eine kritische Auseinandersetzung mit *Social Change*, die in der nordamerikanischen oder auch der internationalen Musikpädagogik bisher eher unüblich ist. Meist gibt es unkritische und enthusiastische Äußerungen über Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung, in Verbindung mit verschiedenen Begriffen wie *Social Change*, *Social Justice*, *Decolonization*, *Social Transformation*, oder *Anti-Racism*. Der Widerspruch zwischen Kritischer Theorie bzw. Kritischer Pädagogik als Bezugspunkt und einem wenig kritischen Umgang mit dem Thema Gesellschaftsveränderung scheint im Kontext der internationalen bzw. nordamerikanischen Musikpädagogik nicht zu stören (z. B. Elliott, Silverman, Bowman 2016; Hess 2019). Im Folgenden werden nun ausgewählte Beispiele kurz beleuchtet.

3. Ausgewählte Konzepte

Der Fokus der folgenden Überlegungen soll auf nordamerikanischen und chinesischen Konzepten zum gesellschaftsverändernden Potential von Musikunterricht liegen. Diese beiden Perspektiven eignen sich deshalb in besonderer Weise, weil sie gegensätzliche Aspekte aufweisen und innovatives Potential haben.

[3] https://www.simm-platform.eu

3. 1 Nordamerikanische Musikpädagogik

Zu den einflussreichsten musikpädagogischen Konzepten der letzten Jahrzehnte gehört die *Praxial Music Education*. Hier wird eine intensive Verbindung von musikalischer und ethischer Praxis postuliert. *Praxial Music Education* zielt auf positive Gesellschaftsveränderungen als genuine Aufgabe von Musikunterricht. Die *MayDay Group* ist ein gutes Beispiel für den politischen Aktivismus der *Praxial Music Education*. Die *MayDay Group* ist ein Zusammenschluss von Musikpädagogik-Aktivist*innen, von Kritischer Theorie inspiriert, mit dem Ziel, eine Alternative zur bereits langen Zeit dominierenden *Aesthetic Education* zu bieten. Die Prinzipien der Gruppe sind in sogenannten *Action Ideals* formuliert, die musikpädagogisches Handeln leiten sollen. Das dritte *Action Ideal* bezieht sich beispielsweise explizit auf die gesellschaftliche Relevanz von Musikunterricht:

> “As agents of social change who are locally and globally bound, we create, sustain, and contribute to reshaping musics, ways of knowing music, and spaces where musicing takes place. Thus, music educators must always strive to provide equitable, diverse, and inclusive music learning practices.”

Dieses *Action Ideal* beschreibt Musikpädagog*innen als “agents of social change,” die gesamtgesellschaftliche Verantwortung haben. Musikpädagogik und Musikunterricht sind nichts, was sich in einem künstlerischen Vakuum befinde, getrennt von der Gesellschaft. Vielmehr gebe es eine intensive Verbindung zur Gesellschaft mit dem Ziel, Soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen. Es geht also vor allem um musikpädagogischen Aktivismus.

Ein ebenfalls in der Kritischen Pädagogik verwurzeltes Konzept ist Juliet Hess‘ *Music education for social change* (2019). Hier geht es um etwas, was Hess im Untertitel als „constructing an activist music education“ nennt: Musikunterricht soll grundsätzlich als politischer Aktivismus verstanden werden - und Schüler*innen zu „Weltverbesser*innen“ erzogen werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei Interviews mit *Musician Activists* in Nordamerika, aus deren Ergebnissen ein musikpädagogisches Konzept entwickelt wird. Ideen wie *Social Justice* oder *Anti-Oppression* leiten dabei das Handeln von Musiker*innen als „Catalysts for social change.“ Die einzelnen Kapitel beschäftigen sich mit dem gesellschaftsverändernden Potential von Musik, Musikunterricht als Verbindung zwischen Menschen und Kulturen, mit Lebenswelt- und Handlungsorientierung als wichtigen Prinzipien, mit den politischen Dimensionen von Musikpädagogik und Musikunterricht – und ein paar kritischen Aspekten der Ausrichtung von Musikunterricht auf *Social Change*. Es geht insgesamt darum, dass Musiklehrer*innen sich selbst als politische Aktivist*innen sehen und Musikunterricht ausschließlich zur Auseinandersetzung mit Themen wie Rassismus, Gewalt, Unterdrückung und Ausgrenzung nutzen – ästhetische

Aspekte oder ein Verständnis von Musik als Kunstwerk spielen dabei keine Rolle. Dieses Konzept führt zu vielen Fragen, z.B. nach dem in der nordamerikanischen Musikpädagogik oft anzutreffenden unerschütterlichen, vielleicht sogar naiven Glauben an die gesellschaftsverändernde Macht von Musikunterricht, der Neutralität von Schulen und dem möglichen Missbrauch von Musikunterricht für politische Ideologien. Insgesamt versteht Hess *Activist Music Education* als etwas “that works toward social change and involves creative imagining and envisioning” (Hess 2019, S. 7). Es geht darum, gesellschaftlich bedeutsam zu sein im Hinblick auf “enacting anti-oppression practices and fostering equity and justice” und “contribute to an anti-oppressive pedagogy regarding addressing sexism, racism, Islamophobia, anti-Semitism, heterosexism, cisgenderism, classism, ableism, anti-immigrant sentiments, and other oppression so prevalent in society” (Hess 2019, S. 5). Obwohl es insgesamt viel an diesem Ansatz zu kritisieren gäbe, ist er doch der erste Versuch, *Social Change* und Musikunterricht explizit zu thematisieren.

Ein anderes Beispiel ist *Artistic Citizenship*, ein Konzept, das 2016 von David Elliott, Marissa Silverman und Wayne Bowman erstmals umfassend in der nordamerikanischen bzw. internationalen Musikpädagogik vorgestellt wurde. Es versucht, die Künste und künstlerisches Tun mit gesellschaftlicher und politischer Relevanz zu verbinden, im Rückgriff auf antike Ideen, vor allem von Platon und Aristoteles. Künstler*innen werden als politisch aktive Bürger*innen gesehen, deren Aufgabe es ist, an der Veränderung der Gesellschaft mitzuwirken. Dabei wird Gesellschaftsveränderung als alleinige Aufgabe von Kunst gesehen. *Artistic Citizenship* wird verstanden als “multidimensional concept that includes active reflection and critically reflective action guided by an informed ethical disposition to act rightly, with continuous concern for protecting and advancing the well-being of others” (Elliott, Silverman, Bowman 2016, S. 6). Künstlersein ist verbunden mit “civic-social-humanistic-emancipatory responsibilities, obligations to engage in art making that advances social ‘goods’” (Elliott, Silverman, Bowman 2016, S. 7).

Obwohl sich dieses Konzept einer steigenden Beliebtheit erfreut, gibt es doch auch Kritik. Insbesondere Deborah Bradley, Herausgeberin der Zeitschrift *ACT* (*Action, Criticism and Theory for Music Education*) der *MayDay Group*,[4] hat auf verschiedene Probleme hingewiesen. Dies beginnt schon bei dem Konzept *Citizenship*, das sie als “normative and potentially violent concept” bezeichnet (Bradley 2018, S. 72). Es schließe viele Menschen aus und sei mit einer Geschichte von Gewalt und Sexismus verbunden, nicht nur in der Antike, sondern auch im Kontext von Kolonialisierung oder weltweiten Flüchtlingsbewegungen. Bradley kritisiert zudem die einseitige

[4] http://act.maydaygroup.org

Ausrichtung von musikpädagogischem Handeln auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Sie fordert ein kritisches Bewusstsein für die Komplexität der Aufgaben von Musikunterricht:

> “Our role as music educators is to encourage students to develop social responsibility: to care for one another, to care for the environment, to reject racism and heterosexism, and to help them find ways to express that social responsibility artistically. This at times seems to be the teacher’s impossible dream – for students to become artistically and socially responsible; the reality of teaching means that we often never know the outcome of our efforts […].” (Bradley 2018, S. 85)

Außerdem sieht sie die Gefahr, dass Musiklehrer*innen unter Druck gesetzt würden, politisch aktiv zu sein, obwohl sie eigentlich schon genug zu tun hätten. Sie plädiert für einen sensiblen Umgang mit politischem Aktivismus im schulischen Kontext, im Sinne von “practice activism responsibly, with care and intent, in order to avoid the potentially negative implications concepts such as artistic citizenship might involve” (2016, p. 86). *Artistic citizenship* ist ein gutes Beispiel dafür, welche Sehnsucht es nach Gesellschaftsveränderung durch Kunst gibt – und wie einseitig und verkürzt Musik, Musikpädagogik und Musikunterricht manchmal für dieses Ziel instrumentalisiert werden. Bradleys Kritik ist wichtig, weil sie aus der nordamerikanischen Musikpädagogik heraus ein Konzept hinterfragt, das für deren Autor*innen eigentlich unhinterfragbar scheint.

Die oben genannten Konzepte veranschaulichen einen nahezu unerschütterlichen Glauben an die gesellschaftsverändernden Aufgaben von Kunst, bei der normalerweise keine Kritik geduldet wird. Belfiore und Bennett (2008, S. 4) beschreiben diese Tendenz so: “A belief in the power of the arts to transform lives for the better represents something close to orthodoxy amongst advocates of the arts around the world.” Diese Auffassung scheint also nahezu ein Dogma zu repräsentieren, das die gesellschaftliche Bedeutung von Kunst begründet. Sollte es wegfallen, bestehe möglicherweise die Gefahr, dass Kunst und Musik gesellschaftlich bedeutungslos werden. Natürlich stimmt dies so nicht.

Die einseitige, auf Gesellschaftsveränderung ausgerichtete Perspektive der meisten nordamerikanischen Konzepte repräsentiert aber nicht die gesamte internationale Musikpädagogik – auch wenn es weltweit sicherlich eine große Sympathie für solche Ideen gibt. Wie bereits erwähnt, gibt es auch andere Konzepte, die die musikalisch-ästhetischen Perspektiven von Musik und Musikunterricht miteinbeziehen.

3.2 Chinesische Philosophie der Musikpädagogik

Beispielhaft für anders ausgerichtete Konzepte sind chinesische Ansätze, die durch Publikationen in den letzten Jahren international präsenter wurden (Tan 2015; Fung 2018; Tan & Lu 2018; Lu & Tan 2021). Dabei geht es nicht um chinesische Musikpädagogik, sondern vielmehr um eine von chinesischer Philosophie inspirierte Philosophie der Musikpädagogik. Sie bietet eine Ergänzung bzw. einen Gegenentwurf zu den einseitig auf Gesellschaftsveränderung und Aktivismus ausgerichteten nordamerikanischen Konzepten.[5]

Victor Fung (2018) präsentiert den ersten umfassenderen Entwurf einer solchen Philosophie der Musikpädagogik. Begründung hierfür sind für ihn insbesondere Unterschiede zwischen westlicher und östlicher Philosophie, die die chinesische Perspektive in der Musikpädagogik dringend notwendig machen. Er charakterisiert westliche Philosophie beispielsweise als „looking for the being of things“ im Gegensatz zum chinesischen Standpunkt der „cultivation of harmony: logic versus harmonious interactions“ (Fung 2018, S. 11f).[6] Im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen gehe es westlicher Philosophie vor allem um „revolutionary change, tensions between conqueror and conquered,“ während für chinesische Philosophie „civilization as cultivational change, harmony form within to be extended to the world“ im Mittelpunkt stehe (Fung 2018, S. 11f). Es gehe der chinesischen Philosophie in der von Fung dargestellten Auffassung also vor allem um eine harmonische Weltsicht, die den Kosmos als Ganzes versteht und den Menschen als Teil sieht, der seinen Beitrag leistet. Gesellschaftliche Veränderungen werden eher im Sinn einer natürlichen Entwicklung als eines radikalen Wandels gesehen.[7]

Grundsätzlich wird Musikunterricht als Teil dieses großen Ganzen gesehen, als Teil des Kosmos: “Music and music education are part of the larger entities and phenomena, be they the society, the nation, or the universe, that cut across time and space despite changes in material and social systems.” (Fung 2018, S. 13). Die Prinzipien *Yin* und *Yang* sowie deren Interaktion gelten als

---

[5] Allerdings sind die Autoren Victor Fung oder Leonard Tan keinesfalls nur in der chinesischen Musikpädagogik verwurzelt: Fung ist Professor an der *University of Southern Florida* (USA), Tan promovierte bei Estelle Jorgensen an der *Indiana University* in Bloomington (USA).

[6] Westliche Philosophie sei zudem „atomistic, mechanic, compartmentalized,” im Gegensatz zum chinesischen „organismic worldview,“ wo „each element viewed in relation to all others“ (Fung 2018, S. 11f). Während es der westlichen Philosophie um so etwas wie „intellectual harmony” ginge, z. B. bei Platon, stünde für chinesische Philosophie die „harmony between heaven and earth, human beings“ im Mittelpunkt (Fung 2018, S. 11f). Allgemein unterscheiden sich westliche und östliche Philosophie für Fung durch „objectivity and knowledge“ von „subjectivity and inner morality“ (2018, S. 11f).

[7] Fung differenziert innerhalb der chinesischen Philosophie, wie üblich, zwischen Konfuzianismus, der eher auf den Menschen, seine Bildung, ethische Vervollkommnung und menschliche Beziehungen als Weg zu einer besseren Gesellschaft konzentriert ist, und Daoismus. Er zielt auf einen harmonischen Lebensstil, in Einklang mit der Natur und dem Kosmos. Aus beiden Philosophien können sich verschiedene musikpädagogische Konzeptionen ergeben.

Grundlage des Kosmos. Sie spielen auch für Musik und Musikpädagogik eine wichtige Rolle, einschließlich ihrer gesellschaftsverändernden Dynamik. Sie repräsentieren den Gegensatz von Ruhe und Aktivität, Beständigkeit und Veränderung, der auch in Musik und musikpädagogischem Handeln gegenwärtig ist. Aus den Grundlagen der chinesischen Philosophie leitet Fung Prinzipien für Musik, Musikpädagogik und Musikunterricht ab: Musik wird als von *Yin* und *Yang* geprägt angesehen, von Aktivität und Ruhe; es geht um Gesellschaftsveränderung in Harmonie mit dem Kosmos; die moralische Entwicklung des Menschen ist bedeutsam, der auch Musikunterricht dient; Pädagog*innen sollen Vorbilder sein, die sich intensiv um ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung bemühen.

Einige dieser Aspekte mögen aus westlicher Perspektive vielleicht fremd, eventuell auch esoterisch klingen. Andere erscheinen konservativ, z.B. der Fokus auf der ethischen Entwicklung von Schüler*innen und Pädagog*innen. Fungs Philosophie der Musikpädagogik aus chinesischer Perspektive stellt aber insgesamt einen innovativen Entwurf und einen wichtigen Beitrag zu einer internationaler werdenden Musikpädagogik dar. Interessant ist insbesondere, dass auf die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik und Musikunterricht hingewiesen wird, ohne dies direkt als Aktivismus zu verstehen. Vielmehr geht es um langfristige Veränderungen, die in Einheit mit den Prinzipien des Kosmos geschehen sollen – und keineswegs die einzige Aufgabe von Musikunterricht sein sollten, denn es kann dort auch einfach nur um Musik und ästhetische Erfahrungen gehen.

Diese Gedanken entwickeln Mengchen Lu und Leonard Tan (2021) weiter. Sie betonen den Wert von *Nothingness*, von Nichtstun für den Musikunterricht. Es ist nicht notwendig, dass Musikunterricht immer ein klares Ziel habe, ständig von curricularen Vorgaben getrieben werde oder politischem Aktivismus diene. Vielmehr könne er auch ein Freiraum sein, in dem vielleicht nichts oder wenig passiert. Lu und Tan (2021) beziehen sich in ihren Überlegungen vor allem auf Prinzipien des Daoismus und wollen eine davon inspirierte Philosophie der Musikpädagogik entwickeln. Verschiedene Aspekte sind dabei wichtig: Es geht um kreative Freiräume, die von Lehrer*innen geschaffen werden; sie geben Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten unabhängig von einem festgelegten Curriculum zu entfalten. Lu und Tan **(**2021) schlagen sogar einen Unterricht vor, der teilweise auf Worte verzichtet, um den Schüler*innen mehr Raum zur persönlichen Entfaltung zu geben, auch um ihr eigenes Lern- und Entwicklungstempo wählen zu können. Ein wichtiger Aspekt von Musikunterricht bestehe darin, die Bedeutsamkeit von Stille und auch lautlosem Tun als Gegenpol zu Musik zu erfahren. Die Individualität von Schüler*innen solle stärker wertgeschätzt und eine Standardisierung von Lernen und Musikunterricht überwunden werden. Es geht um eine Philosophie der

Musikpädagogik “in line with the overall spirit of Daoism and *yin-yang*-theory where opposites complement each other” (Lu & Tan 2021, S. 95). Der Ansatz wird als “holistic and balanced“ charakterisiert, der sowohl *wu* (nothing/ness) als auch *you* (presence) wertschätzt (Lu & Tan 2021, S. 95). Das führt zu einer Musikpädagogik, die gegensätzliche Prinzipien umfasst und harmonisiert: “Music education is fuller when we embrace both the *yin* and the *yang*, the *you* (presence) and the *wu* (nothing/ness)“ (Lu & Tan 2021, S. 95). Diese Aspekte beziehen sich auch auf Gesellschaftsveränderung. Es geht also um eine Balance zwischen der Offenheit des Nichtstuns und Engagement für eine bessere Welt, die bei der eigenen ethischen Entwicklung beginnt – es geht um keinen einseitigen Fokus auf Aktivismus. Diese Offenheit führt auch zur Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrung, zu einem Vertrauen in die Eigendynamik von Musik, die sich in Freiräumen selbständig entfaltet. Tan (2015) sieht zudem eine Nähe von Reimers *Aesthetic Education* zu Ideen der chinesischen Philosophie. Lu und Tan (2021, S. 97) heben insgesamt hervor, dass *Praxial Music Education* und ein von ihr inspirierter Ansatz zu einseitig seien. Stattdessen fordern sie „balancing praxial with Daoist non-doing,“ also einen Ausgleich zwischen Aktivismus und „Nichtstun“ bzw. Offenheit für ästhetische Momente. Das könnte ein interessanter Ausgangspunkt für einen globalen Dialog über Gesellschaftsveränderung und Musikpädagogik sein – der wirklich international ist, und nicht nur nordamerikanische Perspektiven repräsentiert.

4. Die Internationalisierung von Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung

Wie bereits erwähnt, fehlt Im nordamerikanischen Diskurs, der häufig als internationaler angesehen wird, weitgehend eine kritische Perspektive auf Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung. Sie wird als ein legitimes Ziel von Musikunterricht angesehen, das zu hinterfragen nahezu blasphemisch wäre (Belfiore & Bennett 2009). Hier sollte dringend ein kritischer Diskurs etabliert werden, der einerseits infrage stellt, andererseits aber auch Perspektiven aus anderen als den nordamerikanischen Ländern miteinbezieht. Der Diskurs über Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung, der die Dominanz nordamerikanischer Ideen illustriert, eignet sich zudem als Beispiel dafür, wie eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik gestaltet werden könnte.

Das beginnt zunächst mit einem systematischen Nachdenken über Internationalisierung und versteckte Machtmechanismen. Ein solcher Diskurs wird in der Forschung zu Higher Education schon seit einiger Zeit intensiv geführt – und die internationale Musikpädagogik könnte sich hier

anschließen. Internationalisierung ist keineswegs ein neutraler Begriff,[8] sondern von Macht geprägt: „The work of internationalization is complex, multifaceted and fraught with power relations“ (Aw 2017, S. xxii). Internationalisierung ist also weitaus komplexer als oftmals angenommen wird. Deshalb regt Fanta Aw (2017, S. xxii) ein neues Verständnis von Internationalisierung an, das von gleichberechtigtem Austausch statt von einseitiger Dominanz geprägt ist:

> “Internationalization involves knowledge exchange and transfer. However, the current practice is to privilege a form of knowledge originating from the North and flowing to the South. It is important that knowledge flows be multidirectional. Knowledge generation and dissemination need to be decolonized.”

Es geht hier also um einen partnerschaftlichen Dialog, der die Hegemonie einzelner Wissenstraditionen überwinden soll. In diesem Zitat kommt zudem ein Begriff vor, der in der internationalen Musikpädagogik in den letzten Jahren immer wichtiger wurde, nämlich „Decolonization.“ Er beschreibt Bemühungen, internationale Austauschprozesse von versteckten oder offenen Machtmechanismen zu befreien, die die Ausgrenzung einzelner Gruppen oder Denktraditionen bewirken (Hess 2015; Kallio 2020). *Decolonization* ist im Augenblick ein wesentlich populärerer Begriff als Internationalisierung. Musikpädagogisch hat *Decolonization* vielfältigere Dimensionen, beschreibt beispielsweise explizit versteckte Machtstrukturen und widmet sich oft der Suche nach musikalischer bzw. musikpädagogischer Identität. Das ist insbesondere in solchen Ländern bedeutsam, die lange Zeit unter kolonialer Herrschaft waren, betrifft aber auch in anderen Ländern einzelne Volksgruppen oder bestimmter Phasen der politischen oder gesellschaftlichen Entwicklung. Es wird interessant sein, wie sich der Diskurs über *Decolonization* in Zukunft gestalten wird – und ob der Begriff nicht auch grundsätzlich eine terminologische Alternative zu Internationalisierung werden kann. Das würde sicherlich auch im Hinblick auf den Diskurs über Gesellschaftsveränderung zu interessanten neuen Impulsen führen.

Die obigen Überlegungen zeigen, dass das Thema Gesellschaftsveränderung ein interessantes Beispiel sein kann, um intensiver über Internationalisierung nachzudenken. Das sollte zu mehr Forschung zu diesem Thema führen, insbesondere auch komparativer, die das Thema global betrachtet. Im Mittelpunkt steht dabei auch der Zusammenhang zwischen Musik und Gesellschaft oder: *Music and the Social.*

[8] “Internationalization practices are not value-neutral and cannot be devoid of cultural dimensions” (Aw 2017, S. xxii).

5. Ausblick

Wenn man sich mit dem Thema Musik, Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung auseinandersetzt, ist die Unterscheidung von Musik als Selbstzweck und als Mittel naheliegend, obwohl sie der Komplexität des Themas nicht unbedingt gerecht wird. Das liegt vor allem am vielschichtigen Verhältnis von Musik und *the Social* – und hier wäre ein Anknüpfen an den differenzierten Diskurs in der internationalen Musikwissenschaft durchaus wünschenswert.

Die britische Musikwissenschaftlerin Georgina Born (2012) entwickelte ein Modell, das das Verhältnis von *Music and the Social* differenziert darstellt. Den Kern dieses Modells bildet eine dynamische Auffassung von Musik und ihren sozialen bzw. gemeinschafts- oder gesellschaftsorientierten Dimensionen, dargestellt anhand von „four planes of music's sociality.“ Der erste Aspekt bezieht sich auf Musikmachen und dadurch geschaffene Beziehungen, *music making and the variety of relationships*. Born (2012, S. 266) beschreibt ihn so: “Music produces its own diverse socialities, in the guise of the intimate microsocialities of musical performance and practice, the social relations enacted in music ensembles, and the musical division of labor.” Musik schafft also in einem ästhetischen Rahmen eine spezielle Art von Beziehungen, gleichgültig, ob in großen Ensembles oder kammermusikalischen Gruppen. Es wird ein besonderer Raum erzeugt, der ermöglicht, Neues auszuprobieren. Die zweite Dimension bezieht sich auf das Verhältnis von Musik und Gemeinschaft, *music's ability to create imagined communities*. Hier geht es darum, dass Musik Gemeinschaft bilden kann und Verbindungen zwischen Menschen schafft, hinsichtlich “aggregating its listeners into virtual collectivities on publics based on musical and other identifications, collectivities that may be more or less unified or heterogeneous” (Born 2012, S. 266). Der dritte Aspekt nimmt Musik und Identität in den Blick. Es geht um alternative Formen und Neuformierungen von Identität, die Musik ermöglicht, im Sinne von “refracts wider social identity formations – formations of class, race or ethnicity, gender or sexuality, nationality or locality” (Born 2012, S. 266). Die dritte Dimension betrifft das Verhältnis von Musik zu Institutionen, “its production, reproduction, and transformation, including nonmarket or market exchange, elite or religious patronage, public or subsidized cultural organizations, or late capitalism's multipolar cultural economy” (Born 2012, S. 267). Das von Born vorgeschlagene komplexe Modell hilft, eine bloße Unterscheidung von Musik und Kontext zu vermeiden. Vielmehr weist sie darauf hin, dass soziale Dimensionen Teil von Musik sind. Sie sind nichts, was von außen hinzugefügt wird. Alle Bereiche der Musik unterstützen Veränderungen und sind auch selbst Teil von Transformationsprozessen, “are particularly generative of experimentation, transformation, and emergence in musical assemblage” (Born 2012, S. 267). So können auch unterschiedliche Identitäten beim Musikmachen ausprobiert werden: “ […] music's affordance

stems from its capacity to destabilize and re-orchestrate not only affect and desire but criteria of belonging and affiliation, and therefore new collective solidarities” (Born 2012, S. 267). Borns Konzept von *Music and the Social* bietet ein Erklärungsmodell für die Komplexität von Musik und individuellen bzw. gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Es ermöglicht, eine bloße Unterscheidung von Musik als Kunstwerk oder als *Social Action* zu überwinden. Musik ist beides – und in Musikpädagogik und Musikunterricht ist auch beides wichtig.

Den Zusammenhang zwischen Musik und Gesellschaft intensiver zu bedenken, wird eine wichtige Aufgabe sein, um die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik und Musikunterricht neu bestimmen zu können. Das ist insbesondere für den internationalen Kontext bedeutsam. Born, aber auch andere Denker*innen könnten hier wegweisend sein (z. B. Hesmondalgh 2012; 2013). Dabei ist allerdings zu bedenken, dass es keine Verkürzung der Thematik geben sollte. Es kann eine Aufgabe, aber nicht die einzige von Musikunterricht sein, gesellschaftlich relevant zu sein. Die ganze Thematik ist komplex und sollte auch als solche behandelt werden, selbst wenn es in der internationalen Musikpädagogik manchmal eine Tendenz zu einfachen Lösungen gibt. Insgesamt brauchen wir dringend einen globalen musikpädagogischen Diskurs über die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik und Musikunterricht, der auch solche Aspekte wie *Social Change* und *Artistic Citizenship* aus internationaler Perspektive kritisch betrachtet und hilft, eine rein nordamerikanische Sichtweise zu überwinden. Das könnte eine längst überfällige kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik unterstützen, im Sinne von „Globalizing Music Education.“

Literaturverzeichnis:

Apple, Michael (2012). *Can education change society?* Routledge: New York.

Aw, Fanta (2017). Foreword. In H. de Wit et al. (Hg.), *The globalization of* internationalization (S. xxii). New York: Routledge.

Baker, Geoffrey (2021). *Rethinking social action through music. The search for co-existence and citizenship in Medillin's music schools.* Open Book Publishers: https://www.openbookpublishers.com/10.11647/obp.0243.pdf .

Baker, Geoffrey (2014). *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth.* New York: Oxford University Press.

Belfiore, Eleonora & Bennett, Oliver (2008). *The social impact of the arts. An intellectual history.* London: Palgrave Macmillan.

Born, Georgina (2012). Music and the social. In M. Clayton (Ed.), *The cultural study of music* (S. 261-274). New York: Routledge.

Bradley, Deborah (2018). Artistic citizenship: escaping the violence of the normative (?). *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 17, 2, 71-91.

Bull, Anna (2019). *Class, control and classical music.* New York: Oxford University Press.

Elliott, David & Silverman, Marissa (2015). *Music matters. A philosophy of music education.* New York: Oxford University Press.

Elliott, David; Silverman, Marissa, & Bowman, Wayne (Hg.) (2016). *Artistic citizenship: artistry, social responsibility and ethical praxis.* New York: Oxford University Press.

Freire, Paolo (2007 [1968]). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum.

Fung, Victor (2018). *A way of music education. Classic Chinese wisdoms.* New York: Oxford University Press.

Hebert, David, & Kertz-Welzel, Alexandra (Hg.): *Patriotism and nationalism in music education.* Farnham: Ashgate.

Hesmondalgh, David (2013). *Why music matters.* Oxford: Wiley Blackwell.

Hesmondalgh, David (2012). Toward a political aesthetics of music. In M. Clayton (Hg.): *The cultural study of music* (S. 364-374). New York: Routledge.

Hess, Juliet (2019). *Music education for social change. Constructing an activist music education.* New York: Routledge.

Hess, Juliet (2015). “Decolonizing music education. Moving beyond tokenism.” *International Journal of Music Education* 33, 3, 336-347.

Higgins, Lee (2012). *Community music: in theory and practice*. New York: Oxford University Press.

Higgins, Lee & Willingham, Lee (2017). *Engaging in community music.* New York: Routledge.

Jorgensen, Estelle & Yob, Iris (2019). Metaphors for a change: a conversation about images of music education and social change. *Journal of Aesthetic Education* 53, 2, 19-39.

Jorgensen, Estelle (2021). *Values and music education.* Bloomington: Indiana University Press.

Kallio, Alexis Anja (2020). “Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility.” *Research Studies in Music Education* 42, 2, 177-191.

Kertz-Welzel, Alexandra (2022). *Rethinking music education and social change.* New York: Oxford University Press.

Kertz-Welzel & Alexandra, Tan & Leonard, Berger & Martin & Lines, David (2020): A humanistic approach to music education: (Critical) international perspectives. In I. Yob; & E. Jorgensen (Hg.): *There is no other: humane music education for the common good* (S. 248-260). Bloomington: Indiana University Press.

Kertz-Welzel, Alexandra (2018). *Globalizing music education: a framework*. Bloomington: Indiana University Press.

Mark, Michael (Hg.) (2002). *Music education. Source readings from ancient Greece to today.* New York: Routledge.

Regelski, Thomas (2015). *A brief introduction to a philosophy of music and music education as social praxis.* New York: Routledge.

Rinholm, Hanne & Varkoy, Øivind (2020). Music education for the common good? Between hybris and resignation: a call for temperance. In I. Yob; & E. Jorgensen (Hg.), *Humane music education for the common good* (S. 40-53). Bloomington: Indiana University Press.

Tan, Leonard (2015). “Reimer through Confucian lenses. Resonances with classical Chinese aesthetics.” *Philosophy of Music Education Review* 23, 2, 183-201.

Tan, Leonard & Lu, Mengchen (2018). ‘I wish to be wordless.’ Philosophizing through the Chinese Guqin. *Philosophy of Music Education Review* 26, 2, 139-154.

Westerlund, Heidi (2003). Bridging experience, action and culture in music education. Helsinki: Sibelius Academy: https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6347 .

Woodford, Paul (2019). *Music education in an age of virtuality and post-truth.* London: Routledge.

Woodford, Paul (2005). *Music education and democracy: liberalism, ethics and the politics of practice.* Bloomington: Indiana University Press.

Yob, Iris & Jorgensen, Estelle (Hg.) (2020). *Humane music education for the common good.* Bloomington: Indiana University Press.

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 paradoxale 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. Methode[1] 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 „ausgepinselt“ werden (Adorno 1975, S. 69). Diese Enthaltsamkeit 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-utopische 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 paradoxale Struktur des Utopiebegriffs im Ganzen hervor.

1. Utopie zielt auf Veränderung, indem sie andererseits ein Lösungsmodell festschreibt.
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. Sachsses 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 Begründungfiguren 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 Kreativitität (…) 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 avancierter artifizieller 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 allgemeinster 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 Distraktionstendenzen 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 Gesellschafstheorie.* 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.