

Martina Krause-Benz

Subjekte des Musikunterrichts im Spannungsfeld zwischen kulturwissenschaftlichen und konstruktivistischen Perspektiven

1. Fragestellung

Vor kurzem erschienen mit den Dissertationen von Olivier Blanchard (2019) und Samuel Campos (2019) zwei musikpädagogische Arbeiten, die sich aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive mit Musikunterricht beschäftigen. Diesen Arbeiten liegen Theorien des Subjekts zugrunde, die u. a. von der konstruktivistischen Vorstellung eines kognitiv autonomen Subjekts abweichen. Dennoch sind konstruktivistische Überzeugungen in der Musikpädagogik keinesfalls obsolet, sondern immer noch aktuell. Nachdem im ersten Jahrzehnt unseres Jahrtausends fast zeitgleich verschiedene musikpädagogische Arbeiten, die sich am Konstruktivismus orientieren, auf den Markt kamen (Hametner 2006; Geuen & Orgass 2007; Orgass 2007; Scharf 2007; Harnischmacher 2008; Krause 2008), erscheint er seitdem immer wieder als Bezugstheorie. So war er im Jahr 2014 Thema einer Podiumsdiskussion im Rahmen des Kongresses des Bundesverbandes Musikunterricht in Leipzig (Barth, Nimczik & Pabst-Krueger 2015) und dient aktuellen musikpädagogischen Dissertationen als theoretischer Rahmen (Dyllick 2019). Die kulturwissenschaftliche Sicht auf Subjekte des Musikunterrichts, die in der Musikpädagogik neu diskutiert wird, lädt somit zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Subjektbegriffen ein.

Im Folgenden werden unter dem Begriff ‚Kulturwissenschaft‘ die Arbeiten von Campos und Blanchard untersucht, die sich aus praktikentheoretischer¹ Sicht mit Musikunterricht beschäftigen. Soziologische Praxistheorien stehen in einer engen Verbindung zu poststrukturalistischen Subjekttheorien (z. B. Reckwitz 2003; Hillebrandt 2014), die – zumindest vordergründig – mit dem konstruktivistischen Subjektbegriff nicht kompatibel sind (Künkler 2011). So wird das konstruktivistische Subjekt auch in den Arbeiten von Blanchard und Campos kritisch aufgegriffen und mit dem Begriff des dezentrierten Subjekts (Reckwitz 2010, S. 13) ein „Perspektivwechsel auf Musikunterricht“ (Campos 2019, S. 5) vorgenommen. Dieser ging bislang primär von einem neuhumanistisch geprägten, selbstbestimmten Subjekt aus, was konstruktivistischen Vorstellungen nahekommt, da hierin Lernen und Bildung als Prozesse aufgefasst werden, die nicht direkt von außen beeinflussbar sind.

Der vorliegende Beitrag verfolgt weder das Ziel, unter allen Umständen am Konstruktivismus als Bezugstheorie für die Musikpädagogik festzuhalten, noch ihm endgültig zu entsagen. Ungeachtet aller poststrukturalistisch motivierten Kritik hat die Orientierung am Konstruktivismus in der Pädagogik Einsichten hervorgebracht, „hinter die nicht wieder zurückgegangen

¹ In vorliegendem Text werden die Begriffe *Praktikentheorie* und *Praxistheorie* synonym verwendet. Auf die Möglichkeit einer Unterscheidung von Praktiken und Praxis sei an dieser Stelle nur verwiesen (vgl. z. B. Alkemeyer, Buschmann & Michaeler 2015, S. 27).

werden sollte“ (Künckler 2011, S. 176), beispielsweise die „Kritik an repräsentationalistischen Erkenntnis- und Wirklichkeitsmodellen“ (ebd., S. 177) und die damit verbundene Hinwendung zum Lernsubjekt. Die musikpädagogische Relevanz konstruktivistischen Denkens zeigt sich in der Überzeugung, dass Musik nicht bereits feststehende Bedeutungen enthält, sondern dass ihr verschiedene Bedeutungen zugewiesen und diese in Interaktionsprozessen ausgehandelt werden können.

Andererseits können die Einwände gegen das autonome Subjekt aus kulturwissenschaftlicher Sicht nicht ignoriert werden, sodass sich vor diesem Hintergrund die Frage stellt, ob, und wenn ja, wie die unterschiedlichen Subjektkonzepte für den Musikunterricht in ein fruchtbares Verhältnis zueinander gebracht werden könnten.

Der Beantwortung dieser Frage wird sich in drei Schritten zu nähern versucht.

- 1) Zunächst werden die jeweiligen theoretischen Subjektkonzepte mit Fokus auf den Autonomiebegriff einander gegenübergestellt. Dabei wird bewusst generalisierend von *den* Theorien gesprochen, obwohl sich weder der Konstruktivismus auf einen einzigen Theorieansatz reduzieren lässt, noch von einer „konsensual geteilte[n] ‚Praxistheorie‘“ ausgegangen werden kann, sondern eher von einem „Bündel von Theorien mit ‚Familienähnlichkeit‘“ (Reckwitz 2003, S. 283). Die verschiedenen Spielarten innerhalb beider Theorieansätze miteinander zu vergleichen und voneinander abzugrenzen, wäre sicherlich lohnend. Dies wird in vorliegendem Beitrag jedoch nicht geleistet. Stattdessen wird von intradisziplinären gemeinsamen Nennern ausgegangen und dort, wo es notwendig erscheint, entsprechend differenziert. Dabei wird immer wieder der Bezug zu musikpädagogischen Kontexten hergestellt.
- 2) Im zweiten Schritt erfolgt die Auseinandersetzung mit einer speziellen theoretischen Rahmung von Autonomie, innerhalb derer sich die verschiedenen Sichten auf das Subjekt gewinnbringend aufeinander beziehen lassen.
- 3) Abschließend werden Überlegungen dazu angestellt, welche Konsequenzen sich daraus für die musikpädagogische Forschung und Praxis ergeben können.

2. Das Subjekt in konstruktivistischen und in praktikentheoretischen Ansätzen

Zwar war in diesem Beitrag bisher von einer offensichtlichen Unvereinbarkeit konstruktivistischer und praktikentheoretischer Subjektbegriffe die Rede, dennoch stimmen beide Perspektiven in einigen Punkten überein. So wird in beiden Positionen die Vorstellung einer dem Subjekt vorgängigen, abbildbaren Wirklichkeit abgelehnt. Der Konstruktivismus argumentiert dabei epistemologisch, dass Wirklichkeit nur durch Subjekte erkannt werden kann, während praktikentheoretische Ansätze davon ausgehen, dass soziale Wirklichkeit in praktischen Vollzügen hervorgebracht wird. Beide Theorien treffen sich also in einer grundsätzlichen Kritik an Essenzialisierungen. Auch der Kontingenzbegriff spielt in beiden Theorien eine Rolle. Ihr Unterschied besteht im jeweiligen Subjektkonzept und könnte grob auf folgenden Nenner gebracht werden: Im Konstruktivismus ist Wirklichkeit von der subjektiven Erkenntnis abhängig, weil sie subjektiv konstruiert wird bzw. erst durch das Subjekt entsteht, während das Subjekt aus praktikentheoretischer Perspektive selbst erst im Vollzug sozialer Praktiken erzeugt wird,

was sich im Begriff der Subjektivierung spiegelt (vgl. Campos 2019, S. 74-116). Der Konstruktivismus setzt somit ein nicht determinierbares Subjekt voraus, während das Subjekt aus praktikentheoretischer Sicht ambivalent scheint: Es wird zwar keinesfalls als passiv oder gar handlungsunfähig angesehen, aber es ist dennoch abhängig von Machtverhältnissen, weil seine Entstehung mit Unterwerfung einhergeht (vgl. Butler 2001; Balzer & Ludewig 2012).

Der sich mit dieser Sicht auf Subjekte des Musikunterrichts anbahnende Perspektivwechsel zeigt sich deutlich in der Aussage von Campos, dass „die Vorstellung eines unabhängigen und autonomen Subjekts unmöglich“ sei (Campos 2019, S. 11). Und Blanchard kommt in seiner Studie zum Musikunterricht aus hegemonietheoretischer Sicht ebenfalls zu diesem Ergebnis, indem er feststellt, dass z. B. bei der Praktik des Musizierens „nicht nur musiziert, sondern auch angezeigt [wird], wer, was, womit, wann und wo musiziert bzw. musizieren kann oder darf“ (Blanchard 2019, S. 72)².

Um Missverständnissen vorzubeugen, muss klargestellt werden, dass sich die poststrukturalistisch motivierte Kritik am autonomen Subjekt vor allem auf das moderne Subjekt der Aufklärung richtet. Autonomie in diesem Kontext ist nicht identisch mit der konstruktivistischen Vorstellung von kognitiver Autonomie, allerdings ist der Konstruktivismus „durchaus mit einer humanistischen Bildungstheorie kompatibel“ (Siebert 1999, S. 45; vgl. auch Reich 2002b, S. 102-105 sowie Künkler 2011, S. 313-315). Aufschlussreich erscheint daher ein erneuter und gleichzeitig verschärfter Blick auf die konstruktivistischen Wurzeln des Autonomiebegriffs im ursprünglich biologischen Verständnis nach Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela (Maturana & Varela 1987), weil dieser trotz aller späteren Kritik an dessen Reduktionismus (vgl. z. B. Reich 2009a, S. 174-188) letztlich im Kern doch die Grundlage auch für moderatere Konstruktivismusansätze bildet, die in der Musikpädagogik eine Rolle spielen (vgl. Orgass 2007, S. 360-366; Dyllick 2019, S. 18).

Bei Maturana und Varela bezieht sich Autonomie auf Autopoiesis, also auf die Selbsterhaltung und Selbststeuerung biologischer Systeme, und wird in der üblichen Bedeutung als Eigengesetzlichkeit definiert: „Das heißt, ein System ist autonom, wenn es dazu fähig ist, seine eigene Gesetzlichkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren“ (Maturana & Varela 1987, S. 55). Nach Maturana und Varela zeigt sich diese Fähigkeit zur Selbsterhaltung, wenn ein System durch äußere Umstände, z. B. ein bestimmtes Milieu, perturbiert wird und daraufhin seine Strukturen verändert. Die Autoren exemplifizieren diesen Prozess anhand des Pfeilkrauts, das als Wasserpflanze und gleichermaßen als Landpflanze existieren kann: „Steigt aber der Wasserspiegel, bleibt die Pflanze also unter Wasser, verändert sie in wenigen Tagen ihre Struktur und wandelt sich zu ihrer Wasserpflanzenform“ (Maturana & Varela 1987, S. 156). Der Auslöser für die Strukturveränderung liege in der Struktur des Milieus, welche der Pflanze die Strukturveränderung aber nicht vorschreibe, da sich diese nach ihrer eigenen Gesetzlichkeit vollziehe (ebd., S. 85). Damit heben die Autoren die Fähigkeit der Pflanze, sich von äußeren Bedingungen unabhängig zu machen, hervor.

² Hervorhebung durch die Verfasserin.

Der Vorgang der Strukturveränderung des Pfeilkrauts kann aber auch anders, nämlich als hochgradig adaptiv interpretiert werden. Denn das Pfeilkraut ist extrem abhängig von seiner Umwelt und hat keine andere Wahl, als sich genau so zu verändern, wie es das tut, um im Wasser zu überleben. Es wird also auf der anderen Seite doch ein Stück weit vom Milieu determiniert, auch wenn sich der Prozess der Strukturveränderung selbst autonom vollzieht.

Im Unterschied zu dieser engen biologischen Sicht auf Strukturveränderungsprozesse wird im Konstruktivismus immer wieder die Entscheidungsfreiheit des Individuums betont (vgl. dazu Künzler 2011, S. 176), was sich auch in der konstruktivistischen Pädagogik durch die Assoziation von Autonomie mit Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit zeigt: Perturbationen werden aufgefasst als „Angebote zu einem ‚Pool‘ von Phänomenen, Gegenständen, Ideen [...], auf deren Grundlage das lernende Individuum Veränderungsselektionen durchführen kann“ (Orgass 2007, S. 362³). Lerntheoretisch gilt Lernen somit nicht als „Widerspiegelung der Lehre“ (Siebert 1999, S. 20), daher seien Lernende auch nicht direkt instruierbar. Normativ mündet diese Vorstellung in „Parameter konstruktivistischer Didaktik“ (Geuen 2008, S. 39), die auch für die Musikdidaktik in Anschlag gebracht werden: Der Konstruktivismus tritt ein für eine „Erweiterung von Möglichkeiten“ (Siebert 1999, S. 38), für eine „Vermehrung von Erkenntnisoptionen“ (Geuen 2008, S. 45) und damit für Komplexität statt vorschneller eindeutiger Lösungen, sowie für eine „Vielfalt von Bedeutungszuweisungen“ (Geuen 2008, S. 40), die Heinz Geuen gerade für den Musikunterricht nicht als Schwäche, sondern als Stärke ansieht, da vor allem im Umgang mit Musikwerken der „Wissenserwerb an den Umgang mit ‚echten‘ Fragen“ (ebd., S. 45) gebunden wird. Nina Dyllick erkennt in systemisch-konstruktivistischen Grundsätzen in Bezug auf schulische Vokalpraxis ein besonderes Potenzial für eine „auf die Vielfältigkeit und Multiperspektivität vokaler Praxen ausgerichtete Unterrichtsgestaltung“, für den „Erwerb fachbezogener wie auch allgemeiner Problemlösungskompetenzen“ und für „die Ermöglichung eines bedeutsamen und zugleich bedeutungsvollen Stimmgebrauchs“ (Dyllick 2019, S. 28). Gemäß dem Postulat von Kersten Reich, dass es auch noch anders sein könnte (vgl. Reich 2002a, S. 86), würden „besonders große gestalterische Spielräume“ (Dyllick 2019, S. 133) mit der Stimme eröffnet. Zusammenfassend ließen sich individuelle Bedeutsamkeit, Kreativität sowie stilistische und kulturelle Vielfalt in einer an konstruktivistischen Grundsätzen angelehnten Musizierpraxis in der Schule besonders fördern.

Die epistemologisch begründete Möglichkeit der Förderung stilistischer bzw. kultureller Vielfalt im Musikunterricht wird dagegen von Blanchard aus praktikentheoretischer Sicht stark bezweifelt. Er deckt auf Basis seiner empirischen Unterrichtsforschungsergebnisse gerade in Bezug auf das Singen auf, dass die kulturelle Diversität im Musikunterricht „weitgehend geringer ist, als auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene stets behauptet wird“ (Blanchard 2019, S. 311). Lehrende orientierten sich im Musikunterricht zwar durchaus inhaltlich an den Vorlieben der Schüler⁴ hinsichtlich der Liedauswahl, aber das Singen selbst werde

³ Hervorhebung durch die Verfasserin.

⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet, die Personen jeglichen Geschlechts ausdrücklich miteinschließt.

im Unterricht nach Maßgabe des klassischen Chorsingideals hegemonisiert, indem es „mit einer korrekten Körperhaltung und einer deutlichen Artikulation, korrekt intoniert, in einem möglich großen Stimmumfang“ (ebd., S. 287) erfolge. Kulturelle Differenzen in Bezug auf das Stimmideal würden dadurch nivelliert:

„Dass man singt, ist eine unhintergehbare Setzung des schulischen Musikunterrichts. Auf dieser Basis kann die Frage verhandelt werden, *was* man singt. *Wie* man singt, ist indes nicht nur nicht verhandelbar, sondern es scheint gar keine Frage zu sein“ (ebd.)⁵.

Daraus zieht Blanchard mit Rekurs auf Andreas Reckwitz (und damit latent gegen Kersten Reich) den Schluss, dass es „gerade nicht anders möglich“ ist, weil die „Wissensordnungen, welche konstitutiv für Handeln, Denken und Wahrnehmen sind“ (ebd., S. 321), nicht hintergangen werden können.

Solche Einwände sind durchaus berechtigt. Denn wie der Blick auf das Pfeilkraut gezeigt hat, liegt auch dem Konstruktivismus eine gewisse Ambivalenz zu Grunde, die in pädagogischen Kontexten insgesamt zu wenig berücksichtigt wird. Hier wird tendenziell das aktiv konstruierende, eigenständige Subjekt hervorgehoben und dabei ausgeblendet, dass Perturbation ein Motor für Lernprozesse sein kann bzw. Strukturveränderungsprozesse erst ermöglicht (vgl. Krause-Benz 2018a, S. 118) und dabei immer auch mit Alterität, Abhängigkeit, einem gewissen Ausgeliefertsein, ja mit Macht und mit Unverfügbarkeit einhergeht, weil auf Vertrautes nicht zurückgegriffen werden kann.

Würde allerdings alternativlos gegen das autonome Subjekt argumentiert, bestünde wiederum die Gefahr, in das andere Extrem, also in einen zu starken Determinismus, zu verfallen. Vermittelnde Positionen lassen sich sowohl in konstruktivistischen als auch in praktikentheoretischen Ansätzen ausmachen und sollen im Folgenden diskutiert werden, um einer möglichen Antwort auf die Ausgangsfrage näher zu kommen, nämlich ob bzw. wie die konstruktivistisch begründete Möglichkeit eines mehrperspektivischen und vielfältigen Musikunterrichts angenommen werden kann, ohne die Erkenntnisse aus der kulturwissenschaftlichen musikpädagogischen Forschung zu negieren. Es wird sich zeigen, dass relativierende Positionen dieses Problem nicht lösen.

Zunächst zum Konstruktivismus: Moderatere konstruktivistische Ansätze sprechen sich keinesfalls für unbegrenzte Freiheit und Beliebigkeit der Subjekte aus. Siegfried J. Schmidt macht auf den Aspekt der sozialen Orientierung als wichtige Ergänzung zur kognitiven Autonomie aufmerksam:

„Mit anderen Worten, jedes Individuum wird schon in eine sinnhaft konstituierte Umwelt hineingeboren und auf sie hin sozialisiert und geht nie mit ‚der Realität als solcher‘ um“ (Schmidt 1996, S. 114).

Kersten Reich wendet sich in seiner interaktionistisch fundierten systemisch-konstruktivistischen Pädagogik von Maturana und Varela ab und gegen die kritiklose Annahme einer reinen Autonomie, indem er in seinen späteren Publikationen sogar eingesteht, dass soziale Strukturen dem Subjekt vorgängig sind:

⁵ Hervorhebungen im Original.

„Wenn Konstruktivisten von der Erfindung der Wirklichkeit sprechen, so ist darin die Entdeckung einer Welt von Fremd- und Selbstzwängen stets schon enthalten. Wird diese rekonstruktive Seite von Erfindungen verschwiegen und verschleiert, dann erscheinen Menschen als rein autonome Wesen, was zu einer illusionären Vernachlässigung vorgegebener Strukturen führt“ (Reich 2010, S. 168).

Andererseits scheint er die Vorstellung eines autonomen Subjekts doch nicht ganz aufgeben zu wollen, wie im folgenden Zitat implizit deutlich wird:

„Jedes Subjekt ist in der Lage, seine Wirklichkeiten radikal zu verändern, sofern es die Deutungen seiner Beobachtungen, Beziehungen und Lebenswelt verändert. Dies betrifft vorrangig jene Praktiken, die es selbst beherrscht und in denen es agiert, weniger die Routinen und Institutionen, die kulturell sehr fest tradiert werden. Sie sollten sich fragen, welche Teile ihrer [sic!] Beobachtungen, Beziehungen und Lebenswelt wirklich fest und sicher sind. [...] Aber bleibt Ihnen dann nicht auch umgekehrt die Möglichkeit, für sich Veränderungen zu bewirken? Angesichts der Übermacht des Rekonstruktiven haben wir oft vergessen, dass wir im Lernen immer auch konstruktiv vorgehen müssen, um überhaupt etwas zu lernen“ (Reich 2009b, S. 494).

Diese individualtheoretische Sicht zeigt sich – bei aller Betonung der Notwendigkeit von Intersubjektivität – auch in Ansätzen konstruktivistisch orientierter Musikpädagogik, da der Ausgangspunkt von musikbezogenen Lernprozessen prinzipiell im Subjekt gesehen wird⁶. Vor einiger einseitigen Verortung des Ursprungs von Musiklernen im Subjekt warnt allerdings Maria Spychiger (Spychiger 2008). Sie wendet sich mit der „Einführung des Konstrukts der Koordination“ (ebd., S. 4) keineswegs vom Konstruktivismus ab, kritisiert aber die häufig einseitige Bezugnahme auf dessen kognitive, das Individuum ins Zentrum stellende Spielart und relativiert damit die starke Betonung der kognitiven Autonomie. Sie führt das Beispiel eines Jungen an, der sein Brummen im Klassensingen in und durch die Gruppe überwinden und plötzlich richtig singen konnte, um daran zu zeigen, dass Lernprozesse nicht immer durch „das Recht auf Eigensinn“ (ebd., S. 10) ausgelöst werden, sondern dass Sozialität ebenfalls ein Ausgangspunkt für Lernen und Entwicklung sein kann. Spychiger dreht die vom Individuum ausgehende Linearität des Musiklernens gewissermaßen um, indem sie konstatiert, dass der Junge erst durch die Gruppe „Individualität und Autonomie in seiner musikalischen Erfahrung“ (ebd.) gewonnen habe, was sich in einem seitdem stärkeren Zugehörigkeitsgefühl sowie in besseren Leistungen zeige. Damit verweist sie auf die konstitutive Funktion der Anderen für Momente musikalischer Koordination. Kritisch zu betrachten ist jedoch die Verwendung des Begriffs der Autonomie in diesem Ansatz. Denn auch wenn der ehemals brummende Junge eine neue Teilhabemöglichkeit gewonnen hat, ist er deswegen nicht autonom. Viel eher könnte man aus praktikentheoretischer Sicht konstatieren, dass er zu einem kompetenten Mitspieler innerhalb der musikalischen Praktik des gemeinsamen Singens mit deren spezifischer ästhetischer Norm, die Brummen ausschließt, geworden ist⁷. Ob mit Autonomie assoziierte Aspekte wie

⁶ So fassen Geuen und Orgass Musiklernen als „interaktive Erweiterung, Differenzierung und gegebenenfalls Korrektur erster Bedeutungszuweisungen zur Musik“ (Geuen & Orgass 2007, S. 36) auf. Vgl. auch die Vorstellung eines vom Individuum ausgehenden Prozesses musikbezogener Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht (Krause 2008, insbesondere S. 318-322).

⁷ Zur Spielmetaphorik vgl. Alkemeyer et al. 2015, S. 31-33.

Gestaltungsfreiheit und künstlerische Individualität zum Tragen kommen, wird von Spychiger nicht weiter thematisiert.

Die hier angeführten Beispiele konstruktivistischer Ansätze, in welchen Sozialität stärker berücksichtigt wird, weisen zwei unterschiedliche Tendenzen auf: Entweder wird letztlich doch immer noch individualtheoretisch argumentiert und auf das autonome Subjekt rekurriert, das den Ausgangspunkt der Konstruktionsprozesse bildet, oder es kommt – wenn genau das zu vermeiden versucht wird – ein Autonomiebegriff ins Spiel, der vor dem Hintergrund konstruktivistischer Überzeugungen fragwürdig erscheint.

Innerhalb der Praktikentheorien existieren Ansätze, die insofern ein Stückchen näher in Richtung Konstruktivismus zu rücken scheinen, als sie die Kontingenz der Praxis stark in den Blick nehmen. Beispielhaft können hier die Arbeiten von Thomas Alkemeyer genannt werden, die inzwischen auch in der Musikpädagogik rezipiert werden⁸. Alkemeyer verortet das Subjekt im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie und spricht vom „bedingt autonome[n]‘ Subjekt“ (Alkemeyer et al. 2015, S. 44) bzw. von „bedingte[r] und insofern ‚relative[r]‘ Autonomie“ (ebd., S. 45). Der Begriff der relativen Autonomie mag im ersten Moment vielversprechend klingen, weil er die starre Dichotomisierung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu überwinden scheint. Im Hinblick auf (Musik-)Unterricht entpuppt er sich allerdings als nicht wirklich weiterführend. Denn es müsste geklärt sein, unter welchen Bedingungen ein Schülersubjekt im Vollzug einer Unterrichtspraktik nicht mehr autonom ist. Hierauf liefert Alkemeyer jedoch keine befriedigende Antwort. Seine gemeinsam mit Thomas Pille durchgeführten Unterrichtsforschungen zur Erzeugung von Klassenidentitäten (Pille & Alkemeyer 2018, S. 161-167) offenbaren vielmehr, dass den Schülern insgesamt keine nennenswerten Spielräume innerhalb ihrer Subjektpositionen bleiben.

Auch Campos betont trotz seiner autonomiekritischen Sicht auf das Subjekt mit Rekurs auf Judith Butlers Subjekttheorie die Möglichkeit, sich widerständig gegenüber Normen zu verhalten und diese zu überschreiten, und identifiziert in seiner detaillierten Darstellung musikbezogener Unterrichtspraktiken einige solcher Momente. Tatsächlich schimmern in den in seiner Arbeit dokumentierten Beispielen für Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht jedoch nur marginale Spuren subjektiver Eigensinnigkeit durch: Bei der „Rhythmusuhr“ ist der „Ausflug in die Subversivität“ (Campos 2019, S. 170), wie Campos selbst eingesteht, wenig auffallend; insgesamt gibt es in den Praktiken kaum Variationen und der „vermeintliche Bruch mit der Routine [bewegt sich] stets im Rahmen des Erwartbaren“ (ebd., S. 167). Widerständigkeit fällt moderat aus (vgl. ebd., S. 218) und künstlerische Freiräume, die die Lehrkraft innerhalb der Praktik des Orchesterdirigierens explizit eröffnet bzw. sogar einfordert, werden von den Schülern überhaupt nicht genutzt, da diese den normativen Rahmen nicht verlassen (vgl. ebd., S. 198-200). Grundsätzlich scheint es in den Unterrichtsbeispielen also um die Aufrechterhaltung und Akzeptanz einer musikalischen Ordnung zu gehen. Die wenigen Abweichungen, die Campos diagnostiziert, sind eher mit „situativen Irritationen“ (Reckwitz 2003,

⁸ So von Campos 2019 und Wallbaum & Rolle 2018.

S. 284) vergleichbar, die der natürlichen Kontingenz der Praktik geschuldet sind, aber keine nachhaltige Veränderung der Praktiken hervorrufen.

Es zeigt sich also insgesamt: Relativierende Positionen, in denen einerseits die Sozialität stärker betont und andererseits dem Subjekt ein gewisses Maß an Eigensinnigkeit innerhalb einer etablierten Ordnung zugestanden wird, liefern keine befriedigende Lösung für das Grundproblem, wie Vielfältigkeit, Mehrperspektivität und persönliche Bedeutsamkeit im normativen Rahmen musikunterrichtlicher Praktiken möglich sind.

3. Autonomie im Kontext von Unverfügbarkeit

Eine theoretische Fassung von Autonomie, die das Verhältnis von Freiheit und Gesetz neu zu bestimmen versucht, liefert Alfred Schäfer (Schäfer 2014). Nach kritischer Auseinandersetzung mit modernen Autonomiekonzepten gelangt er zu einer ungewöhnlichen Deutung von Autonomie, indem er sie im Kontext von phänomenologischen und ereignistheoretischen Ansätzen mit Unverfügbarkeit und Entzogenheit verbindet und damit in ein neues Licht rückt. Autonomie als „grundlose Freiheit“ denkt er „nicht von der autonomen Setzung, sondern von der Heteronomie im Verhältnis zum Anderen her“ (ebd., S. 605). Heteronomie als notwendige Bedingung für grundlose Freiheit meint bei Schäfer allerdings nicht die Abhängigkeit „von der sozialen Ordnung, in der man sich zu bewegen weiß“ (ebd., S. 606); grundlose Freiheit entstehe vielmehr „durch den Einbruch des Ereignisses, das diese Ordnung in Frage stellt“ (ebd.). Alteritätserfahrungen bewirkten das „Scheitern der Ordnung und des geregelt erscheinenden Verhältnisses zu ihr“ (ebd., S. 605-606). Somit verschiebt Schäfer das Verhältnis von Freiheit und Gesetz dahingehend, dass

„in der für geordnet gehaltenen, der identifizierten und mit Hilfe der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten für verfügbar gehaltenen Welt Risse auftreten, die eine Orientierung und damit das Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten zur begründeten Setzung in Frage stellen“ (ebd., S. 605).

Die hierdurch entstehende „asymmetrische Konfrontation mit einer Andersheit, gegenüber der man über keinen Reaktionsmaßstab verfügt“ (ebd., S. 606), fordere das Subjekt zur Antwort heraus. Da Autonomie nach Schäfer aus Heteronomie resultiert, letztere aber nicht von einer funktionierenden Ordnung erzeugt wird, handelt es sich in dieser theoretischen Fassung nicht um eine relative bzw. bedingte Autonomie. Diese würde sich auf einen etablierten normativen Ordnungsrahmen beziehen, innerhalb dessen die „Möglichkeit von Wahlfreiheit angesichts eines Determinismus“ (ebd., S. 604) bestünde. Da Schäfer gerade diese Auffassung ablehnt und stattdessen Autonomie und Heteronomie eng miteinander verschränkt, ist sein Autonomiebegriff relational geprägt.⁹

Dieses Autonomiekonzept lässt sich allerdings weder mit konstruktivistischen noch mit praktikentheoretischen Ansätzen direkt in Verbindung bringen. Dennoch scheint es hilfreich, weil

⁹ Die Vorstellung einer relationalen Autonomie, die den Dualismus von Selbst- und Fremdbestimmung aufzuheben versucht und Autonomie „als von Heteronomie durchzogen“ begreift, findet sich auch bei Käte Meyer-Drawe (Meyer-Drawe 2000, S. 12). Ein relationales Konzept von Individualität und Subjekt wird von Norbert Ricken vertreten (vgl. z. B. Ricken 2014), eine relationale Theorie des Lernens entwickelt Tobias Künkler (Künkler 2011, S. 525-555).

Autonomie nicht die Unabhängigkeit von einer bestehenden Ordnung bzw. partiell eigensinniges Handeln innerhalb praktischer Routinen meint, sondern – im Gegenteil –, sich nicht mehr auf eine Ordnung beziehen zu können und gleichzeitig auf den Einbruch antworten zu müssen. In diesem Autonomiekonzept deutet sich eine Spur an, die dazu führen könnte, konstruktivistische und praktikentheoretische Grundannahmen zusammen- und jeweils weiterzudenken. Denn erschütternde Einbrüche einer Ordnung lassen sich aus konstruktivistischer Sicht als Perturbationen auffassen. Es kann mit Rekurs auf Schäfer nun stärker betont werden, dass Perturbation mit Abhängigkeit einhergeht, und zwar von der Macht des einbrechenden Ereignisses, das aber wiederum neue Möglichkeiten eröffnet, um handlungsfähig zu werden. Allerdings besteht nicht der Zwang, sich in eine bereits existierende und funktionierende Ordnung – wie beispielweise die eines Klassenchors – einzupassen, denn für einen Moment der Grundlosigkeit gibt es keine verfügbaren Routinemuster.

Welche musikpädagogischen Konsequenzen sich aus dieser Vorstellung von Autonomie ergeben könnten, wird im nächsten Abschnitt diskutiert.

4. Musikpädagogische Konsequenzen

Auf die bildungstheoretische Relevanz von Unverfügbarkeit ist im musikpädagogischen Kontext bereits hingewiesen worden (vgl. Hirsch 2016; Krause-Benz 2018b). Im folgenden Abschnitt soll hinsichtlich des Subjektbegriffs herausgestellt werden, welchen Gewinn das hier dargestellte Autonomiekonzept für die Musikpädagogik in Forschung und Praxis haben könnte.

Für die musikpädagogische Forschung könnte es lohnend sein, den Blick mehr auf diejenigen Momente zu richten, in denen ein normativer Rahmen ‚Risse‘ bekommt. Allerdings haben die Forschungsergebnisse von Blanchard und Campos aufgedeckt, dass Normüberschreitungen im Musikunterricht praktisch nicht vorkommen. Auch wenn es sich dabei um bestimmte Fokuse handelt, die mit einer spezifischen – in diesem Fall praktiken- und subjekttheoretisch getönten Brille – auf Musikunterricht gerichtet werden und entsprechende Aspekte entdecken, aber keinesfalls den gesamten Musikunterricht repräsentieren, so fällt doch auf, dass künstlerische Freiheit und individuelle Bedeutsamkeit hier zumindest offensichtlich nicht möglich zu sein scheinen.

Dass der Begriff der Autonomie nicht nur, aber insbesondere in Unterrichtskontexten schwierig bzw. nicht ganz geklärt zu sein scheint, wurde bereits dargelegt. Aus dieser Problematik muss jedoch nicht zwangsläufig geschlossen werden, dass Subjekte im Musikunterricht grundsätzlich nicht autonom sein könnten. Vor dem Hintergrund des im dritten Abschnitt skizzierten Autonomieverständnisses könnte sich in musikdidaktischer Hinsicht die Konsequenz ziehen lassen, bewusst für Brüche in den etablierten Unterrichtspraktiken zu sorgen. Es muss sich nicht um große Einstürze handeln, aber kleinere Verschiebungen lassen sich in einem ästhetischen Kontext wie Musikunterricht sehr wohl provozieren. Beispielsweise wäre es denkbar, Risse im normativen Rahmen einer Musizierpraktik, die durch ‚unpassende‘ Spiel- oder Singweisen entstehen können, nicht zugunsten eines funktionierenden Musizierens schnell ‚kitten‘ zu wollen, indem Schüler, die musikalisch etwas ‚Verbotenes‘ tun, aus der Ordnung

ausgeschlossen werden, sondern diese Ausbrüche spielerisch zu nutzen. Es wäre auch vorstellbar, bewusst mit gewohnten Spiel- und Aufführungskonventionen zu brechen. Beispielfhaft wird dies vom Stegreiforchester zelebriert, das auf künstlerischer Ebene beeindruckend vormacht, wie neue und unkonventionelle Konzertformen hervorgebracht werden können.¹⁰ Mit ungewohnten Spielformen ließe sich durchaus auch einmal im Rahmen des Musikunterrichts experimentieren, um gemeinsam neue musikalische Antworten zu finden, die sich nicht mehr im Rahmen von routinierten musikalischen Praktiken bewegen müssen. Dies setzt eine entsprechende Offenheit sowie Mut zum Experimentieren, aber auch zum möglichen Scheitern voraus. Zu bedenken ist dabei, dass auch Lehrende die normative Rahmung des Unterrichts nicht einfach verlassen können. Dass hier eine idealisierte, wenn nicht gar utopische Vorstellung von Musikunterricht aufscheint, soll allerdings nicht als Freibrief zur Reproduktion bewährter Muster dienen, sondern durchaus dazu ermutigen, „eine veränderte Haltung gegenüber dem Unterrichten insgesamt“ (Dyllick 2019, S. 171) einzunehmen.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass kulturwissenschaftliche ‚Scheinwerfer‘ tendenziell stärker das Routinehafte des Musikunterrichts ausleuchten, während konstruktivistische Positionen von der Überzeugung getragen sind, dass es im Musikunterricht auch anders sein könnte. Wird Autonomie im Kontext von Unverfügbarkeit aufgefasst und musikpädagogisch gewendet, so bedeutet dies nicht, bestehende Wissensordnungen einfach verändern oder beliebig weit ausdehnen zu können, damit alles möglich werden kann¹¹. Möglich ist jedoch, vor dem Hintergrund der Annahme einer relationalen (nicht: relativen) Autonomie die Kontingenz der Musikunterrichtspraktiken produktiv zu entfalten.

Schlussendlich könnte mit dem Rekurs auf einen relationalen Autonomiebegriff auch die musikpädagogische Diskussion vor Dichotomisierungen hinsichtlich ihrer Subjektbegriffe geschützt werden.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus & Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker & Volbers, Jörg (Hg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–50.
- Balzer, Nicole & Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–124.
- Barth, Dorothee; Nimczik, Ortwin & Pabst-Krueger, Michael (2015): Musikunterricht 2. Bildung · Musik · Kultur. Horizonte öffnen. Dokumentation zum 2. Bundeskongress Musikunterricht 2014 in Leipzig. Kassel/Mainz: Bundesverband Musikunterricht.
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung 9). Münster: Waxmann.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹⁰ Vgl. <https://www.stegreif-orchester.de> (Zugriff am 19.9.2019).

¹¹ Dass die Vorstellung einer Überwindung bzw. Ausdehnung von Grenzen der eigenen Wissensordnung aus epistemologischer Sicht nicht möglich ist, hat Blanchard herausgearbeitet (vgl. Blanchard 2019, S. 314).

- Campos, Samuel (2019): Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze. Wiesbaden: Springer VS.
- Dyllick, Nina (2019): Vokalpraxis in der Schule aus der Perspektive einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (= musicolonia 17). Köln: Dohr.
- Geuen, Heinz (2008): Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik? In: Diskussion Musikpädagogik (40), S. 37–46.
- Geuen, Heinz & Orgass, Stefan (2007): Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive. Aachen: Shaker.
- Hametner, Stephan (2006): Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. Bd. 1: Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen. Heidelberg: Auer.
- Harnischmacher, Christian (2008): Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik (= Forum Musikpädagogik 86). Augsburg: Wißner.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirsch, Markus (Hg.) (2016): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen (= wiener reihe musikpädagogik 1). Münster: Waxmann.
- Krause, Martina (2008): Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung (= FolkwangStudien 7). Hildesheim: Olms.
- Krause-Benz, Martina (2018a): Die Antriebsdimension des Musiklernens. In: Gruhn, Wilfried & Röhke, Peter (Hg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Esslingen: Helbling, S. 110–128.
- Krause-Benz, Martina (2018b): Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt. Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 8). Berlin: LIT-Verlag, S. 31–48.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.
- Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München: Goldmann.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik (= FolkwangStudien 6). Hildesheim: Olms.
- Pille, Thomas & Alkemeyer, Thomas (2018): „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea & Reißler, Georg (Hg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 150–172.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie (32), H. 4, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2010): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reich, Kersten (2002a): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, 4., überarbeitete Auflage, Berlin: Luchterhand, S. 70–91.
- Reich, Kersten (2002b): Grundfehler des Konstruktivismus – eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden. In: Fragner, Josef; Greiner, Ulrike & Vorauer, Markus (Hg.): Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz (= Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich 15). Linz: Trauner, S. 91–112.

- Reich, Kersten (2009a): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1/reich_ordnung_band_1.pdf (Zugriff am 19.9.2019).
- Reich, Kersten (2009b): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 2: Beziehungen und Lebenswelt. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band2/PDF/reich_ordnung_band_2_komplett.pdf (Zugriff am 19.9.2019).
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Ricken, Norbert (2014): Individualität. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 559–566.
- Scharf, Henning (2007): Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Aachen: Shaker.
- Schäfer, Alfred (2014): Autonomie. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 599–608.
- Schmidt, Siegfried J. (1996): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Spychiger, Maria (2008): Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. In: Diskussion Musikpädagogik (40), S. 4–12.
- Wallbaum Christopher & Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 8). Berlin: LIT-Verlag, S. 75–97.