

Frauke Heß, Lars Oberhaus & Christian Rolle

Subjekte musikalischer Bildung im Wandel Einführende Überlegungen

Der Subjektbegriff ist aus der Musikpädagogik nicht wegzudenken. Musikdidaktische Modelle werden häufig danach sortiert, wie sie sich im Spannungsfeld einer Orientierung am Subjekt bzw. Objekt des Musikunterrichts platzieren (so z. B. Jank 2017, S. 42-54). Manche Konzepte beziehen selbst eindeutig Position, indem sie die Subjektorientierung im Namen tragen (Harnischmacher 2008). Das didaktische Dreieck, das in verschiedenen Versionen auch im Fach Musik tradiert wird, kennt mit der Unterscheidung von Lernenden und Lehrenden gleich zwei Subjektpositionen. Diese werden zum Gegenstand empirischer Forschung, wenn Musikunterricht aus Schülersicht (Heß 2017) oder die Individualkonzepte von Musiklehrenden (Niessen 2006) untersucht werden. Ob von informellen musikalischen Selbstlernprozessen oder von Erziehung *durch* oder *zur* Musik, ob von musikalisch-ästhetischer Erfahrung oder dem Erwerb musikalischer Kompetenzen die Rede ist, ob Herzensbildung oder verständige Musikpraxis die Ziele sind – in jedem Fall wird auf der einen Seite *jemand* gedacht, der lernt, Erfahrungen macht, Kompetenzen erwirbt, Bedeutungen konstruiert, sich zum verständigen Individuum entwickelt, erzogen bzw. gebildet wird oder sich selbst bildet. Insbesondere wenn es um Kontexte formaler Bildung geht, sind es nicht nur die Dinge, Räume und Situationen, die als nicht-menschliche Aktanten musikpädagogischer Praxis Lerngelegenheiten bieten und Erfahrungen ermöglichen, sondern es ist eine weitere Position vorgesehen für diejenigen, die unterrichten, vermitteln, erziehen – ob es sich nun um einzelne Personen, Kollektive oder Institutionen handelt. Je nach theoretischem Hintergrund ist in der Musikpädagogik in unterschiedlicher Weise von *Subjekten* musikalischer Bildung die Rede.

Das Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 2019 widmete sich den vielfältigen, zum Teil impliziten Arten und Weisen, in denen diese Subjekte bestimmt werden. Es wurde diskutiert, inwiefern die musikpädagogische Theoriebildung auf einen Begriff des Subjekts angewiesen ist, ob sie vor dem Hintergrund subjektkritischer Perspektiven – etwa Michel Foucaults Analyse des Subjekts als „transzendental-empirische Dublette“ (Foucault 1974, S. 384) – auf den Begriff verzichten sollte oder wie sie ihn reflektieren und ggf. neu aneignen kann. Dabei kristallisierten sich verschiedene Problemfelder heraus, die in der Debatte und in den nachfolgenden Beiträgen eine Rolle spielen.

Ein Problempunkt betrifft zwei einflussreiche Theorietraditionen, die in der Musikpädagogik eine gelegentlich spannungsreiche Verbindung eingehen. Zum einen finden wir als Erbe romantisch-ästhetischer Ideen Vorstellungen von einem Subjekt, das sich musikalisch ausdrückt, musikalischen Ausdruck hörend erlebt und interpretierend versteht. Sie reichen vom genieähnlichen Schöpfer einzigartiger Musikwerke bis zum aus sich selbst schaffenden Kind (etwa Jacoby 1945) und zeigen sich in musischen Bewegungen wie in Konzepten musikalischer Erfahrung, die den persönlich und emotional bedeutsamen Zugang

zu Musik betonen. Zum anderen finden wir als Erbe von Erziehungstheorien der Aufklärung die Vorstellung eines sich bildenden Subjekts, für die Begriffe wie Mündigkeit, vernunftbasierte Selbstbestimmung, Emanzipation und Autonomie ausschlaggebend sind. Diese Tradition ist präsent in der Kritik an musischer Bildung, in der Wissenschaftsorientierung musikdidaktischer Modelle der 1960er und 70er Jahre (Alt 1968 und Ehrenforth 1971 sowie Richter 1976) wie in den Zielbestimmungen verständiger Musikpraxis (Kaiser 2001 und 2010) oder musikbezogener Argumentationskompetenz (Rolle/Wallbaum 2011, Rolle 2014 und 2017).

Beide Subjektvorstellungen waren und sind zentral für musikpädagogische Theoriebildung, doch trotz zahlreicher Versuche, sie miteinander in Einklang zu bringen, bleibt eine Spannung. Es lohnt, musikpädagogische Subjektbegriffe daraufhin zu befragen, ob sie sich auf eher humanistische oder poststrukturalistische Bildungsvorstellungen beziehen und welche pädagogischen und bildungsphilosophischen Konsequenzen sich daraus ergeben, beispielsweise aus der Verabschiedung eines freien, sich selbst bildenden Subjekts. Angesichts des Wandels der Subjektbegriffe dürfte es in musikpädagogischen Kontexten nötig werden, neu über musikalische Bildung und musikalisches Lernen nachzudenken bzw. vorliegende Konzepte zu reformulieren, so etwa in Perspektive praxeologischen Denkens hinsichtlich der Zieldimension *ästhetische Erfahrung* oder im Horizont angestrebter *verständiger Musikpraxis* bezüglich der Subjekte musikbezogenen Kompetenzerwerbs. Zu klären wären überdies, welche besonderen Subjektbegriffe die in der Musikpädagogik viel diskutierten Konzepte von Anerkennung, Interkulturalität oder Teilhabe voraussetzen.

Mit Blick auf den Musikunterricht könnte gefragt werden, inwiefern sich unterrichtliches Lehren und Lernen nicht per se als eine Disziplinierungstechnik realisiert bzw. ob dort nicht geradezu zwangsläufig ein unterworfenen Subjekt geformt wird. Forschungsbezogen gilt es zu klären, wie sich Prozesse der Subjektivierung in musikpädagogischer Praxis untersuchen lassen und wie sich etwa (Musik)Räume und das Arrangement von Artefakten in diesen Räumen auf die Formierung des Subjekts auswirken.

Zum Subjekt in der humanistischen Bildungstradition

Einen wichtigen Bezugspunkt der Diskussion stellt der humanistische Bildungsbegriff mit den zentralen Kategorien *Selbsttätigkeit* und *Bildsamkeit* (Herbart 1964 [1835]) dar. Er ist verknüpft mit der Vorstellung eines in seinem Denken und Handeln freien Subjekts. Im Pathos der Aufklärung formulieren Heinz-Joachim Heydorn und Herwig Blankertz vor diesem Hintergrund die Forderung der Kritischen Erziehungswissenschaft, Bildung und Erziehung als „Befreiung des Menschen zu sich selbst“ zu verstehen (Heydorn 1980, S. 301; Blankertz 1982, S. 306-307) und so die Aufgabe von Pädagogik zu bestimmen. Das Subjekt in der humanistischen Bildungstradition zeichnet sich v.a. durch die Momente der *Individualität* und *Reflexivität* aus. Entscheidend ist dabei, dass es in der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1960, S. 235f.) mit der Welt entsteht und in Interaktion und Auseinandersetzung mit dem Fremden sich ständig weiterentwickelt. Bildung gründet auf einer selbstzwecklichen Form des Geistes und besteht in der harmonischen Entfaltung der

menschlichen Kräfte zu einem Ganzen, zu der universalen und individuellen Einheit. Ein auf diese Weise gebildetes Subjekt ist per se frei durch Selbstbestimmung und Mündigkeit und handelt durch Vernunftgebrauch.

Mit einer solchen Vorstellung vom Subjekt der Bildung sind verschiedene theoretische Herausforderungen verbunden. Eine besteht darin, dass eine Pädagogik der Aufklärung als konkretes Erziehungshandeln in ein vielfach beschriebenes Dilemma gerät: Sie verfolgt das Ziel der Selbstbestimmung und formt sich zugleich notwendig als Machtbeziehung aus. Wer erzieht, unterwirft das Kind seiner – aufgrund empirischen und theoretischen Wissens – als pädagogisch vernünftig geltenden Intention. Von Immanuel Kant wird deshalb die Frage *Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?* als „eines der größten Probleme der Erziehung“ bezeichnet (Kant 1803, S. 27). Um diese Antinomie wenn schon nicht aufzulösen, so doch zu entschärfen und erzieherisches Handeln vor dem Hintergrund einer Pädagogik der Aufklärung legitimieren zu können, muss es zumindest zeitlich begrenzt werden, damit sich der „Zögling“ vom Erziehenden lösen und sich mündig gegenüber der Welt behaupten kann (s. Schäfer 2004). Erziehende müssen darüber hinaus, so formuliert es Werner Jank, „den Kindern und Jugendlichen einen *Mündigkeitsvorschuss* gewähren und sie von Anfang an als volle Persönlichkeiten anerkennen“ (Jank 2017, S. 13). Dennoch bleibt das Dilemma zwischen Selbstbestimmung und Macht selbst bei bestem Willen bestehen.

Kritik am Subjektbegriff humanistischer Bildung

Es ist nicht verwunderlich, dass der Subjektbegriff, der klassischen Bildungstheorien zugrunde liegt, seit langem in der Kritik steht. Es gibt Zweifel, ob Autonomie ein erreichbares Ziel oder lediglich eine Illusion ist. Die teleologische Konstruktion von Erziehung als einer ‚Befreiung des Subjekts zu sich selbst‘ kann kritisiert werden, weil sie mit der voraussetzungsreichen Vorstellung verbunden ist, es existiere so etwas wie ein natürlicherweise anzustrebender Zielzustand. Dieser wurde in Erziehungstheorien unterschiedlich gefasst, seit Jean-Jacques Rousseau häufig als Freiheit von Entfremdung, doch ein solches Denken steht unter dem Verdacht, auf essentialistischen Bestimmungen der Natur des Menschen zu beruhen.¹ Daran ist seit Jahrzehnten gründlich Kritik geübt worden und es könnte so scheinen, dem Bildungsbegriff ginge sein normatives Fundament verloren. Sollte es so sein, dass sich kein wünschenswertes Ziel von Bildung mehr angeben lässt, wäre es vielleicht an der Zeit, sich von Bildungstheorien und daran hängenden didaktischen Modellen zu verabschieden und stattdessen Subjektformen lediglich (nüchtern und empirisch) als Produkte erzieherischer Praktiken zu analysieren.

Eine solche Analyse finden wir bei Foucault, der in seiner Machttheorie untersucht, wie sich das neuzeitliche Subjekt als Produkt von Abrichtungstechniken konstituiert, denen es unterworfen ist (Foucault 1993). In modernen Gesellschaften werden frühere Formen der

¹ Damit wollen wir nicht behaupten, dass solche Zielbestimmungen grundsätzlich unmöglich sind. Doch wenn dafür in der angesprochenen bildungsphilosophischen Tradition die Figur der Befreiung von Entfremdung aufgegriffen werden soll, müsste wohl der Entfremdungsbegriff eine Neuauslegung erfahren, etwa in der Form wie Rahel Jaeggi sie vorgenommen hat (Jaeggi 2016).

erzieherischen Disziplinierung durch Zwang und Kontrolle zunehmend durch Selbststeuerung ersetzt. Folgt man Foucault, so etablieren sich die Mechanismen und die Bereitschaft zur freiwilligen Selbstkontrolle als Ergebnis pastoraler und politischer Machttechniken des Regierens, die an die Stelle eines Herrschens durch Befehle treten (Foucault 2004). Es könnte so scheinen, als sei damit der Freiheitsbegriff Kants Wirklichkeit geworden: Autonom ist, wer aus Überzeugung tut, was die praktische Vernunft gebietet. Doch man sollte sich nicht täuschen. Wie Foucault zeigt, hat die vermeintliche Freiheit ihre Grenzen in den bestehenden Wissensordnungen. Was wir uns vorstellen können, d.h. was denkbar ist und als vernünftig zählt, bleibt eine Frage der Zeit.² Vor diesem Hintergrund kann man die Kritik an der Illusion eines autonomen, selbstdenkenden Subjekts verstehen, das sich im Recht glaubt, weil es sich seines eigenen Verstandes bedient und meint, so dem Zustand der Unmündigkeit entkommen zu können, ohne jedoch die Grenzen dieses Unternehmens ausreichend zu reflektieren. Das ist es, was Foucault vorschlägt: (Selbst-)Kritik in Form einer historischen Analyse unserer eigenen Konstitution als modernes Subjekt (Foucault 1990). Gleichzeitig dämpft er die Hoffnung, dass die zur Erledigung dieser kritischen Aufgabe erforderliche geduldige „Arbeit an unseren Grenzen“ irgendwann zur „Aufklärung“ führen werde, doch gibt sie „der Ungeduld der Freiheit Gestalt“ (ebd., S. 53). Vielleicht kann die Art, in der Foucault in späteren Texten – in Anlehnung an antike Ideen der Selbstsorge – Subjektivation als Aufgabe beschreibt, als Versuch verstanden werden, ein Subjekt zu rehabilitieren, das sich nicht vollständig unterwirft, sondern zur Transformation fähig bleibt (Foucault 2009).

Aus der Möglichkeit, wenn schon nicht „zu mir selbst“ zu kommen, so doch „anders sein zu können“, ließe sich Hoffnung schöpfen für eine Theorie der Bildung. Aber klingen die Äußerungen vieler prominenter Subjektkritiker nicht eher wie Nachrufe auf das Subjekt? Friedrich Nietzsche kritisiert die Gewissheit, es gebe ein Ich, das denkt, als Aberglauben der Logiker, die für das Subjekt des Prädikats ‚denke‘ ein ‚ich‘ einsetzen. „Man schließt hier nach der grammatischen Gewohnheit“ (Nietzsche 1999/1886, S. 21), lautet sein sprachkritischer Kommentar. Und Ludwig Wittgenstein stellt knapp und bündig fest: „Das denkende vorstellende, Subjekt gibt es nicht“ (Wittgenstein 1995/1921, S. 67-77). Die Frage ist, ob wir aus solchen Bemerkungen die Konsequenz ziehen müssen, das Nachdenken über Subjektivität einzustellen. Natürlich nicht, meint Wolfgang Welsch, der die Kritik einer neuzeitlichen

² Foucaults Werk lässt sich in drei große Entwicklungsabschnitte gliedern, die sein beständiges Um- und Neudenken widerspiegeln: Erstens die *Diskurstheorie* (u.a. mit Werken wie *Wahnsinn und Gesellschaft*, *Die Geburt der Klinik* und *Die Ordnung der Dinge*), in der er von einem historisierten Subjekt ausgeht, das sich seit Beginn der Neuzeit unter humanwissenschaftlichem Einfluss immerfort verändert. Hier kann es also keinen unverändert beschreibbaren Menschen geben. Zweitens entwickelt er in den 1970er Jahren ergänzend seine *Machttheorie* (etwa mit Werken wie *Die Macht der Psychiatrie*, *Überwachen und Strafen* und *Geschichte der Gouvernementalität*). Das Subjekt fasst er nicht länger allein als Produkt des Diskurses auf, sondern sieht es immer auch in die nichtdiskursiven Praktiken eines Dispositivs eingebunden. Drittens thematisiert Foucault im Rahmen der *Ethik des Selbst* ein individuelles ‚freies‘ Subjekt, das gegen die Machtansprüche der Geschichte in Widerstand tritt und sich auf diese Weise in einer Praxis des Selbst immer wieder in veränderter Form selbst herstellt.

Subjektvorstellung, die in der Feststellung von Wittgenstein zum Ausdruck kommt, für den „Basissatz aller reflektierten Philosophen der Subjektivität“ (Welsch 1991, S. 347) hält und darauf hinweist, dass schon für Kant das transzendente Ich kein „bestehendes Wesen oder Substanz“ war (Kant 1974/1781, B 407). „Die Ablehnung eines solch naiven, reifizierenden Subjektverständnisses ist also *conditio sine qua non* jeder anspruchsvollen Rede von Subjektivität. [...] Aus den Texten der Postmodernen immer nur Todesanzeigen des Subjekts herauszulesen, setzte einen allzu naiven Begriff von Subjektivität voraus“ (Welsch 1991, S. 348).

(Musikalische) Bildung anders denken

In der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, in der die Hoffnung auf die Verwirklichung von Freiheit lebendig bleibt, finden sich einige Versuche, auf die subjektkritischen Stimmen zu hören und gleichzeitig den bereits angedeuteten Spielraum zu nutzen, die Bildung des Subjekts als Anderswerdung statt Selbstwerdung zu fassen (s. Ricken 1999, S. 311ff.). Ein in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien entwickelter Vorschlag, Bildung anders zu denken, findet sich bei Christoph Koller (2018). Dabei ist sein Anliegen nicht zuletzt, der Bildungstheorie Anschlussmöglichkeiten an empirische Forschung zu Bildungsprozessen zu eröffnen. Denn wenn Bildung in der Tradition Wilhelm von Humboldts als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verstanden werden soll, stellt sich die Frage, wie denn Haltungen zu Welt und Selbst strukturiert sind. Zur Beantwortung setzt sich Koller mit soziologischen Ansätzen auseinander und greift unter anderem das Habituskonzept von Pierre Bourdieu und das Konzept der Subjektivation von Judith Butler auf. Vor diesem Hintergrund nutzt er einen Erfahrungsbegriff aus der Tradition phänomenologischen Denkens, indem er sich das Konzept „negativer Erfahrung“ von Hans-Georg Gadamer (und daran anschließend Günter Buck) sowie Überlegungen von Bernhard Waldenfels zur Erfahrung des Fremden zu eigen macht. In der Verknüpfung von bildungsphilosophischen und sozialwissenschaftlichen Modellen beschreibt Koller Bildung als einen Prozess der Erfahrung, aus dem das Subjekt verändert hervorgeht.

Ganz ähnliche Überlegungen finden sich in Diskussionen zur ästhetischen Bildung in den 1990er Jahren, in denen das Potential ästhetischer Erfahrung für Bildungsprozesse hervorgehoben wird (Schulz 1997). Sie haben ihre Spuren auch in der Musikdidaktik hinterlassen. Während Vorstellungen *musikalischer Bildung* lange Zeit keine besondere Rolle spielten, da gegenläufige Ideen wie *Bildung des Gefühls* sowie Konzepte musischer Erziehung den Diskurs nachhaltiger prägten (Vogt 2012), formte sich um die Jahrtausendwende eine musikpädagogische Debatte zum Bildungsbegriff aus (u.a. bei Kaiser 1998). Der musikdidaktisch schon lange vertraute Erfahrungsbegriff ist für aktuelle Konzepte musikalischer Bildung zentral. Dabei ist die Rede von musikalischen, musikbezogenen oder ästhetischen Erfahrungen, mit denen eine Transformation der Subjekte musikalischer Bildung stattfindet. So beschreibt etwa Rolle (1999) Bildungsprozesse im Anschluss an den Erfahrungsbegriff von John Dewey als Neuorientierungen, in denen veränderte Formen der

Selbst- und Weltbeschreibung erworben werden (ebd., S. 37-55). Ästhetische Erfahrungen werden dabei zum Musterbeispiel für bildende Erfahrungen.³

Es dürfte unstrittig sein, dass weder die Musikpädagogik im Besonderen noch die kulturelle Bildung im Allgemeinen der Kritik am Subjekt des humanistischen Bildungsbegriffs ausweichen können, indem sie unbeirrt an der tradierten Unterstellung festhalten, dass Menschen in der Begegnung mit Kunst und in eigenen kreativen Gestaltungen Freiheit erlangen. Das ist nicht ausgemacht, sondern erinnert an die Versprechen von Transfereffekten. Zumindest kommt es darauf an, wie die Begegnung verläuft und was wie gestaltet wird. Es ist ja sympathisch, wenn mehr ästhetische Praxis, am besten in besonderen Kulturschulen, gefordert wird, um das Subjekt (als individuelle Persönlichkeit) zu stärken (Fuchs 2016; Taube et al. 2017). Aber es ist nicht ausgemacht, ob wir alle individuellen Persönlichkeitsmerkmale, die auf diese Weise ausgebildet werden, am Ende tatsächlich willkommen heißen. Hinter der Rede von Persönlichkeitsbildung können sich zudem Ziele verbergen, die mit den Ideen individueller Freiheit wenig zu tun haben. So ging es in der Bildungsinitiative zur Neuorientierung des Musikunterrichts der Konrad-Adenauer-Stiftung (2001) nicht um *Bildung der Persönlichkeit* im Sinne von Befreiung zu sich selbst, sondern um das wohlherzogene, an kanonischen Vorbildern geschulte Subjekt.⁴ Skepsis ist schließlich auch angebracht gegenüber der (noch weiter gehenden) Erwartung, die Autonomie des Ästhetischen könne den Weg zur Befreiung des Menschengeschlechts weisen. Solche Ideen klingen gelegentlich an, wenn künstlerische Schulfächer legitimiert werden sollen.

Die Frage, wie Transformationsprozesse, d.h. die Anderswerdung musikalischer Subjekte, möglich sind (und angestoßen werden können), bewegt die musikpädagogische Diskussion an vielen Stellen, auch wenn die Begrifflichkeiten und Theoriebezüge sich unterscheiden. In kritischer Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von Modellen musikalischer Sozialisation, die musikalisches Lernen im Sinne einer Prägung durch äußere Einflüsse beschreiben und den Absichten musikpädagogischer Praxis insofern kaum Spielraum geben, wurde in den 1990er Jahren das Konzept der Selbst-Sozialisation eingeführt (Müller 1995, vgl. die kritische Auseinandersetzung in Neuhoff & Weber-Krüger 2007). In systemtheoretisch-konstruktivistisch inspirierten didaktischen Ansätzen (vgl. Krause 2008) erfüllt das Konzept der Perturbation die Funktion, im Lehren und Lernen von Musik neue Bedeutungszuweisungen zu ermöglichen.

Ethische Dimensionen – Autonomie und Gerechtigkeit

Doch alle Versuche, den Gedanken von Bildung als Befreiung des Menschen zu sich selbst gegen autonomiekritische Stimmen zu verteidigen, indem die Transformation individueller

³ Wie der transformatorische Bildungsbegriff von Christoph Koller mit Konzepten musikalisch-ästhetischer Erfahrung und Bildung zusammenhängt, die in der Musikpädagogik verhandelt wurden und werden, hat Lukas Bugiel in seiner Dissertation untersucht und daran weitergehende Überlegungen angeschlossen (Bugiel 2019).

⁴ Wie musikpädagogische Positionen mit Menschenbildern (und Musikbegriffen) zusammenhängen, untersucht ausführlich Malte Sachsse (2014).

Selbst- und Weltverhältnisse im Prozess der Erfahrung beschrieben wird, reichen nicht weit genug. Denn die Subjektkritik gilt nicht nur den Illusionen von Autonomie im Sinne eines Zweifels an der Möglichkeit von Freiheit, sondern es sind darüber hinaus ethische Gründe, aus denen das Ziel der Selbstbildung kritisiert wird. Die Gründe liegen darin, dass das moderne Subjekt freie Entscheidungen trifft und diese rechtfertigen kann, genauer: dass die diesem Autonomiegedanken zugrundeliegende Form von Rationalität für die „Verwüstungen von Wissenschaft und Technik“ (Heller 1993, S. 624) mitverantwortlich gemacht wird. Die Dialektik der Aufklärung gibt Anlass zum Misstrauen gegenüber einem neuzeitlichen Subjekt, das doch selbst verantwortlich ist für die Bedingungen gesellschaftlicher Entfremdung und schürt Zweifel an der Verheißung einer Emanzipationsgeschichte des Subjekts. Der Wunsch nach Autonomie kann in Konkurrenz zur Forderung nach Gerechtigkeit treten. Die Spannung lässt sich nicht vermeiden. Es gibt keine umfassende Perspektive der Versöhnung, aus der individuelle Selbstverwirklichung und Solidarität mit Anderen das Gleiche wären (Rorty 1992). Daher die Sorge vor der Selbstermächtigung des Subjekts und den anthropozentrischen und gegenüber anderen und der Gemeinschaft unsolidarischen Konsequenzen des Subjekt Denkens.

Wie zur Bestätigung dieser Sorge zeigen sich diskursive Verschiebungen in der Rede von Bildung, wo im Zuge einer politisch initiierten Kompetenzorientierung von Schule *Bildungsstandards* formuliert werden, die sich an Modellen standardisierter Kompetenzniveaus orientieren. Das Subjekt des Kompetenzdiskurses ist weder ein einzigartiges Individuum, noch ein aus gesellschaftlicher Entfremdung sich befreiendes Subjekt, sondern vergleichbar, leistungsbereit und im besten Fall leistungsfähig (Alkemeyer et al. 2013, S. 8). Solidarität wird durch Teamfähigkeit ersetzt. Nicht nur im Feld ästhetischer Bildung stoßen allerdings kompetenzorientierte Versuche, die Frage nach dem Subjekt von Bildung zu beantworten, auf Widerstand. Kritik übt Hartmut Rosa (2016), der im Rückgriff auf phänomenologisches Denken versucht, das Subjekt von Bildungsprozessen vor dem Tod stummer Weltbeziehungen zu bewahren. Das *autonome* wird bei ihm zum *resonanten Subjekt*, Bildung verwirklicht sich in der Schaffung vibrierender Resonanzachsen. Rosas Resonanzkonzept impliziert ein Subjekt, das sich in der Beziehung zu anderen und zur Welt formiert. Das ist der bei George H. Mead (1968) und vielen anderen vorgezeichnete Weg, Intersubjektivität zum Ausgangspunkt zu machen und so einer Kritik am neuhumanistischen Subjektbegriff zu entgehen, die auf die Gefahr des Solipsismus und die damit verbundene Schwierigkeit aufmerksam macht, andere Subjekte überhaupt *als Andere* konstituieren zu können. Aus phänomenologischer Perspektive bietet der *Leib* als Medium für Intersubjektivität und Sozialität einen Ausweg aus diesem Problemfeld (Meyer-Drawe 1996, Vogt 2001, Oberhaus 2006).

Ethische Fragen spielen in vielen musikpädagogischen Ansätzen eine wichtige Rolle. So rücken z. B. im Rahmen interkultureller Musikpädagogik Aspekte sozioästhetischer Anerkennung (Honnens 2017 und Honnens in diesem Band) oder „der Umgang mit dem Fremden“ durch „wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn“ (Ott 2012) ins Zentrum.

Das Subjekt musikalischer Bildung aus praxistheoretischer Perspektive

Trotz aller bildungstheoretischen Bemühungen, soziologische Beschreibungen von Prozessen der Erziehung zu berücksichtigen, bleiben die Perspektiven verschieden. Wenn wie bei Bourdieu der einverleibte Habitus an die Stelle des Subjekts tritt, wird die Sinnhaftigkeit pädagogischen Handelns in Frage gestellt, was erklären mag, *warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen* (Liebau 2006), sondern ihn vielmehr als Störenfried empfinden. Für die Musikpädagogik stellen sich Fragen nach dem Ort musikdidaktischen Denkens, wenn etwa ethnographische Herangehensweisen in empirischen Studien sich nicht (oder jedenfalls nicht in erster Linie) für die Intentionen und die bewussten Handlungen der Beteiligten interessieren, sondern gewissermaßen „von außen“ auf die routinierten Praktiken schauen und auf das implizite Wissen, das darin liegt. Wenn Unterricht aus einer solchen Forschungsperspektive als soziale Ordnung verstanden wird, in der Praktiken des *doing teacher* die Lehrenden und gleichzeitig die Schüler*innen als spezifische Lernende hervorbringen, ist für normative musikdidaktische Überlegungen kein Platz. Für die Musikdidaktik bleibt das Subjekt wichtig. Sie adressiert Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer Lern-, Erfahrungs- und Bildungsprozesse, d.h. als Menschen, die letztlich für sich selbst Verantwortung übernehmen müssen. Wenn didaktische Konzeptionen diskutiert und Ziele des Musikunterrichts verhandelt werden, sind das Auseinandersetzungen über normative Beurteilungen, was als anstrebenswert oder eben als nicht wünschenswert verstanden werden soll.

Aus der Sicht kulturwissenschaftlicher Theorien, in denen es Diskurse und/oder Praktiken sind, die bestimmen, was Menschen reden und tun (s. Keller et al. 2012; Reckwitz 2006, 2008), wandelt sich die klassisch-idealistische Idee, dass Menschen sich in der Aneignung von Welt bilden, zur Frage nach Subjektivierungsprozessen. Allerdings wollen auch viele, die diskurs- oder praxistheoretisch denken, nicht auf ein Konzept kritischer Individualität verzichten, das nun jedoch nicht länger auf die Vorstellung eines autonomen und dadurch kritikfähigen Subjekts gebaut werden kann, sondern z. B. in praxeologischer Wendung durch die Kontingenz von Praxis erklärt werden muss (Alkemeyer et al. 2015). Im Kontext jüngerer Diskurse wird eine veränderte Subjektivität „jenseits der Person“ konstatiert (Alkemeyer et al. 2018). Das Subjekt als mit sich selbst identisches Individuum wird ersetzt durch in Netzwerken kollaborierende Kollektive (Jörissen & Meyer 2015). Subjekte werden in Netzwerken zu Knotenpunkten, die aus verschiedensten Materialien gewoben sind, und Dinge zu Akteuren (Latour 2007). Doch die Situation bleibt paradox, bemühen sich die Bewohner der Spätmoderne doch weiterhin um ein individuelles, unverwechselbares Profil, wenn man Andreas Reckwitz (2017) Diagnose einer *Gesellschaft der Singularitäten* Glauben schenken darf.

Die Problemlage verschiebt sich ein weiteres Mal, wenn es gar nicht das zu fördernde Individuum, die einzelne Schülerin oder der individuelle Schüler ist, auf die sich die Bemühungen musikpädagogischer Praxis richten, sondern ein kollektives Subjekt an seine Stelle tritt. Das ist z. B. der Fall, wenn die pädagogische Aufgabe darin gesehen wird, Räume

zu eröffnen (oder Raum zu lassen) für *communities of practice* (Wenger 1998) als lernende (und gleichzeitig lehrende) Gemeinschaft (s. in musikpädagogischer Perspektive z. B. Kenny 2016). Gewissermaßen in umgekehrter Weise ist das der Fall, wenn es ausdrücklich um Gemeinschaftsbildung geht. Die gemeinschaftsideologischen Wurzeln der musischen Erziehung gründen in einem solchen kollektivistischen Verständnis von Intersubjektivität. Dieses Denken findet sich (erneuert) in Projektzusammenhängen unter Slogans wie *Musik fördert und verbindet* oder in der Praxis von *community music*, auch wenn diese sich politisch und kritisch versteht und gepaart ist mit Forderungen nach Partizipation, Inklusion, Gleichheit und Gerechtigkeit.

Die zuvor beschriebenen Problemfelder werden im folgenden Tagungsband in unterschiedlicher Weise berührt. Den Anfang macht der Erziehungswissenschaftler Norbert Ricken mit einem historisch-systematischen Überblick zur Frage, was es heißt, das ‚Subjekt‘ zu denken. Dabei folgt auf eine begriffs- und bedeutungsgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem Subjektverständnis die Darstellung der traditionsreichen Subjektauffassungen im Rahmen der Aufklärung sowie in einem weiteren Schritt deren Problematisierung unter dem Stichwort der ‚Dekonstruktion des Subjekts‘. Ricken schließt seinen Beitrag mit Überlegungen, was aus diesen komplexen Theoriedebatten folgen könnte und führt den Begriff ‚relationales Selbst‘ ein.

Die weiteren Texte perspektivieren das Tagungsthema musikpädagogisch. Anne Niessen und Johann Honnens beschäftigen sich in ihren Beiträgen basierend auf empirischen Daten mit forschungsmethodologischen Fragen. Beide nutzen dazu Material aus qualitativen Studien, das bereits unter anderen Perspektiven ausgewertet wurde. Im Zusammenhang mit der Tagungsthematik richten sie ihre Analysen nun subjekttheoretisch aus. Während Niessen einen situationsanalytischen Zugriff nutzt, den sie inhaltlich mit Anerkennungsfragen verbindet, geht es Honnens um die Frage, wie sich Adressierungen und deren subjektivierende Aneignungen *in* der Situation des Musikunterrichts ereignen. Sowohl Niessen als auch Honnens knüpfen theoretisch an Judith Butler an.

Martina Krause-Benz stellt in ihrem Beitrag zunächst den Autonomiebegriff der Subjektkonzepte von Praxistheorien und Konstruktivismus einander gegenüber, um daran anknüpfend einen relationalen Autonomiebegriff zu entwickeln, dessen charakteristischen Merkmale ‚Unverfügbarkeit‘ und ‚Entzogenheit‘ sind. Abschließend fragt Benz nach Konsequenzen, die sich aus den theoretischen Überlegungen für die musikpädagogische Forschung und Praxis ergeben können.

Linus Eusterbrock und Christian Rolle vergleichen in ihrem abschließenden Beitrag die Forschungsperspektiven auf Musik und musikalische Bildung, die sich im Anschluss an *Theorien ästhetischer Erfahrung* auf der einen Seite und *Praxistheorien* auf der anderen Seite ergeben, und fragen, inwiefern sich beide ergänzen können. Zugleich arbeiten die Autoren drei Aspekte heraus, in denen die beiden Theoriediskurse miteinander in ein Spannungsverhältnis treten. Dies sind das differierende Subjektverständnis, Unterschiede im Umgang mit der Normativität von Praxis und schließlich abweichende Auffassungen zum Geltungsanspruch ästhetischer Theorien.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Gunilla Budde & Dagmar Freist (Hg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker & Volbers, Jörg (Hg.) (2015): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Alkemeyer, Thomas; Ulrich Bröckling & Tobias Peter (Hg.) (2018): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwan.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2014): Themenheft des Magazins *change* der Bertelsmann Stiftung, H. 4. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/change-42015-musik/> [4.6.2018].
- Blankertz, Herwig (1982): *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bugiel, Lukas (2019): *Shaking the Habitual - Studien zur Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse*. Dissertation. Universität Hamburg.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Eva Erdmann, Rainer Forst & Axel Honneth (Hg.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 35-54.
- Foucault, Michel (1993): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977/1978*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2009): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fuchs, Max (2016): *Das starke Subjekt: Lebensführung, Widerständigkeit und ästhetische Praxis*. München: kopaed.
- Harnischmacher, Christian (2008): *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg: Wißner.
- Heller, Agnes (1993): Der Tod des Subjekts. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Band 41, Heft 4, S. 623–638. Online unter: <https://doi.org/10.1524/dzph.1993.41.4.623>. [31.5.2018]
- Heß, Frauke (2017): *Gendersensibler Musikunterricht: Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herbart, Johann Friedrich (1964 [1835]): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Aalen: Scientia Verlag.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Ungleichheit für alle*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Honnens, Johann (2017): *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Jaeggi, Rahel (2016): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp.
- Jacoby, Heinrich (1945/1984): *Jenseits von "musikalisch" und "unmusikalisch". Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiel der Musik*. Hg. v. Sophie Ludwig. Hamburg.
- Jank, Werner (2017): *Musikdidaktische Modelle*. In: Ders. (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch*. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor S. 42-57.
- Jörissen, Benjamin; Meyer, Torsten (Hg.) (2015): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Kant, Immanuel (1974/1781): *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kaiser, Hermann J. (1998): Zur Bedeutung von Bildung und musikalischer Bildung. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik Bd. 8*. Mainz: Schott, S. 98-114.

- Kaiser, Hermann J. (2001): Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85–97.
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 46–68. Online unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [20.2.2020]
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Herausgegeben und mit einer Vorrede versehen von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Keller, Reiner; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kenny, Ailbhe (2016): Communities of Musical Practice. Oxford: Routledge.
- Koller, Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.) (2001): Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_6017-544-1-30.pdf?120106115336. [1.6.2018]
- Krause, Martina (2008): Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff?! In: Diskussion Musikpädagogik, H. 40, S. 46-51.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Liebau, Eckart (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 41–58.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. Paderborn: Fink.
- Müller, Renate (1995): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: Jahrbuch Musikpsychologie, S. 63-75.
- Neuhoff, Hans; Weber-Krüger, Anne (2007): „Musikalische Selbstsozialisation“. Strukturwandel musikalischer Identitätsbildung oder modischer Diskurs? In: Auhagen, Wolfgang et al. (Hg.): Musikpsychologie. Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe, S. 31-53.
- Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern. Theorie und Praxis der Musikvermittlung Bd. 6. Münster: Lit.
- Nietzsche, Friedrich (1999/1886): Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel zu einer Philosophie der Zukunft. München: Goldmann.
- Oberhaus, Lars (2006): Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht. Essen: Die Blaue Eule.
- Ott, Thomas (2012): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 55, S. 4-10.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Einsichten. Bielefeld: transcript.
- Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts - zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, Nr. 9, S. 1–8.
- Rolle, Christian (2017): Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In: Schwarzbauer, Michaela & Oebelsberger,

- Monika (Hg.): Ästhetische Kompetenz - nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg. Berlin u.a.: LIT Verlag, S. 129-146.
- Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes et al. (Hg.): Reden über Kunst fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed (28), S. 507–535.
- Rorty, Richard (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Sachsse, Malte (2014): Menschenbildung und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. Und 21. Jahrhundert. Hildesheim: Olms.
- Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert & Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 145-163.
- Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim/Basel: Beltz.
- Taube, Gerd; Max Fuchs & Tom Braun (Hg.) (2017): Handbuch Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed.
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online unter: www.zfkm.org/12-vogt.pdf [31.5.2018].
- Welsch, Wolfgang (1991): Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Jg. 39, H. 4, S. 347-365.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: UP.
- Wittgenstein, Ludwig (1995/1921): Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.