

Lukas Bugiel | Christian Rolle (Hg.)

KRITIK DER
MUSIKPÄDAGOGIK

Festschrift für Jürgen Vogt

Lukas Bugiel | Christian Rolle (Hg.)

KRITIK DER

MUSIKPÄDAGOGIK

Festschrift für Jürgen Vogt

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Dieses Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Publiziert bei USB Monographs, 2024

Universität zu Köln / Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
USB Monographs
Universitätsstr. 33, 50931 Köln
<https://monographs.ub.uni-koeln.de/>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf USB Monographs, <https://monographs.ub.uni-koeln.de/>, dauerhaft frei verfügbar (Open Access).

<https://doi.org/10.18716/omp.37>

Text © 2024, Lukas Bugiel (<https://orcid.org/0000-0003-2409-9909>)
Christian Rolle (<https://orcid.org/0000-0002-2400-2145>)

Layout, Satz & Umschlagillustration: Lukas Bugiel

ISBN 978-3-946275-22-0 (PDF)

Inhalt

Lukas Bugiel & Christian Rolle

Einleitung1

Verzeichnis der Schriften Jürgen Vogts5

Markus Brenk

Verlust einer Basiskonstruktion? Einige Anmerkungen zur Analyse und Konstruktion
musikalischer Bildung im schulpädagogischen Kontext17

Bernd Clausen

Das Hamburger Modell (1971). Musiklehrkräftebildung in einer „stürmischen Zeit“37

Anne Günster

„Nicht so, nicht dermaßen, nicht um diesen Preis“. Machtkritik als Berührungspunkt
von kritischer Musikpädagogik und Diskursforschung61

Bernard Hofmann

Szybers Mütze. Ein Fall von künstlerischer Forschung79

Martina Krause

Kreativ = neu = bildend? Zur Kreativität der Antworten auf
musikalische Fremderfahrungen99

Andreas Lehmann - Wermser

Kritische Theorie, Kritische Musikpädagogik. Mitteilungen aus dem Fundbüro109

Anne Niessen

Welche Bedeutung hat Jürgen Vogts Bestimmung des „musikpädagogischen Standorts“
für qualitatives Forschen? Eine Spurensuche125

Lars Oberhaus

Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer
Erfahrung: Kierkegaards Angst141

Stefan Orgass

Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – eine empfohlene Realisation
reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Disziplin155

Thomas Ott

„Herr Ott, das dürfen Sie nicht!“ Zur (pädagogischen) Globalisierung
westafrikanischer Musik179

Olaf Sanders

Ist es wie es war? Ein kurzer Versuch über Anfänge, Bildung, Cage, Deleuze
und und und193

Øivind Varkøy & Hanne Rinholm

Die Kritik des Ästhetischen. Einige von Jürgen Vogt inspirierte Gedanken203

Christopher Wallbaum

Globale Infrastruktur und lokale Kulturen. Eine Gesellschaftsdiagnose im Spiegel von
Musikunterricht227

*Lukas Bugiel**

Ich schau dir in die Augen, musikpädagogischer Verblendungszusammenhang!
Über Kritik in wissenschaftlicher Praxis

Christian Rolle*

Wider die Verkürzung kommunikativer Vernunft
Ästhetische Argumente für idiosynkratische Geltungsansprüche

* Erscheinen hier online im
September 2024

Einleitung

„Denn dass alles in der Musikpädagogik gut ist, daran vermag ich beim besten Willen nicht zu glauben.“ (Jürgen Vogt¹)

Kritik der Musikpädagogik – Kritik im Sinne philosophischer Reflexion, nicht nur, aber auch im Geiste kritischer Theorie(n) ist das Programm, das mit dem Namen Jürgen Vogt verbunden ist, der damit – als Nachfolger von Hermann-Josef Kaiser auf dem dortigen Lehrstuhl – eine “Hamburger Schule” der Musikpädagogik wesentlich geprägt hat.

1958 in Bad Oeynhausen geboren, wuchs Jürgen Vogt in Wattenscheid (heute ein Bezirk Bochums) und im Milieu des auf sozialen Aufstieg hoffenden Kleinbürgertums auf – so beschreibt er es selbst in der Miniaturform einer soziologischen Analyse seiner Biographie (s. 2020, S. 340). Der kleinbürgerliche Habitus der Eltern äußert sich in ihrem Konsum- und Rezeptionsverhalten: Die Eltern kaufen Opel, hören Schlager, manchmal Opern, am liebsten aber Operetten aus dem lizenzierten Angebot des Versandhandels Bertelsmann. Das Abonnement beim lokalen Musiktheater endet mit einer Aufführung von Alban Bergs *Wozzeck*, der Großvater spielt Mundharmonika, die Mutter spielte Mandoline (s. 2020, S. 343).

Jürgen Vogt entdeckt Musik beim Hören der Platten seines Bruders für sich, etwa bei *Help* der Beatles in Dauerschleife und viel später dann abends mit dem Mini-Radio unter der Bettdecke Tschaikowskys *Rokoko-Variationen*, die ihn nachhaltig beeindruckten (s. 2020, S. 342–343). Damit das Statusmöbel Klavier benutzt wird, erhält er Unterricht. Der Musikunterricht am Gymnasium hinterlässt bei ihm keine bleibenden Schäden, aber auch keine positiven Erinnerungen. Dennoch entscheidet er sich aufgrund prognostizierter sicherer Berufsaussichten Musik und Englisch auf Lehramt zu studieren. Zugute kommt ihm, dass die noch junge Gesamthochschule-Essen, an der er sich einschreibt, auf eine Aufnahmeprüfung verzichtet, die damals wie heute eine Hürde darstellt für diejenigen, denen der Zugang zu musikalischer Bildung – auch in Gehörbildung und Musiktheorie – nicht durch ein bildungsbürgerliches Umfeld erleichtert wird (s. 2020, S. 344–345).

Die Freude am wissenschaftlichen Arbeiten entdeckt Jürgen Vogt erst am Ende des Studiums, in der Examenszeit, die neben der Hoffnung, den Berufseinstieg zu verzögern, den Wunsch zu promovieren reifen lässt – und das in einem an Hochschulen bis dato noch ungewöhnlichen und unbekanntem Fach: der Musikpädagogik. Mittels eines Stipendiums beginnt er Ende der 1980er Jahre die Arbeit an einer Dissertation. Das wissenschaftliche Schreiben muss er sich autodidaktisch aneignen. Unterbrochen wird die Promotion durch Referendariat und Schuldienst. Den Vorbereitungsdienst absolviert er ab 1987 in Bochum und ist von 1990 bis 1992 im Schuldienst tätig. Anschließend zieht es ihn zurück an die Universität. 1991 schließt er die Promotion mit einer Arbeit zu den *wissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Grundlagen der Musikpädagogik bei Rudolf Steiner* ab (erschienen 1995). An der Universität Hamburg erhält

¹ Vogt (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?, S. 355

Jürgen Vogt 1992 eine Assistentenstelle bei Hermann Josef Kaiser und findet dort Anschluss an das Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“. Im Jahr 2000 habilitiert er sich u.a. als Stipendiat der DFG mit der Arbeit *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik* (2001). Nach Vertretungsprofessuren an den Universitäten Münster und Köln sowie einem Aufenthalt als Visiting Scholar an der Indiana University in Bloomington folgt 2003 der Ruf auf eine Professur für *Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik* an die Universität Hamburg. Vogt schreibt über die letzten Meter seines Aufstiegs in das Akademiker*innenmilieu: „Das Gefühl der Unberechenbarkeit von Bewerbungsverfahren habe ich nie verloren; die Entscheidung zwischen Hartz IV und C4, so meine Erfahrung, hängt oft von Zufällen ab, die mit der eigenen Leistung nur wenig zu tun haben. Das Gefühl der ›unsicheren Klassenlage‹ meiner Großeltern und Eltern kann ich offenbar nur schwer abschütteln“ (2020, S. 347). Aus seiner Familie erlebt nur der Vater den Ruf auf die Professur. Der sei stolz gewesen, aber seine „Liebe zur Theorie“ habe er „sicher nicht verstanden“ (2020, S. 347).

Dagegen ist Jürgen Vogts Liebe zur Theorie in der akademischen Musikpädagogik und darüber hinaus auf große Resonanz gestoßen: 1995 erhält er für seine Dissertation den Sigrid-Abel-Struth-Preis der Wissenschaftlichen Sozietät für Musikpädagogik, der zum ersten Mal verliehen wird; viele seiner Schriften gewinnen in den darauffolgenden Jahren den Status von theoretischen Grundlagentexten der Disziplin. Jürgen Vogt ist ein international gefragter Keynote-Speaker, er war Vorstandsmitglied von Verbänden wie der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (WSMP) und des Arbeitskreis musikpädagogischer Forschung (AMPF) und hat das erste deutschsprachige E-Journal des Faches ins Leben gerufen, die Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM). Vor seiner Produktivität (über 100 Publikationen!) und seinem thematisch breiten Oeuvre werden viele wohl vor Neid erblassen.

In die öffentliche Diskussion ist Jürgen Vogt u.a. mit einem Beitrag zur Filmmusik (1993) gestartet. Filme (2011) und Literatur (2015, 2017) bilden wiederkehrende Bezugspunkte seiner nicht nur musikpädagogisch aufschlussreichen Hinsichten. Die Musik allein bleibt bei ihm hingegen eher im Hintergrund. *Olaf Sanders* hat ihr in diesem Buch seine Aufmerksamkeit gewidmet.

In kritisch-wohlwollender Auseinandersetzung mit in den 90er Jahren weit verbreiteten Versuchen, ästhetische Bildung als vernünftiges Geschäft zu verstehen, schreibt Jürgen Vogt eine Reihe von Aufsätzen zur Reflexion der prä-rationalen Grundlagen musikalischer und ästhetischer Erfahrung (2007, 2008, 2011, 2021), an die anzuknüpfen sich *Lars Oberhaus* und *Christian Rolle* gewagt haben. Die rationalen Grenzen ästhetischer Erfahrung zu beachten, ist für Jürgen Vogt eine der Voraussetzungen, um dem in die Jahre gekommenen Begriff musikalischer Bildung einen vernünftigen Sinn abzugewinnen und Unterschiede zu konkurrierenden Zielen musikpädagogischer Praxis deutlich zu machen. Auf Vogts zahlreiche bildungstheoretische Arbeiten (1999, 2003, 2004, 2008, 2012), die viel zitiert werden und ganz wesentlich zu einer differenzierten Diskussion im Fach beigetragen haben, beziehen sich die Beiträge von *Martina Krause* und *Markus Brenk*.

Die Philosophie der Musikpädagogik ist ganz offensichtlich das Thema, das Jürgen Vogt schreibend abgesteckt hat. Bei aller offensichtlichen Liebe zur Theorie kann man ihm nicht vorwerfen, er habe eine Philosophie betrieben, die die Konfrontation mit Praxis scheut (2002) oder ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen aus dem Auge verliert (2009, 2013, 2013, 2023). Zur Frage, wie die musikpädagogische Praxis zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen werden kann, hat er vieldiskutierte Positionen entwickelt. Damit beschäftigt sich *Anne Niessen* in ihrem Beitrag und *Bernhard Hofmann* richtet den Blick auf die labilen Ränder von Wissenschaft. *Bernd Clausen* zeigt, was zwischen Musikhochschule und Universität ausgetragen werden musste, bis ein Jürgen Vogt fragen konnte, welche Wissenschaft Musikpädagogik sein sollte: Eine kritische, so die Vogtsche Antwort. Denn sein Schwerpunkt ist und bleibt die Kritische Musikpädagogik, deren Stoßrichtungen er fortlaufend spezifiziert (2004, 2006, 2014, 2015, 2017) und die er durch eine Vermisstenanzeige nachhaltig in Erinnerung gerufen hat (2012). Man wundert sich deshalb nicht, dass sich die meisten Autor*innen dieses Buches wie *Lukas Bugiel*, *Anne Günster*, *Øivind Varkoy & Hanne Rinholm*, *Andreas Lehmann-Wermser*, *Thomas Ott* und *Christopher Wallbaum* mehr oder weniger explizit auf Jürgen Vogts Texte zu einer kritischen Musikpädagogik beziehen, um den Einfluss aufzuzeigen, den er in der Vergangenheit auf das Fach genommen hat und sicherlich weiterhin haben wird. Mit mahnendem Ton hat Jürgen Vogt einmal geschrieben: „Die Existenz einer Kritischen Musikpädagogik ist nicht zuletzt davon abhängig, dass es in Universitäten und Hochschulen Nischen für solch idiosynkratische Charaktere gibt“². Es wäre ihm zuzutrauen, dass er, der hier den idiosynkratischen Charakter Adornos meint, in seiner für ihn typischen ironischen Art auch von sich selber spricht. Für eine weitere Vermisstenanzeige, die nicht der Kritischen Musikpädagogik, sondern ihm gilt, ist es glücklicherweise noch viel zu früh.

Wir danken Stefanie Rogg, Natalie Ronig, Alina Adolf und Julius Sundermann (Uni zu Köln) und Paula Jehnichen (HMT Leipzig) für ihre Hilfe bei der Erstellung dieser Festschrift für Jürgen Vogt und wünschen allen Leserinnen und Lesern viel Spaß bei der Lektüre in der Erwartung und Hoffnung, dass viele seiner Gedanken im Fach lebendig bleiben.

Lukas Bugiel & Christian Rolle

² Vogt (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik, S. 343

Verzeichnis der Schriften Jürgen Vogts

Monografien

1995

Der klingende Kosmos. Studien zu den wissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Grundlagen der Musikpädagogik bei Rudolf Steiner. Schott.

2001

Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Königshausen & Neumann.

Aufsätze

1987

Die kosmische Wende. Einige Bemerkungen zur Attraktivität der Waldorfschulen aus musikpädagogischer Sicht. In Kleinen, G. (Hg.). *Außerschulische Musikerziehung* (S. 191–207). Laaber.

1993

Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In Gembris, H. (Hg.). *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (S. 91–106). Wißner.

Zur Rolle der Filmmusik im postmodernen Kino: Die Filme Peter Greenaways und ihre Musik von Michael Nyman. In Gembris, H.; Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hg.). *Musikpädagogische Forschungsberichte 1993* (S. 165–188). Wißner.

1995

zusammen mit Rolle, C. Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. *Musik und Unterricht*, 34, S. 56–59

Musikpädagogische Kasuistik: Vorüberlegungen zu einer Theorie musikpädagogischer Fallstudien aus phänomenologischer Sicht. In Gembris, H.; Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hg.). *Physiologische und neuropsychologische Aspekte musikalischen Wahrnehmens, Verarbeitens und Verhaltens* (S. 169–198). Wißner.

Konstitutionsprobleme alltags- und lebensweltorientierter Musikpädagogik. In Gembris, H. (Hg.). *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994* (S. 195–212). Wißner.

1996

Musikpädagogik im Spannungsfeld der Diskurse: diskursanalytische Annotate zur Epochenschwelle von 1800. In Nolte, E. (Hg.). *Musikpädagogik und Musikleben. Sitzungsbericht 1992 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 9–26). Schott.

Musikunterricht und Waldorfpädagogik. *Neue Musikzeitung* (nmz), 5, S. 33–35

1997

Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. *Musik und Unterricht*, 45, S. 39–42

Die Rettung aus der Hoffnungslosigkeit? Zur neuen Diskussion um die Legitimation von Musikunterricht. *Neue Musikzeitung* (nmz), 9, S. 48

1998

Das Eigene und das Fremde - Ein Modethema der Musikpädagogik? *AfS-Magazin*, 5, S. 3–9

Musiklehrrausbildung in der 1. und 2. Phase. Zur Präsenz der Bundesfachgruppe in der nmz. *Neue Musikzeitung* (nmz), S. 44

Ästhetische Erfahrung und Gemeinsinn: zu einigen Kategorien der Kantschen Ästhetik und ihrer Relevanz für die Musikpädagogik. In Kaiser, H.J. (Hg.). *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 36–65). Schott.

Nötigung (Herbart) – Frage (Gadamer) – Antwort (Waldenfels) – von der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ zur „pädagogischen Responsivität“. In Pfeffer, M.; Vogt, J.; Eckart-Bäcker, U. & Nolte, E. (Hg.). *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag* (S. 83–103). Wißner.

Zum Problem des musikpädagogischen Standortes: Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive?’“ von Hermann J. Kaiser. In v. Schoenebeck, M. (Hg.). *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 41–55). Die Blaue Eule.

1999

David J. Elliotts „Praxiale Theorie der Musikerziehung“. Versuch einer kritischen Annäherung. *Musik & Bildung*, 3, S. 38–43

zusammen mit Rolle, C. „Ja, mach ‘nur einen Plan...“ Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie. *Musik & Bildung*, 3, 16–23

Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Postmoderne. *Musik & Bildung*, 6, S. 2–9

2000

Die Wächter sehr hoch auf der Zinne ... Eine Antwort auf Th. Geißlers „Schulmusik aufgewacht“. *Neue Musikzeitung* (nmz), 2, S. 10

„... und sie bewegt sich doch“. Musiklehrrausbildung in Deutschland - eine Zwischenbilanz. *Neue Musikzeitung* (nmz), 11, S. 50

Fit for Job oder: Das Ende Ästhetischer Erziehung? *Neue Musikzeitung* (nmz), 11, S. 54

2001

- „Das Eigene und das Fremde“. Nur ein Modethema der Musikpädagogik? In Ehrenforth, K.H. (Hg.) *Musik – unsere Welt als andere Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 59–74). Königshausen & Neumann.
- Musikunterricht an allgemein bildenden freien Schulen. In Siegmund, H.; Schneider, R.; Weber, R. (Hg.). *Praxisfelder der Musikpädagogik* (S. 141–158). Bosse.
- Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Karl-Heinz Bohrer schlägt die Pädagogen und meint die 68er. *Musik und Ästhetik*, 6, S. 90–96
- Außerschulische Musikpädagogik und radikale Schulkritik - Oder: Ivan Illichs „Entschulung der Gesellschaft“, wiedergelesen nach 20 Jahren. In Eckart-Bäcker, U. (Hg.). *Musikalisches Lernen außerhalb von Schule. Sitzungsbericht 1998/1999 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (64–72). Schott.

2002

- Ästhetisches Lehren als Handlungs- und Sprachspiel oder: Was Györgi Sebök mit Wittgenstein zu tun hat. In Bäßler, H. (Hg.). *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa* (S. 250–262). Schott.
- Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–18. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2002.1226>
- Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 2–14. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2002.1223>
- zusammen mit Rolle, C. Von Wollmilchsäuen in Käfighaltung. Zum Problem des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Musikpädagogik. *Neue Musikzeitung (nmz)*, 6, S. 55
- Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, Sonderedition 1, S. 1–19. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2002.2097>
- Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik (Editorial). *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, Sonderedition 1, S. 1–3. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2002.209>
- Music Education Between Universalism and Relativism. Some Remarks on Globalization and Music Education. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 7, S. 33–44

2003

- Philosophy - Music Education - Curriculum. Some Casual Remarks on Some Basic Concepts. *Action, Criticism & Theory for Music Education (ACT)*, 2, S. 2–25. https://act.maydaygroup.org/articles/Vogt2_1.pdf [26.05.2024]

Empirische Forschung in der Musikpädagogik ohne Positivismusstreit? Zum 100. Geburtstag
Theodor W. Adornos. *Zeitschrift Für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–20. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2003.1242>

Musikpädagogische Forschung am Arbeitsbereich Musikpädagogik im Fachbereich
Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. *Diskussion Musikpädagogik*, 17, S. 56–57.
Über die Zukunft der Musikpädagogik als praktischer Wissenschaft. Zur Emeritierung von
Hermann J. Kaiser. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S.1–13. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2003.1247>

2004

Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W.
Gruhns „Der Musikverstand“. In Pfeffer, M. & Vogt, J. (Hg.). *Lernen und Lehren als Themen der
Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 42–80).
LIT.

Standards für den Musikunterricht in der Grundschule? *Grundschule*, 9, S. 9–12

Musikalisch-ästhetische Bildung – Glanz und Elend. In Kemmelmeyer, K.J. & Martin, K. (Hg.).
*Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland.
Abschlussbericht* (S.84–90). Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für
Musik und Theater Hannover.

Grundlegendes zu den Grundlagen der Musikpädagogik. In Kaiser, H. J. (Hg.). *Musikpädagogische
Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 49–56). Die Blaue Eule.

Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen
Musikpädagogik. In Kaiser, H.J. (Hg.). *Dimensionen und Strategien musikpädagogischer Forschung*
(S. 85–104). Die Blaue Eule.

Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik – eine kleine Replik auf Matthias Flämig. In Kaiser,
H.J. (Hg.). *Dimensionen und Strategien musikpädagogischer Forschung* (S. 177–182). Die Blaue
Eule.

(K)eine Kritik am Klassenmusikanten: Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der
Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S.1–17. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2004.1249>

What does "Professionalization" Mean in Music Teacher Education? In Niermann, F. &
Wimmer, C. (Hg.). *Musiklernen ein Leben lang. Materialien zur Weiterbildung* (S. 201–209).
Universal Edition.

Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die Interkulturelle
Musikpädagogik von Adorno lernen? In Institut für Neue Musik und Musikerziehung,
Darmstadt (Hg.). *welt@musik - Musik interkulturell* (S. 304–321). Schott.

Alter Wein in alten Schläuchen. Kommentar zur Studie der Initiative "Bildung der
Persönlichkeit". *Neue Musikzeitung (nmz)*, 5, S.9

2005

“Adorno revisited” oder: Gibt es eine „Kritik des Klassenmusikanten“ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (S. 13–24). Allitera.

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter - ein Problemaufriss. In Vogt, J. (Hg.). *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 7–13). Die Blaue Eule.

"Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum" – Über einen Satz Nietzsches in musikpädagogischer Absicht. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S.51–57. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2005.1278>

2006

Kerncurriculum, nicht Kanon. Vorbereitende Überlegungen zu einem (auch) musikdidaktischen Schlüsselbegriff. In Kaiser, H. J.; Barth, D.; Heß, F.; Jünger, H.; Rolle, C.; Vogt, J. & Wallbaum, C. (Hg.). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 125–140). Con Brio.

Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 11–25. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2006.1280>

2007

Über die Schwierigkeiten im Hause des Henkers vom Strick zu reden. Zum Briefwechsel Theodor W. Adorno - Erich Doflein. *Musik & Ästhetik*, 42, S. 88–96

Nationalism and Internationalism in the Philosophy of Music Education: The German Example. *Action, Criticism & Theory for Music Education (ACT)*, 6, S. 2–17. http://act.maydaygroup.org/articles/Vogt6_1.pdf [26.05.2024]

Die Wiederkehr des Immergleichen. Über Musikerziehung und die innere Sicherheit. *Neue Musikzeitung (nmz)*, 6, S. 13–14

Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 1: Kants Ekel. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 54–71. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2007.1290>

2008

Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, Sonderedition 2, S. 34–42. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2008.2102>

Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg? In Pfeffer, M.; Rolle, C. & Vogt, J. (Hg.). *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?* (S. 6–15). LIT.

Modale Zeiten. Temporale Perspektiven einer pädagogischen Introduction in Musikkultur. In Ott, T. & Vogt, J. (Hg.). *Unterricht in Musik - Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der WSMP zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 16–28). LIT.

Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 2: Adornos Idiosynkrasie. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S.6–21. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2008.1293>

2009

Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 38–53. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2009.1300>.

2010

Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik. In Vogt, J.; Rolle, C. & Heß, F. (Hg.). *Inhalte des Musikunterrichts* (S. 6–13). LIT.

Kein „Zurück zu Humboldt“ - Nietzsches Ekel-Didaktik und die Zukunft unserer Lehranstalten. In Pazzini, K.J.; Schuller, M. & Wimmer, M. (Hg.). *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 175–197). transcript.

2011

Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, S.13–17

Monsieur Mathieu und seine Brüder. Anmerkungen zur Inszenierung von Musiklehrern im populären Film. In Zahn, M. & Pazzini, KJ. (Hg.) *Lehr-Performances*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94009-0_8

Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 3: Nietzsches Ressentiment. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S.1–17. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2011.1305>

Noch ein Unwort: Musikalische Kompetenz. *Neue Musikzeitung* (nmz), 9, S.16

2012

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 345–358). Die Blaue Eule.

Musikalische Bildung: Ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 1–25. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2012.1307>

Musikpädagogik und Gefühl – Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses. In Krause, M. & Oberhaus, L. (Hg.) *Musik und Gefühl* (S. 17–40). Olms.

Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In Vogt, J.; Heß, F. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Heterogenität* (S. 6–19). LIT.

2013

- Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–19. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2013.1310>
- Schwierige Gleichheit. Vom Nutzen gerechtigkeitsphilosophischer Überlegungen für die Musikpädagogik. In Gies, S. & Heß, F. (Hg.). *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 45–58). Helbling.
- Gefühle in musikalischer Bildung – eine Spurensuche. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 41–53. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2013.1312>.

2014

- „Das ‚trotz allem Gütige‘ der Musik“. Leo Kestenbergs Gesammelte Schriften. *Musik & Ästhetik*, 69, S. 103–109
- zusammen mit Niessen, A. & Knigge, J. „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Diskussion Musikpädagogik*, 63, S. 4–11.
- Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe. In Vogt, J.; Heß, F. & Brenk, M. (Hg.). *(Grund)Begriffe der Musikpädagogik* (S. 7–18). LIT.
- Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9), S. 1–9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf [26.05.2024]
- Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–56. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2014.1313>

2015

- Wie evaluiert man musikalische Bildung? Ein Versuch, anhand von Carolin Emckes „Wie wir begehren“. *Diskussion Musikpädagogik*, 68, S. 17– 21.
- Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 9–29. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2015.1317>.
- Gibt es eine „ontologische Wende“ in der Musikpädagogik? Rezension von: Frederik Pio & Øivind Varkøy (Hrsg.): *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations*. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–8. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2015.1316>
- Musical Knowledge and Musical Bildung. Some Reflections on a Difficult Relation. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 16, S. 9–22.

2016

- Didaktische Interpretation von Musik. In Lehmann-Wermser, A. (Hg.). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 31–44). Wißner.

2017

Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329–347). Waxmann.

Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“ – eine boudieusche Biographie (mit ein wenig Musik)? *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 22–34. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2017.1322>

Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. S. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–200). Waxmann.

Anhang: Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 195–199). Waxmann

Music Education and Ideology Critique – a New Approach. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 35–51. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2017.1323>

Kritische Musikpädagogik und ihr Verschwinden. In Fuchs, M. (Hg.). *Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur* (S. 169–183). kopaed.

2018

Vom Schreibtisch geräumt: Neues von der „Philosophy of Music Education“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 11–24. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2018.1325>

Vom Schreibtisch geräumt: „Das ‚trotz allem Gütige‘ der Musik“. Zu den *Gesammelten Schriften* Leo Kestenbergs. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 25–30. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2018.1326>

2019

Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 1–26. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2019.1329>

2020

Musikpädagogische Lektüren. Zum möglichen Nutzen literarischer Texte für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 24–41. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2020.1332>

Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische Bildung. Möglichkeiten und Grenzen einer kulturtheoretischen Interpretation. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 1–23. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2020.1331>

2021

The Ghost of a Ghost. Critical Music Education and the New Right. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), Sonderedition 4, S. 209–220. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2021.2132>

Starke Gefühle: Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 4: Heideggers Langeweile. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 35–54. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2021.2089>

2022

Das allgemeine Besondere. Notizen zum exemplarischen Prinzip in der Musikpädagogik. In Barth, D.; Prantl, D. & Rolle, C. (Hg.). *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 89–113). Olms.

2023

Musikpädagogik, Politik, Staat. Eine Erkundung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (ZfKM), S. 1-24. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2023.2153>

2024

Im Supermarkt? Die Musikpädagogik und ihre Philosophie(n). In Bugiel, L. & Oberhaus, L. (Hg.). *Musiklehren und -lernen. Philosophische Perspektiven*. Brill/mentis.

Lexikon- und Handbuchartikel

2001

Rudolf Steiner. In Helms, S.; Schneider, R. & Weber, R. (Hg.). *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil* (CD-ROM Edition). Bosse.

2003

Edmund Husserl. In Fischer, L. (Hg.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG). Personenteil, Bd.9 (Sp. 557–558). Bärenreiter & Metzler.

Roman Ingarden. In Fischer, L. (Hg.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG). Personenteil, Bd.9 (Sp. 641–642). Bärenreiter & Metzler.

2005

Reformpädagogik. In Helms, S.; Schneider, R. & Weber, R. (Hg.). *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 211–214). Bosse.

Lebenswelt. In Helms, S.; Schneider, R. & Weber, R. (Hg.). *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 140–141). Bosse.

2006

Schütz, Alfred. In Fischer, L. (Hg.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG). Personenteil, Bd.15 (Sp. 357–358). Bärenreiter & Metzler.

Shusterman, Richard. Fischer, L. (Hg.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG). Personenteil, Bd.15 (Sp. 711–712). Bärenreiter & Metzler.

2007

Wittgenstein, Ludwig. In Fischer, L. (Hg.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG). Personenteil, Bd.17 (Sp. 1054–1055). Bärenreiter & Metzler.

2011

Musikpädagogik nach 1945. In Klein, R; Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hg.). *Adorno-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (S. 160–166). Metzler.

2013

Musik. In Ellinger, S.; Braune-Krickau, T. & Sperzel, C. (Hg.). *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (S. 483–504). Beltz.

2018

Bildung. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 177–180). Waxmann.

Musikalische Bildung. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger Chr. (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 31–37). Waxmann.

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger Chr. (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 51–54). Waxmann.

Editionen

1998

zusammen mit Jank, B. (Hg.). *Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen*. Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

zusammen mit Eckart-Bäcker, U; Nolte, E. & Pfeffer, M. (Hg.). *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag*. Wißner.

2004

zusammen mit Pfeffer, M. (Hg.). *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der WSMP*. LIT.

2005

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Die Blaue Eule.

2006

zusammen mit Kaiser, H. J.; Barth, D.; Heß, F.; Jünger, H.; Rolle, C.; Vogt, J. & Wallbaum, C. (Hg.). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Con Brio.

2007

zusammen mit Pfeffer, M. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der WSMP*. LIT.

2008

zusammen mit Ott, T. (Hg.). *Unterricht in Musik - Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der WSMP zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz*. LIT.

2010

zusammen mit Heß, F. & Rolle, C. (Hg.). *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. LIT.

2012

zusammen mit Heß, F. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. LIT.

2013

zusammen mit Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der WSMP*. LIT.

2018

zusammen mit Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.). *Hermann J. Kaiser – Gesammelte Aufsätze*. LIT.

Übersetzungen & kleine Editionen

2000

Thomas A. Regelski: Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education (dtsh.: SchülerInnen zum musikalischen Handeln bewegen! Einleitende Bemerkungen zu einer praxialen Philosophie der Musik und der Musikerziehung). *Musik & Bildung*, 3, S.28–33

2002

Wayne Bowman: Discernment, Respons/Ability, and the Goods of Philosophical Praxis (dtsh.: Theorie als Praxis: Urteilskraft, Ver-Antwortlichkeit und der Wert philosophischer Praxis). *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–17. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2002.2099>

2006

Sigrd Abel-Struth: Musikpädagogik als Sozialwissenschaft, hg. und eingeleitet v. Jürgen Vogt. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–10. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2006.1279>

2010

Sigrd Abel-Struth / Erich Doflein - Briefwechsel 1972-1974, hg. und mit einer Einleitung versehen von Jürgen Vogt. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–13. <https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2010.1301>

Verlust einer Basiskonstruktion?

Einige Anmerkungen zur Analyse und Konstruktion musikalischer Bildung
im schulpädagogischen Kontext

1. Einleitung

„Nachdem ich mit großem Interesse Christoph Richters Aufsatz "Methodische Ansätze der Höranalyse. Hören als Aufgabe und Ziel der didaktischen Interpretation" gelesen habe (...), haben mich die Unterrichtsstunden von Fritz Jöde beim Lesen sehr erfreut. Er beschreibt einzelne Stunden wunderbar und sehr blumig. Morgen werde ich mir meine Violine nehmen und damit in den Musikunterricht gehen... Aktuell lese ich in der ‚Unterweisung im Musikhören‘ von Dankmar Venus. Ich habe mich für die Neuauflage von 1984 entschieden, denn hier gibt es eine äußerst interessante Einleitung von Venus mit einer Zusammenfassung über die Jahre 1969-1984 aus musik- und auch allgemeinpädagogischer Sicht. Genau diese Einleitung hat mich spontan zu meiner Mail bewogen (...). Mir kommt es so vor, als drehe sich die Musikpädagogik im Kreis, als wiederholten sich Ereignisse. Die ‚neuen‘ Begriffe der Rezeption, Produktion und Reflexion finden sich in unserem nagelneuen G9-Curriculum wieder – wie kann das denn sein?“

Diese Sätze fand ich in der E-Mail einer seit etwa 10 Jahren im Schuldienst tätigen und mir bekannten Musiklehrerin. Wohl sehend, dass zu einer symptomatisch orientierten Lektüre dieser Zeilen zahlreiche divergente Lesarten möglich sind, möchte ich diese dennoch zum Anlass zu einigen Betrachtungen nehmen, die mir als Erziehungswissenschaftler und Musikpädagoge seit Jahrzehnten immer wieder vor Augen stehen.

Folgende Momente, die in diesem E-Mail-Text greifbar sind, möchte ich hier festhalten: Zunächst einmal scheinen musikdidaktische Konzepte samt ihrer zugrunde liegenden pädagogischen Dimensionen sowie ihrer Modellstrukturen, ähnlich wie Moden, als sich im Kreise drehend betrachtet zu werden. Zweitens erscheint der historische Bestand der Theorieentwicklung hier wie ein unbekanntes Territorium, wie „Neuland“. Dass Fritz Jödes redaktionell modifizierte Stundenbilder und die darin illustrierten musikdidaktischen Verfahrensweisen (vgl. u.a. Kramer 1996) der Verfasserin der E-Mail als Lösungsangebot auch für gegenwärtige didaktische Problemstellen erscheinen, entspringt nicht einfach einer naiven Perspektive, sondern kann damit zusammenhängen, dass z.B. aus lernpsychologischer bzw. neurodidaktischer Perspektive eine solche

pädagogische Praxis durchaus als fundiert betrachtet werden dürfte, allerdings kaum mehr sekundiert von ideologiekritischen Einwänden. Fritz Jödes methodische Vorgehensweisen würden auf diese Weise allerdings adoptiert, nicht jedoch in historisch-kritischer Weise adaptiert. Zuletzt spiegelt die Verwunderung über die Vorgängigkeit der musikpädagogischen „Umgangsweisen“ im Konzept von Dankmar Venus gegenüber den „nagelneuen Richtlinien“ eine bestimmte Sichtweise wider: Es wird offenbar kein historisch-systematischer Zusammenhang der musikpädagogischen Theorie- und Praxisentwicklung angenommen. Stattdessen scheint eine implizite, lineare Geschichtstheorie (nach dem Muster: „neu“ löst immer wieder „alt“ ab) die Verarbeitung der gemachten Lektüreerfahrungen zu leiten. Diese Sichtweise ist nicht nur unter Musiklehrpersonen weit verbreitet, sondern durchaus auch im wissenschaftlichen Kontext anzutreffen. Sie wird vielfach bestätigt durch Erfahrungen des Autors im Kontext musikpädagogischer Fortbildungen oder auch durch Gesprächsprotokolle und Befragungen im Kontext studentischen forschenden Lernens.

2. Zur Bedeutung einer integralen pädagogischen Sichtweise

Unternimmt man den Versuch, die zitierten Äußerungen konstruktiv zu wenden, so lässt sich ein integrales Motiv formulieren, das in der folgenden Frage aufscheint: Wie können methodisch geleitete wissenschaftliche Erkenntnis und ihre Vermittlung unter dem Aspekt musikpädagogischer Erfahrungssicherung und Systematisierung gelingen, sodass es möglichst nicht zu unerwünschten Friktionen und Abbrüchen, sondern zu einer Art disziplinbezogenem Gedächtnis kommt? Und, wie kann, darauf gründend, eine allgemeine pädagogische Orientierungsstruktur aufgebaut werden, die z. B. dem schulischen Gesamtauftrag gerecht wird? Ich möchte hierzu zwei Stichworte nennen, nämlich zum einen „Punktualismus“ und zum anderen das Stichwort „Momentanismus“, um zwei Kennzeichnungen für den von mir so gesehenen Befund vorzunehmen, dass es an derartigen, problemgeschichtlich orientierten Forschungsperspektiven mangelt.

Mit „Punktualismus“ meine ich, dass praxisnahe musikpädagogische Konstruktionsleistungen, institutionell auf wissenschaftlicher Ebene angesiedelt, häufig auf einzelne Aspekte wie z. B. Ausbildungseinheiten für die institutionelle Sicherung schulischen Musikunterrichts ausgerichtet sind. An der kurzen Geschichte des Themas „Klassenmusizieren“ als nur ein Beispiel ließe sich m. E. sehr deutlich zeigen (vgl. Bähr 2005; zum Vergleich: Pabst-Krueger 2020), in welcher geringeren Weise diesbezügliche Forschungsfragen vom Blick eines schulpädagogisch-didaktischen Gesamtfeldes betrieben oder gar aus den zwei Dimensionen eines „kooperativen Dialogs“ heraus bearbeitet werden, nämlich als disziplinäre Zusammenarbeit in der pädagogischen Großfläche und als Ergebnisse des Wissenschafts-Praxis-Dialogs (vgl. Wittenbruch 2001, S. 164–166), wodurch sie wichtige Aufgaben pädagogischer Erfahrungssicherung und Konstruktionsleistungen verfehlen.

Mit dem Stichwort „Momentanismus“ habe ich früher unter Rückgriff auf ein Diktum von Heinz Antholtz zu skizzieren versucht, was es bedeutet, auf eine historisch-systematische Durchdringung (musik-)pädagogischer Untersuchungsgegenstände, also auf systematisch und kritisch aufbereitete geschichtliche Erfahrungssicherung im Bereich pädagogischer Theorie und Praxis zu verzichten (vgl. Brenk 2008, S. 75–76).

Zusammengefasst und weiter gedacht, werden hier sowohl Fragen der Musikpädagogik als Wissenschaft als auch Fragen zur Modalität des musikpädagogischen „Wissenschaftstransfers“ angesprochen, nicht zuletzt die Frage, wie Wissenschaft und Praxis objekt- und subjektzentriert vermittelt werden können (vgl. Hidding-Kalde 2013, S. 29–40). Betroffen von dieser Frage sind nicht nur die Disziplinstruktur (u.a. Anschauungsdimension, epistemische Zielsetzungen, methodologische Zuschnitte), sondern auch disziplinübergreifende Perspektiven. Sie können allerdings in diesem Beitrag nur indirekt angesprochen werden.

Mit Bezug auf diese Fragestellungen ist es in der Musikpädagogik vor allem Jürgen Vogt, der in seiner wissenschaftlichen Arbeit stets eine erziehungswissenschaftliche Fragestellungen inkludierende, große Reflexionsfläche im Blick behielt. Bildungstheoretische Überlegungen sind bei ihm über den allgemeinen und engeren bildungswissenschaftlichen Diskurs hinaus im Bereich der Musikpädagogik verortet (vgl. u. a. Vogt 2004; 2012a; 2015a; 2019). Diese Ausrichtung stellt aus meiner Sicht eine notwendige Antwort auf das pädagogische Postulat dar, dass nämlich in der Erziehungswissenschaft situierte erziehungs- und bildungstheoretische Diskurse immer auch den prüfenden Blick auf fachliche Kriterien, Dimensionen und Inhaltsstrukturen beinhalten und diese auch wieder rückgebunden werden sollten (vgl. Klafki 1963). Trotz bzw. gerade wegen des pragmatic turn in der Musikpädagogik hat er unter Beibehaltung bzw. Neufassung des Ansatzes kritischer Theorie für die Musikpädagogik (vgl. u. a. Vogt 2015b; 2017a, 2017b) diese integrale Sicht auf den notwendig zu erörternden und wissenschaftlich zu klärenden Zusammenhang zwischen jeweiligen gesellschaftlichen Kontextbedingungen, Kultur-, Bildungs- und Erziehungstheorien einerseits und musikpädagogischem Denken und Handeln andererseits verfolgt und auch immer wieder angemahnt (vgl. u. a. Vogt 2012b; 2020), damit Studierende einen historischen und systematischen Überblick über musikpädagogische Konzeptionen und Modelle, somit kognitive Landkarten erhalten und infolgedessen konzeptionelle Flexibilität sowie pädagogische Legitimationskompetenzen entstehen können.

3. Die „große Fläche“ als wissenschaftliches Bezugsfeld

Die oben skizzierten Spuren in der „großen Fläche“, die ich als ein Gesamtbezugsfeld verstehe, möchte ich in diesem Beitrag aufnehmen und aus schulpädagogischer, d.h. heißt

erziehungswissenschaftlicher Sicht einige Gedanken beisteuern. Konzentrieren möchte ich mich dabei auf einen bestimmten, schulisches Lernen an Maßstäbe bindenden Reflexionsstrang, der auf die Frage abzielt, in welcher Weise sich musikpädagogisches Denken und Handeln konstruktiv auf das Postulat schulischer Allgemeinbildung beziehen können. Dabei wird der Begriff der Allgemeinbildung hier als „identisch mit dem Bildungsbegriff (verstanden), wie er sich in der deutschsprachigen Pädagogik seit Ende des 18. Jahrhunderts herausgebildet hat“ (Landfester 2001, S. 205), also als „eine Bildung, die jeder Spezialisierung (beruflich) und Ideologisierung (national, religiös, parteipolitisch) vorgeordnet ist“ (Landfester 2001, S. 206) und auf Autonomie und „Ganzheit“ in der Entwicklung aller menschlichen Kräfte zielt. Er „erscheint für systematische Diskussionen dann unentbehrlich, wenn nicht allein die partikularen Ansprüche der Fachqualifizierung, sondern universalisierbare oder mit dem Anspruch auf allgemeine Geltung auftretende Erwartungen an das Bildungswesen behandelt werden“ (Tenorth 1986, S. 9). Diesen Maßstab lege ich deshalb zugrunde, weil dies nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion älteren (vgl. Seyfert 1930; Spranger 1919) oder jüngeren Datums im 20. Jahrhundert selbstverständlich und explizit als Orientierungstableau für die sich allgemeinbildend verstehende Schule entworfen wurde (vgl. dezidiert u. a. Klafki 1985; 1986; 1994 ff.; Tenorth 1986; 1994), sondern weil schulische Bildung ausdrücklich in ihrer Gesamtheit und Breite, über fachspezifische Kompetenzen hinaus, Verfassungsrang hat, also als Rechtsnorm im Raume steht und staatlich zu sichern ist (vgl. BVerfG 2021). Um möglichen Missverständnissen zuvor zu kommen: „Schulpädagogik“ meint hier nicht die Ebene der sog. pädagogischen Praktiker, sondern eine erziehungswissenschaftliche Disziplin bzw. eine Kooperations- bzw. Integrationswissenschaft (vgl. Kiper 2001, S. 10), die schultheoretische, lehrplantheoretische und unterrichtstheoretische Fragestellungen in einer Verknüpfung von historischen, systematischen und empirischen Forschungszugängen bearbeitet (vgl. u. a. Benner 1977; Apel & Grunder 1995). Hauptkennzeichen dieser Disziplin ist der Blick auf die „Großflächen“ in diesen drei Ebenen. Zur Frage steht hier also, in welcher Weise musikpädagogisches Denken und Handeln einerseits und schulpädagogische Kontextuierung andererseits sich unter einem Stimmigkeitspostulat in ein produktives Verhältnis setzen könnten.

4. Integrale Sichtweise: ein historisches Beispiel

Um das Gemeinte zu verdeutlichen, wähle ich einen kurzen geschichtlichen Rückblick auf die Zeit nach dem ersten Weltkrieg. Es wurde nach meinem Kenntnisstand in der bildungshistorischen Forschung offenbar bisher keine fruchtbare Perspektive darauf gerichtet, dass Fritz Jöde als ausgebildeter Volksschullehrer mit jenen schulpädagogischen Kategorien operierte, die im Kontext des Spätherbartianismus den zentralen pädagogischen Disziplinstrukturen folgten, die in gängigen Handbüchern für Lehre und Unterricht der Zeit (z. B. Heilmann, Kehrein, Itschner) maßgeblich

waren. Jöde, sowohl herbartianisch als auch „reformpädagogisch“ geprägt, lässt sich gut in die Liste anderer reformorientierter Volksschullehrer wie z. B. Ernst Linde, Heinrich Scharrelmann, Fritz Gansberg, Heinrich Wolgast einreihen, die in ihrem Denken auch von zeitgenössischen, spätherbartianistischen Kategorien geprägt wurden. Für diese Gruppe war kennzeichnend, dass sie immer wieder sektorale pädagogische Perspektivierungen auf Bildung kritisierte und wichtige, den Kontext musikpädagogischer Prozesse konstituierende allgemeinpädagogische Aufgaben der Schule im Blick zu halten bemüht war und dabei jeweilige inhaltliche und methodische Eigenansprüche von Fachgebieten anerkannten. Für diesen Diskurs waren im Wesentlichen folgende Motive kennzeichnend (vgl. hierzu Brenk 2003, S. 129–139; 2013, S. 1098–1112):

- als zentrale pädagogische Idee eine Einheit von Erziehung und Unterricht,
- eine am „inneren Leben“ und „seelischem Wachstum“ des Kindes orientierte anthropologische Fundierung des Bildungsprozesses und des Lehrplans,
- die Auslösung und Stärkung reflexiver Phantasie,
- eine die schultheoretische und musikpädagogische Ebene verknüpfende pädagogische Denk- und Handlungsweise, die sich im Selbstverständnis der Musiklehrenden als auch Allgemeinerziehende widerspiegelt,
- der Gedanke einer am Arbeitsrhythmus orientierten flexiblen Zeitgliederung der gesamten Schulorganisation,
- eine Durchdringung musikalischer Prozesse und sozialerzieherischer Aufgaben,
- eine Situierung kunstbezogener Lernprozesse im Kontext allgemeinerzieherischer Prozesse (auf Wahrnehmungs- Gestaltungs-, Erlebnis-, Genuss- und Urteilsfähigkeit gleichermaßen ausgerichtet), in dem Sinne, dass sie auch (leib-)ästhetische Grundlagen wissenschaftlicher, moralischer und weltanschaulich-religiöser Erziehung bereitstellen,
- das Prinzip, in einem absichtsvoll gestalteten Schulleben jene Lebens- und Erlebnishintergründe auch kompensierend zu schaffen, die als musikinduzierend verstanden wurden und in denen Musik in ihrer lebenspragmatischen Bedeutsamkeit erfahrbar und abschätzbar werden sollte,
- eine sich im gesamten Handeln ästhetisch bzw. künstlerisch verstehende Pädagogik, die sich insbesondere vom Ziel einer Erhaltung der „Totalität des geistigen, seelischen und körperlichen Gefüges“ (Brenk 2003, S. 137) bestimmt sieht.

Diese pädagogische Motivik samt ihrer gesellschaftlichen Kontextanalyse wurde im Laufe der 20-er und Anfang der 30-er Jahre aufgenommen in die beiden konvergierenden schulpädagogischen Diskurse, sowohl in die in der Tradition Herbarts stehenden Bildungslehren als auch in die Kategorienstruktur der sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Brenk 2003, S. 163–177).

In einem Bezugsfeld zueinander (vgl. für das Folgende Brenk 2013, S. 1098–1112; Schwerdt 2013, S. 952–1006) standen hier, etwas verkürzt und zugespitzt, Bildungs-/Kulturtheorie (allgemeines Bildungsverständnis und Bildungsziele unter den Leitkategorien Lebensbewältigung, Lebensgestaltung, Welt- und Selbstverstehen, subjektive und objektive Polarität des Bildungsprozesses), Allgemeine Didaktik (Allgemeine Strukturen, Stufungen und Methoden von Bildungsprozessen), Musik im Sinne künstlerischer Praxis sowie musikwissenschaftliche/musiktheoretische Felder (Musikphilosophie/-ästhetik, -soziologie, -psychologie, Hermeneutik, Geschichte, Anthropologie/soziale Pragmatik) auf der einen Seite und Anthropologie/Paidologie/Entwicklungspsychologie auf der anderen Seite gegenüber.

In dieser Aufzählung wird deutlich, dass, systematisch betrachtet, eine schulpädagogische und damit verbundene fachdidaktische Situierung ein recht anspruchsvolles und herausforderndes Unterfangen ist, das nur in genauer Kenntnis unterschiedlichster Sachbereiche und entsprechend gut begründeter Verknüpfungsprozeduren auf ein möglichst stimmiges pädagogisches Gesamtableau hin konstruierbar ist. Dies gilt insbesondere für die drei schulpädagogischen Zentralbereiche Schule, Lehrplan und Unterricht.

Auf der Ebene von Schule richtete sich die damalige pädagogische Reflexion auf gesellschaftsfunktionale Überlegungen z. B. zum „Kulturwert“ der Schule und zur Schulverfassung (Trägerschaft, Auswahl der Lehrkräfte, Leitungsstruktur), ferner auf Schulprofile (Pädagogische Infrastruktur/Lernorganisation) und die Entwicklung einer Zeit- und Raumstruktur des Schullebens (Präsentationsformen, Lerngelegenheiten, Positionen von Musik, Schulöffnungen). Bereits früh standen auch pädagogische Medienforschung und die Entwicklung eines (Musik-)Lehrerleitbildes als Motive im Raum. Im Bereich des Lehrplans konzentrierte man sich auf den Bezug von kulturellen Grundbereichen zu anthropologischen Dimensionen, darüber hinaus auf die Strukturierung des Lehrplans nach Sinnebenen und allgemeindidaktischen Grundkategorien (exemplarisch, elementar etc.) und schließlich auf die Stufung von fachspezifischen Bereichen und Aufgaben nach der Maßgabe pädagogischer Differenz. Im Bereich des Unterrichts ging es um die Entwicklung musikspezifischer Methodenkonzepte in Verbindung mit musikdidaktisch konkretisierten allgemeindidaktischen Kriterien, Prinzipien und Dimensionen und unter Berücksichtigung edukativ aspektierter Dimensionen und Kriterien. Neben die pädagogische trat bereits eine didaktische Medientheorie.

Unter der Perspektive einer im modernen Sinne schultheoretischen, bildungstheoretischen und didaktischen Aufgabenverteilung und entsprechender Disziplinvielfalt muten diese Art und dieser Grad der Vernetzung, die darin maßgeblichen Aufgabenstellungen und ihre Analyse- und Konstruktionsleistungen für den didaktikgeschichtlich Kundigen, angesichts der Diskussionen in den 60-er Jahren des letzten Jahrhunderts, in ihrer integralen Sichtweise als modellhaft an, auch wenn natürlich zugestanden werden muss, dass es sich – in puncto gesellschaftskritischer Perspektivierung oder empirischer Untermauerung – um ein historisch kontingentes Modell handelt. Auflösungen dieses Diskurses ergaben sich im Zusammenhang mit disziplinären Ausdifferenzierungen und veränderten schulpolitischen Programmatiken in Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg, die sich dann auch mit einiger Verzögerung in Ostdeutschland vollzogen (vgl. Keim/Schwerdt 2013, S. 761–763).

Dieses hier nur kurz skizzierte Beispiel für eine großflächigere schulpädagogische Analyse- und Syntheseperspektive lässt, unter Plausibilitäts Gesichtspunkten betrachtet, eine „Basisstruktur“ schulpädagogischen Denkens und Handelns erkennen, auf deren Bedeutung, gar Notwendigkeit im Laufe des späteren 20. Jahrhunderts, z. T. unter Rückgriff auf klassische Bildungstheorien, immer wieder hingewiesen wurde. Neben Dietrich Benner, der das Konzept des „erziehenden Unterrichts“ vor dem Hintergrund der Schulkritik Herbarts adaptiert hat, deren wesentlicher Bezugspunkt Herbarts Kritik an fabrikmäßig betriebenen Stückwerken bzgl. Unterricht und Erziehung darstellte (vgl. Benner 1997, S. 74–76), haben vor allem Wolfgang Klafki und Heinz-Elmar Tenorth Fragekriterien und dimensionale Entwürfe entwickelt, die als Versuche verstanden werden können, das gesamte pädagogische Gefüge der Institution Schule im Hinblick auf deren allgemeine Zielstellungen und unter Beachtung des „gesellschaftlichen Mantels“ zu analysieren und zu konstruieren. Beide Entwürfe, der des „erziehenden Unterrichts“ wie auch die Entwürfe zu Konzepten von Allgemeinbildung, ziehen unter Forschungsgesichtspunkten bestimmte Konsequenzen nach sich, insbesondere die Konsequenz, dass ein permanentes interdisziplinäres Gespräch zwischen Fachwissenschaft bzw. Kunstdisziplin, Fachdidaktik und Schulpädagogik bzw. Allgemeiner Didaktik zur Analyse und Konstruktion dieser Basisstruktur im obigen Sinne installiert und in Gang gehalten werden müsste (s. o. Wittenbruch 2001).

Die Diskussion um Allgemeinbildung als einem allgemeinen und daher gemeinsamen Bezugstableau, scheint, bis auf einige Einlassungen in den 90-er Jahren bzw. klaren Ablehnungen (vgl. Kaiser 2018 [1998]) derzeit, was ihren umfassenden Anspruch betrifft, kaum eine angemessene Rolle in der musikpädagogischen Diskussion zu spielen (vgl. Niessen 2002). Aktuell hat aber diese Frage nochmals in aller Deutlichkeit Stefan Orgass (vgl. u. a. Orgass 2022, S. 189–190) aufgeworfen. Im Vergleich dazu knüpfen die angloamerikanischen Prägungen der *philosophy of music education* eher an andere pädagogische Denktraditionen an (vgl. Vogt 2003) und folgen bei aller

sozialerzieherischen Affinität des musikpädagogischen Diskurses um 1900 zum (nord)amerikanischen Reformpädagogik-Diskurs (vgl. Vogt 2018) doch anderen erziehungsphilosophischen und kulturellen Grundsträngen.

Durch die skizzierte Sachlage werden mindestens zwei pädagogische Konzeptelemente in den Vordergrund gerückt, die sich als Anknüpfungspunkte für die Entwicklung schulpädagogischer Basiskonstruktionen anbieten. Dies ist zum einen der „erziehende Unterricht“, zum anderen sind dies Idee und Konzept der Allgemeinbildung. Ich möchte diesen Zusammenhang im Folgenden, von der Perspektive der Schulpädagogik aus auf musikalische Bildung schauend, erläutern. Bzgl. des Allgemeinbildungskonzeptes folge ich hierbei der m. E. am differenziertesten ausgearbeiteten Konzeption von Wolfgang Klafki (vgl. Arnold & Koch-Priewe 2008, S. 89).

5. „Erziehender Unterricht“ als möglicher Kern einer schulpädagogischen Basisstruktur

Zu den zentralen Kennzeichen im Konzept des sog. „erziehenden Unterrichts“ (vgl. u. a. Hellekamps 1991; Wittenbruch 1992; Benner 1997; Stuckert 1999; Ladenthin 2021; dazu aus schultheoretischer Sicht kritisch u.a.: Hilgenheger 2001¹), die hier aus der Perspektive einer schulpädagogischen Basiskonstruktion betrachtet werden, gehören (hier z. T. in der originalen Terminologie ausgedrückt) von der zentralen pädagogischen Idee der Einheit von Erziehung und Unterricht her die Zusammenführung von sachbezogener und moralischer Bildung (Charakterstärke der Sittlichkeit), als Entschlossenheit eines Menschen, sein Handeln im Sinne „praktischer Ideen“ an eigenen Grundsätzen zu orientieren, auf der Basis einer Unterscheidung von Erkenntnisinteressen (empirisches, spekulatives und ästhetisches Interesse) und Interessen der Teilnahme (sympathetisches, gesellschaftliches und religiöses Interesse), die Bildung des Gedankenkreises im Sinne der Weckung eines vielseitigen Interesses, die Differenzierung verschiedener Ebenen erziehungsrelevanter Faktorenkomplexe (Regierung, Zucht, Unterricht) und eine die inhaltliche, methodische und Beziehungsebene verknüpfende didaktische Grundstruktur, die ihr Profil als „erziehenden Unterricht“ ausmacht (vgl. zu dessen unterrichts- und lehrplantheoretischen Implikationen Hellekamps 1991, S. 82–96).

Kern dieses Konzeptes ist die Betrachtung von Unterrichtsgegenständen aus der Perspektive menschlicher, und zwar moralisch-reflexiver Praxis. Unterrichtliche Prozesse bleiben also nicht

¹ Hilgenheger sieht, was grundsätzlich unbestritten ist, eine nur schwer auszubalancierende Konkurrenz von Erziehungs- und Unterrichtsfunktion der Schule. Seine Argumentation ruht allerdings auf einer binären begrifflichen Struktur, bei der „Stoff“ und „Sinn“ bzw. „Bedeutung“ disjunktiv verwendet werden (vgl. S. 37). Diese Unterscheidung ist aber nicht geeignet, zu beschreiben, was in der Schule auch nur inhaltsbezogenes Lernen ausmacht.

stehen bei der Klärung von Sachzusammenhängen, also dem Aufbau subjektiven Wissens und Könnens, das für Situationen späterer Abrufung bereitgestellt wird, wo sie dann evtl. „gebraucht“ werden. Zum Beispiel dort, wo in einer Messkomposition die Bezeichnung „Kyrie“ erscheint, wäre dann nicht lediglich zu wissen, evtl. durch welche Merkmale ein Kyrie gekennzeichnet ist, wo es in einem größeren Zusammenhang seinen Platz hat, warum es diese Bezeichnung trägt, sondern auch worauf, menschlich-existentiell betrachtet, diese kulturelle Objektivation eine Antwort darstellt und wie man mit dieser Antwort umzugehen gedenkt. Das bedeutet, das Konzept des erziehenden Unterrichts geht aus von Situationen menschlicher Praxis bis in die Selbsterforschung der Individuen hinein, didaktisch in Gestalt vielseitiger und interessierender Anlässe und Situationen, und soll, anknüpfend an Umgang und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler und, indem diese „über Mitdenken, Mitplanen und Mitgestalten zum ‚Selbststand‘ (...)kommen“ (Wittenbruch 1992, S. 156), zur Reflexion der Bedeutung kultureller Objektivationen wie kultureller Praxis im Lichte menschlicher, d.h. auch eigener Gesamtpraxis führen (vgl. das sehr instruktive Beispiel „Bau einer Wasserleitung“ bei Wittenbruch 1992, S. 116 ff.). In welcher Weise Musikpraxis, musikbezogene Identität bzw. musikalische Objektivationen Gegenstand einer solchen Reflexion sein können, habe ich in einem früheren Beitrag zu „Musik in Theresienstadt“ z. T. ausgeführt (vgl. Brenk 2010). Ästhetische Bildung wie eine Schwerpunktsetzung auf Elemente einer Ästhetischen Pädagogik und Didaktik (vgl. Brenk 2003, S. 77–80), zu der wesentlich auch das „Zeigen“ (vgl. u. a. Prange 2010) gehört, stellen besondere Möglichkeiten dar, um, innerhalb didaktischer Konstruktionen, über die Ebene der Interessen und Teilnahme in Bezug auf die Bildung des Gedankenkreises Musik, Musikpraxis und pädagogisch-ästhetische wie didaktisch-ästhetische Elemente (vgl. Prange 1981, S. 115–117) in eine schulpädagogischen Gesamttextur einzufügen. Diese sind also sowohl für die Unterrichts- und die Lehrplanebene als auch für die Ebene von Schule/Schulstruktur insofern relevant, als es darum geht, die edukative Dimension, die sich eben nicht zusätzlich zum inhaltsbezogenen Lernen, wie es derzeit gültige Kompetenzkataloge zum Verhältnis von Erziehung und Fachunterricht in der deutschen Lehrerbildung nahelegen (vgl. KMK 2019), sondern insbesondere auch auf den Ebenen der Beziehungsformen, der Kommunikation, der Argumentation und praktischen Ausübung (vgl. hierzu die sieben obligatorischen Grundkategorien bei Ladenthin [2022]) anzusiedeln, so dass der Unterricht Einfluss auf die Identitätsbildung der jungen Menschen gewinnt, „diesen ein vertieftes Weltverständnis ermöglicht und vermittelt hierüber eine möglichst universelle Handlungskompetenz erschließt“ (Benner 1985, S. 445).

Das durchaus komplexe und anspruchsvolle Konzept des „Erziehenden Unterrichts“ enthält also unterrichts-, lehrplan- und schultheoretische Implikate, hier besonders zur edukativen Dimension des Schullebens als Übungsfeld, die im Hinblick auf den Ort musikalischer Bildung spezifische Herausforderungen bedeuten, aber im Sinne grundlegender Zielsetzungen von Bildung zu

beachten sind. Musik kann z. B. durch das „in der Welt sein“, in der hörenden, nachschaffenden und über ihre Mittel aufklärenden Herangehensweise eben auch zum Denken über Anderes führen (vgl. Richter 1976, S. 43–44). So könnten, um ein konkretes Beispiel zu nennen, in einer schulischen Lernorganisation, in der eine anthropologische Polarität im Sinne von *vita activa et contemplativa* (vgl. Fuest 2001, S. 272–276) waltet, ausgehend von einer Analyse des Soldatenrhythmus in der linken Hand des Klaviersatzes (2. Szene) aus Victor Ullmanns Melodram „Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke“, morphologische Veränderungen des musikalischen Satzes vorgenommen werden. Auf der Basis reproduktiver, produktiver und reflektierender Umgangsweisen (einschließlich ästhetischer Kritik), d. h., durch musikalisches Experimentieren, wiederholtes Vergleichen und wiederholt intensives Hören unter Darstellungs- und Ausdrucksgesichtspunkten, werden, bezogen auf die Originalpartitur, verschiedene Gestaltvarianten erzeugt und ästhetisch beurteilt. Neben dem sachbezogenen Lernen ist nach meiner Erfahrung damit zu rechnen, dass sich dabei edukative Prozesse ereignen, die auf die Kommunikation, auf soziales Lernen, auf methodische Selbststeuerung, auf die rezeptive wie produktive Sorgfalt und empathische Einfühlung im Zusammenhang mit der auch moralischen Reflexion des Gegenstandes bezogen sind. Das allerdings kann – nur für diese einzelne Prozessstruktur – zunächst genauer erst auf der Basis der Dokumentation einer entsprechenden detaillierten didaktischen Planung und Durchführung sichtbar werden. Die Rezeption und Produktion musikalischer Topoi vom „Soldaten“ und vom Soldatesken (von romantischer Verklärung [Schumann] über maschinenhafte Charakteristik [Stravinskij] und umfassend „menschlich-realistische“ Erscheinungsweisen, die auch das (Ver-)Zweifeln an der übernommenen soldatischen Aufgabe kennt [Ullmann]), kann dann potentiell, als Teil des Gedankenkreises, konfrontiert mit anderen fachlichen Inhalten und Strukturen, reflexiv ins Licht menschlicher Gesamtpraxis gestellt werden, um so bis in die Sphäre „praktischer Ideen“ hineinzureichen, indem auch zur Aufklärung über das eigene, auch durch ästhetische Erfahrungen mitgestaltete Verständnis dieses Topos beigetragen wird.

Mit diesem Beispiel sollte angedeutet werden, was in diesem Beitrag unter einer schulpädagogisch-didaktischen Basisstruktur verstanden wird: Sie besteht aus einem Geflecht schulpädagogisch-allgemeindidaktischer (Schultheorie, Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik ...), fachkünstlerischer, fachwissenschaftlicher (Musikwissenschaft, Musiktheorie ...) und musikpädagogisch-didaktischer Reflexionsleistungen zu Prinzipien, Dimensionen und Kriterien, die im Kontext eines „kooperativen Dialogs“ interdisziplinär entwickelt wurden. Zum Tragen kommt diese Struktur selbstverständlich im Denkraum und im Handlungsfeld einer Fachdidaktik, also in diesem Falle der Musikdidaktik.

Fluchtpunkt für die in einem solchen Konzept erforderlichen Integrationsbemühungen unterrichts-, lehrplan- und schultheoretischer wie -praktischer Art wäre die regulative Idee der

„Einheit von Erziehung und Unterricht“ (Plöger 1999, S. 96). Nicht nur in diesem Punkt trifft sich die Konzeption Herbarts in modernen schulpädagogischen Auslegungen mit dem zweiten hier vorzustellenden Impuls für die sinnvolle Beachtung einer schulpädagogischen Basisstruktur, nämlich Wolfgang Klafkis Bemühungen um ein erneuertes Konzept von Allgemeinbildung in den 90-er Jahren, sondern Herbart richtet sich ebenso wie Klafki gegen die Fragmentierung der Bildung. Dieses soll nun im Folgenden skizziert werden.

6. „Allgemeinbildung“ als möglicher Kern einer schulpädagogischen Basisstruktur

Von den überlieferungsgeschichtlich bedeutsamen und bildungstheoretisch relevanten Momenten, die bei Klafki kennzeichnend sind, scheinen mir für unsere Fragestellung nach der Bedeutung und Ausstattung einer integral-strukturierten Basiskonstruktion, welche geeignet ist, relevante schultheoretische, bildungstheoretische und didaktische Prinzipien, Dimensionen und Kriterien für letztlich fachdidaktisches Denken und Handeln pädagogisch begründet zu verknüpfen, die folgenden von besonderer Bedeutung: „Bildung“ meint jene übergreifende pädagogische Zielkategorie, die im Sinne eines Stimmigkeitspostulates an die Notwendigkeit der Vermeidung eines Nebeneinanders oder Gegeneinanders pädagogischer Bemühungen erinnert und sich deshalb als Prüfkategorie für pädagogische Prozesse empfiehlt. Die Hauptmomente, die sie ausweisen, sind Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, Humanisierung und Demokratisierung. Diese können auch für das 21. Jahrhundert Geltung beanspruchen (vgl. Brenk 2020, S.107–109; Lin-Klitzing 2017, S. 69). Diese Ziele sind wiederum an die Zieltrias der Kritikfähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit sowie die Vermittlung von Empathie gebunden. Klafkis Konzept ist weder einem „objektiven“ Kanon noch einer reinen Individualisierung verpflichtet (vgl. Koch-Priewe 2017). Ein Herzstück bleibt weiter die Subjekt und Objekt vermittelnde kategoriale Bildung und diese steht in einer langen Tradition bildungswissenschaftlichen Denkens (vgl. z. B. Willmann 1903.; zur Kritik Klafkis am bildungstheoretischen Objektivismus vgl. Musolf/Hellekamps 2003, S. 49). Die Kategorie „allgemein“ ist auf drei Ebenen angesiedelt: *Omnes* betrifft, ideell, den Anspruch aller Menschen einer betreffenden Gesellschaft auf gerechte Partizipation an Bildung. Ihr Prinzip ist, das Ausmaß des Gemeinsamen in den Einstellungen, Erkenntnissen und Fähigkeiten aller möglichst auszudehnen; *Omnino* meint hingegen die subjektive Dimension der Bildung: Sie bezeichnet die Vielseitigkeit, das Ingesamt der menschlichen Möglichkeiten: z. B. theoretisches, moralisches, emotionales, pragmatisches, ästhetisches Vermögen; *Omnia* hingegen ist auf die objektive Dimension bezogen, die bei Klafki in früheren Entwürfen als „geistige Grundrichtungen“ bezeichnet wurden und bis heute lehrplantheoretisch ihre Bedeutung

haben (vgl. Scholl 2009, S. 45): Hier geht es um die Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden. Hierfür stehen seit den 80-er Jahren bei Klafki die sog. epochaltypischen Schlüsselprobleme, die, wie alle didaktischen Entscheidungen, den Bedingungen von Geschichtlichkeit unterworfen sind. Es handelt sich bei Klafkis Konzept bezüglich der Schlüsselprobleme um eine mehrdimensionale Konstruktion: D. h., Schlüsselprobleme werden immer mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung aller anthropologischen Dimensionen bearbeitet. Bei aller Kritik an den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ wegen ihres vermeintlich nur politischen bzw. objektivistischen Charakters (vgl. Kritik und Gegenkritik bei Klafki 1998) wird leicht übersehen, dass Klafki auf eine unabdingbare polare Ergänzung zu ihnen pocht, ohne die sie nicht bearbeitbar seien. Hiermit sieht er die Aufgabe bezeichnet, „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses und zu kulturellen Aktivitäten (zu) öffnen – von der subjektiven Seite aus gesehen: zur Vielzahl möglicher, relativ frei wählbarer individueller Interessenschwerpunkte“, „Zugänge zum mathematischen Denken (...), zur ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung (...), zu verschiedenen Weisen des Spielens“ (Klafki 1985, S. 25). Drei weitere Merkmale des Allgemeinbildungskonzeptes bei Klafki im Sinne fachlich übergreifender Kriterien betreffen: a) die Fruchtbarmachung der „Spannung von übergreifend-gemeinsamen Zielen, Inhalten und Fähigkeiten einerseits und Spezialisierung und Individualisierung andererseits“; b) die „Aufhebung der schematischen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ und c) die „Überwindung der Scheidung von theoretischer Bildung und sog. praktischer Ausbildung“ (Klafki 1985, S. 28). Eingeschlossen in das Konzept von Allgemeinbildung sind auf einer weiteren Voraussetzungsebene der Erwerb „instrumenteller Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und (...) Sekundärtugenden“ (Klafki 1985, S. 29), verbunden mit „begründbaren, humanen und demokratischen Prinzipien“ (Klafki 1985, S. 30). Fachlicher Unterricht oder fachliche Bildung können nicht von den oben genannten Momenten losgelöst betrachtet oder konstruiert werden, wenn sie den Anspruch erheben möchten, allgemeinbildend zu sein. Es entspricht einer Mindestforderung Klafkis, dass diese mit den genannten Momenten in Form eines kooperativen Dialogs (vgl. Wittenbruch 2001) in eine sinnvolle und fruchtbare Beziehung gebracht werden.

Welche zentralen Fragen wären hier, gegenüber Einwänden gegen eine solche Orientierung (vgl. Kaiser 1998; dagegen 1988; 2001; Orgass 2013; 2022), die sich vor allem festmachen an der mangelnden Eigenbestimmung und Unverfügbarkeit der Subjekte angesichts des Universalitätsanspruch des objektiven Pols der Bildung, dem vermeintlich mit ihm gegebenen Kanonproblem bzw. am Didaktisierungsvorwurf, für unsere Fragestellung von Bedeutung?

Erstens: Eine übergreifende pädagogische Zielkategorie wird durch einen Konsens z. B. in den Positionen von Kaiser und Orgass bzw. dem Autor dieses Beitrages in der Aussage angesprochen, dass auch „ein spezieller Begriff von Bildung auf seine Verortung in einem umfassenden

Bildungsbegriff angewiesen“ (Kaiser 1988 S. 48) sei bzw. dass musikalische Praxen von einer gesellschaftlichen Gesamtpraxis nicht losgelöst gesehen werden können (vgl. Kaiser 1988 S. 48), dass ferner eine Legitimation musikalischer Bildung als „Arbeit an der individuellen und gesellschaftlichen Bestimmung des Menschen“ (Kaiser 1988 S. 48) nur dann möglich sei, wenn Aufklärung und ästhetische Praxis in der Bildungsarbeit miteinander verbunden werden. An diesem Gedanken angeknüpft, wären, analog den konstruktiven Verfahren bei praxeologischen Pädagogiken, lehrplantheoretische Überlegungen anzuschließen (vgl. Krüger 1997, S. 89).

Zweitens: Zu den Punkten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, Humanisierung und Demokratisierung bei Klafki ist zu vermerken: Lediglich der Aspekt der Humanisierung – er entspricht einem der gängigen Begründungsparadigmen musikalischer Bildung und scheint einem nicht von vornherein schulförmigen klassisch-ästhetischen Bildungsansatz (vgl. etwa Noetzel 1992) verpflichtet – wirft weitere Fragen auf und müsste einer tiefergehenden Klärung zugeführt werden. Hierzu könnten einige bildungs- und schultheoretische Anmerkungen hilfreich sein: Aufgrund der antinomischen Grundstruktur des institutionalisierten Lernens (Helsper 2004) muss gefragt werden: Ist Selbstbestimmung ohne Fremdbestimmung überhaupt möglich? Ich denke z. B. an den *paidagogos* in Platons Höhlengleichnis oder an Bedeutungsdimensionen, auf die Nietzsche in puncto „Unzeitgemäßheit von Bildung“ verweist oder an Hegels Diktum der „Abarbeitung am Fremden“, welche zur Selbstdistanz befähigen und damit Urteilsfähigkeit allererst ermöglichen soll. Wie sähe dieses Problem bezogen auf die Orientierung der musikalischen Tätigkeit aus? Stehen nicht Individualisierung und Universalisierung in einem dialektischen Zusammenhang, etwa so, wie ihn z.B. Tenorth im Hinblick auf Allgemeinbildung formulierte (vgl. Tenorth 1986, S. 19)? Damit eng zusammenhängend, wäre eine genauere Betrachtung von Begriffsdimensionen in Bezug auf den Terminus „Freiheit“ erforderlich: Von welcher Freiheitsdimension sprechen wir jeweils in pädagogischen Kontexten? Von äußerer/innerer Freiheit oder Freiheit der Vorzugswahl etc.? Insbesondere wäre es lohnend, der Frage nachzugehen: Impliziert Freiheit als *Telos* der Bildung weitgehende Freiheit als ein wesentliches Moment des didaktisch strukturierten Bildungsprozesses selbst, insofern die Aspekte der Auswahlmöglichkeiten und der theoretischen Übersicht angesprochen sind?

Drittens: Der Kategorie, die durch *omnia* bezeichnet wird, und bei der es um die Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden geht, liegen bei Klafki bestimmte analytische Unterscheidungen zugrunde: Schlüsselprobleme werden immer mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung aller pädagogisch relevanten anthropologischen Dimensionen bearbeitet. Hier ist ein größerer Diskussionspunkt angesiedelt, der hier nur am Rande Beachtung finden kann, obwohl er einen nicht unwichtigen Aspekt darstellt. Bei diesem Punkt wäre u.a. die Bedeutung des Aspektes der „kulturellen Kohärenz“ anzusprechen, gerade in Bezug auf den vielfach angesprochenen Befund einer desintegrierten Gesellschaft (vgl. u.a. Kahlert/Heimlich 2012; Imbusch/Heitmeyer 2008).

Viertens: Die Fruchtbarmachung der „Spannung von übergreifend-gemeinsamen Zielen, Inhalten und Fähigkeiten einerseits und Spezialisierung und Individualisierung andererseits“ die „Aufhebung der schematischen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ sowie die „Überwindung der Scheidung von theoretischer Bildung und sog. praktischer Ausbildung“ (Klafki 1985, S. 28) sind geradezu Kennzeichen der Entwicklung musikdidaktischer Ziele in den letzten 20 Jahren. Auch hier scheint eine auf grundlegenden Prinzipien, vor allem im Hinblick auf „herstellende Tätigkeit“ (s.o.) und deren notwendige theoretisch-reflexiven Anteile, beruhende musik- und allgemeindidaktische Übereinstimmung vorzuliegen. In der Kritik an bestimmten Formen des Klassenmusizierens werden dabei stets die Aspekte der Kritikfähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, weniger allerdings der Empathie ins Feld geführt (vgl. u. a. Vogt 2004).

Fünftens: Es ist bemerkenswert, dass zentrale Prinzipien, Kriterien und Dimensionen, die das Allgemeinbildungstableau für die weitere pädagogische und didaktische Analyse und Konstruktion bereitstellt, in der musikpädagogischen Theorieentwicklung eher nur im Einzelnen Berücksichtigung gefunden haben (s. z. B. Argumentationsfähigkeit, Kritischer Vernunftgebrauch, Dual von praktischem Lernen und theoretischem Ansatz), eine eventuelle musikpädagogische Relevanz der epochaltypischen Schlüsselprobleme aber dagegen kaum vertieft aufgegriffen wurde. Offenbar ist man hier einer Fixierung der Kritik in puncto Politisierung der Bildung (s. o.) gefolgt, die aufgrund einer vermeintlichen Verengung auf die kognitive Bildungsdimension scheinbar keinen Raum für Aufschlüsselungen der ästhetischen Bildung gegeben habe. Aus der Sicht Klafkis eröffnet sich mit der Liste der Schlüsselprobleme, angefangen von der Ökologie, die konsequent auch die Humanökologie (vgl. Mertens 2008, S. 586–588) einbegreifen müsste, über die Mitweltfrage bis hin zur Geschlechterfrage und Friedensthematik in Bezug auf Lebensdeutungen, moralische und soziale Entwicklung, pragmatische und theoretische Weltzugänge ein regelrechtes Tableau von Aufgabenstellungen seitens ästhetischer resp. musikalischer Bildung, die allerdings mit fachlichen Kompetenzen nicht hinreichend beschrieben sind. Wenn dem Ingesamt schulischer Bildung eine polyedrische Struktur (vgl. Köhnlein 1991) zugeschrieben werden kann, d.h., wenn deren allgemeine und speziellen pädagogischen Aufgaben einer Schule wie in einem geometrischen Körper mit vielen Seiten, aber in ihrer gegenseitigen Zuordnung vereint darstellbar sind, dann gäbe es für die Mitwirkung der ästhetischen Bildung im schulpädagogischen Gesamtfeld unübersehbar viele Aspekte, die auf den Zentralebenen Schule, Lehrplan und Unterricht Eingang in eine pädagogische Gesamttextur finden könnten.² Um noch einmal zu konkretisieren: Ausgehend vom obigen Victor-Ullmann-Beispiel, und hier treffen sich „Erziehender Unterricht“ und die Idee der Allgemeinbildung, könnten z. B., wiederum eingebettet in Phasen von ästhetischer Reflexion, Reproduktion und Produktion, die den kritisch-konstruktiven didaktischen Kriterien Klafkis (vgl. insbesondere

² Siehe hierzu unter der Annahme von Köhnleins polyedrischer Struktur entsprechende historische Modelle von Schule und eine in ihnen waltende pädagogischen Praxis, z. B. in Adolf Reichweins Volksschule in Tiefensee. Vgl. die Deutung entsprechender Passagen in A. Reichweins „Schaffendes Schulvolk“ (1938) in Brenk 2013, S. 1111 f.

auch Lin-Kitzing 2017, S. 76–78; Koch-Priewe 2017, S. 148–151) entsprechen, neben themengebundenen Musikwerken und Improvisationen auch eigene Kompositionen, die zu einem entsprechenden Anlass im außerunterrichtlichen Schulleben an davor vorgesehenen Zeiten und Räumen zum Themenkreis „Krieg und Frieden“ aufgeführt und damit zur Rezeption in raumzeitlich eingerichteten Positionen dort präsentiert werden (Beispiele: Musiktheater, Netz-Film, Lesung, Komposition/musikalische Collage zum Bild des Soldaten bzw. des Soldatischen) (zur musikdidaktischen Struktur vgl. Khittl 2007, S. 121–155). Diese Zuordnungsmöglichkeiten können für beinahe alle Schlüsselprobleme mit epochaltypischem Rang geltend gemacht werden.

7. Perspektiven

Die obigen Darlegungen zeigen in diachroner Perspektive vergleichbare Problemlagen, -definitionen und Konstruktionsangebote, allerdings mit Friktionen und Verlusten zur Gegenwart hin. Auf die Ausgangsfragen dieses Beitrages kann daher geantwortet werden: Pädagogische bzw. didaktische Kreisbewegungen spiegeln immer wieder auch „Rückholungen“ vergangener Theoriebestände wider. Kreisbewegungen allerdings, die mit gravierenden Ausblendungen (z.B. der Nichtfortführung des Hörerziehungsdiskurses angesichts einer partiell starken Konzentration auf Klassenmusizierkonzepte), mit starken punktuellen Fokussierungen verbunden sind, können durch historisch-systematische Erfahrungssicherung korrigiert werden. Der obige Beitrag ruft zur Erinnerung in Bezug auf die Notwendigkeit auf, fachbezogene Bildung, allgemeinbildende und erzieherische Aufgaben der Schule im Integral einer Basisstruktur zu betrachten und in der Spur einer „reflektierten Schulpraxis“ historisch-systematisch zu erforschen.

Angesichts der Tatsache, dass einerseits die Allgemeine Didaktik kaum mehr als Forschungsdisziplin (vgl. u.a. Terhart 2009, S. 192), sondern lediglich im Reservoirestatus für die Bearbeitung von didaktischen Praxisproblemen bereitgehalten wird (s. Jank/Meyer 2006), und andererseits Musikdidaktik sich zunehmend (empirisch) auf fachbezogene Kompetenzentwicklung zu fokussieren scheint, könnten zunächst, ausgehend von dem beschriebenen Problemfeld, Basisstrukturen im Spiegel musikdidaktischer Modell- und Konzeptionsentwicklung untersucht werden. Für Fundierungen des gegenwärtig wieder entdeckten Typus der „Kulturschule“ (Fuchs 2012) kann m. E. eine interdisziplinäre wissenschaftliche und künstlerische Kooperationsstruktur hilfreich sein, auf deren Basis man sich den Möglichkeiten ästhetischer Bildung und Erziehung in einem solchen Typus widmen könnte, um dann zu allgemeineren Einsichten im Hinblick auf Einzelschulforschungsprojekte zu gelangen.

Literaturverzeichnis

- Apel, H.-J. & Grunder, H.-U. (1995). Die Schulpädagogik – Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens. In Dies. (Hg.). *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (S. 7–36). Juventa.
- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2008). Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. In Meyer, M. A.; Prenzel, M. & Hellekamps, S. (Hg.). *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10. Sonderheft 9. (S. 87–99). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bähr, J. (2005). Klassenmusizieren. In Jank, W. (Hg.). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 159–167). Cornelsen.
- Benner, D. (1977). Was ist Schulpädagogik? In Derbolav, J. (Hg.). *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik* (S. 88–111). Piper.
- Benner, D. (1985). Was heißt: Durch Unterricht erziehen? *Zeitschrift für Pädagogik* 4, S. 441–450.
- Benner, D. (1997). *Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik*. Juventa.
- Brenk, M. (2003). *Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule. Zur Bedeutung eines didaktischen Konzepts der Kunsterziehungsbewegung für das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik*. Lang.
- Brenk, M. (2008). Didaktiktheorie als Beitrag zur „pädagogischen Selbstvergewisserung“: Einige Anmerkungen zur vermittelnden Stellung der Allgemeinen Didaktik im Kontext epochaler Reformpädagogik. In: Ott, T. & Vogt, J. (Hg.). *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 75–99). Lit.
- Brenk, M. (2010). „Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke“ (Dichtung von R. M. Rilke und Melodram von V. Ullmann). Einige Anmerkungen zur ästhetisch-moralischen und ästhetisch-politischen Vermittlungsdimension. In Fuchs, B. & Koch, L. (Hg.): *Ästhetik und Bildung* (S. 137–159). Ergon.
- Brenk, M. (2013). Musik. In: Keim, W. & Schwerdt, U. (Hg.). *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). T.2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen* (S. 1045–1118). Lang.
- Brenk, M. (2020). Musikalische Bildung im Kontext frühkindlicher Allgemeinbildung. In: Arnold-Joppich, H. & Brenk, M. (Hg.). *Der Musikkindergarten Detmold – ein pädagogisches Porträt. Ergebnisse der wissenschaftlich-künstlerischen Begleitung (2013-2018)*. (S. 107–128). Shaker.
- BVerfG (2021). *Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021. - 1 BvR 971/21 -, Rn. 1–222.* http://www.bverfg.de/e/rs20211119_1bvr097121.html [8.3.2022].
- Fuchs, M. (2012). *Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen*. kopaed.
- Fuest, G. (2001). Schule zwischen Aktion und Muße. In Brenk, M. & Kurth, U. (Hg.). *Schule erleben* (S. 267–276). Lang.
- Hellekamps, S. (1991). *Erziehender Unterricht und Didaktik. Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen*. Deutscher Studien Verlag.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft. In: Koch-Priewe, B; Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. (S. 49–98). Klinkhardt.
- Hidding-Kalde, C. (2013). Reflektieren als Grundkompetenz von Lehrpersonen. In: Brenk, M. & Hidding-Kalde, C. (Hg.). *Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation* (S. 29–40). Scriptor.
- Hilgenheger, N. (2001). Erziehen oder unterrichten? In Brenk, M. & Kurth, U. (Hg.). *Schule erleben* (S. 23–38). Lang.

- Imbusch, P. & Heitmeyer, W. (Hg.) (2008). *Integration – Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahlert, O. & Heimlich, U. (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht*. Kohlhammer.
- Kaiser, H.J. (1988) Musikalische Vor-Bildung. In Otto, G. (Hg.). *Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Friedrich Jahresheft IV. (S. 46–49). Friedrich.
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In Ehrenforth, K. H. (Hg.). *Musik. Unsere Welt als Andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. (S. 85–98). Königshausen & Neumann.
- Kaiser, H. J. (1998). Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. u.a. (Hg.). *Hermann J. Kaiser. Gesammelte Aufsätze* (S. 387–406). Lit 2018.
- Khittl, C. (2007). „Die Musik fängt im Menschen an“. *Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch*. Lang.
- Kiper, H (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Beltz.
- Klafki, W. (1963). Das Problem der Didaktik. 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 25–35.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 4, S. 455–476.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1998): ‚Schlüsselprobleme‘ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 1, S. 103–124.
- Koch-Priewe, B. (2017): ‚SchülerInnen nur als ‚Störgröße‘? ‚Vermeintliche und reale Defizite der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik und ihre aktuelle Bedeutung‘, in: Köker, A. & Störtländer, J. C. (Hg.): *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 138–156). Juventa.
- Köhnlein, W. (1991). Bildung und Curriculum des Sachunterrichts. In Wittenbruch, W. & Sorger, P. (Hg.). *Allgemeinbildung und Grundschule* (S. 107–126). Lit.
- Kramer, W. (1996). Form und Funktion von Unterrichtsdarstellungen Fritz Jödes am Beispiel der ‚Lebensbilder aus der Schule‘ in ‚Musik und Erziehung‘ (1919). In Krützfeld-Junker, H. (Hg.). *Fritz Jöde. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts* (S. 51–67). Hildegard-Junker. 2. Aufl. 1996.
- Krüger, H.-H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Kultusministerkonferenz (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor. 6. Aufl.
- Ladenthin, V. (2022). *Allgemeine Pädagogik*. Ergon.
- Landfester, M. (2001). Die neuhumanistische Begründung der Allgemeinbildung in Deutschland. In Wiering, E. (Hg.). *Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer*. (S. 205–223). Die blaue Eule.
- Lin-Klitzing, S. (2017). ‚Vom ‚Dimensionen- und Kriterienraster zur Inneren Differenzierung‘ zur ‚Individualisierung im Medium des Allgemeinen‘. Versuch einer aktualisierten Interpretation im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis“. In Köker, A. & Störtländer, J. C. (Hg.): *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 67–86). Beltz Juventa.
- Mertens, G. (2008). Humanökologie der Erziehung und Bildung. In Mertens, G. & Frost, U. & Böhm, W. (Hg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. I. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Teil III Anthropologischer Bedingungskontext*. (S. 483–492). Schöningh.

- Musolff, H.-U- & Hellekamps (2003). *Die Bildung und die Sachen*. Lang.
- Niessen, A. (2002). „Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition 1*, S. 32–43.
<https://www.zfkm.org/sonder02-niessen.pdf> [28.02.2022].
- Noetzel, W. (1992). *Humanistische Ästhetische Erziehung. Friedrich Schillers moderne Umgangs- und Geschmackspädagogik*. Deutscher Studienverlag.
- Orgass, S. (2013). Überlegungen zum Verhältnis musikalischer Bildung und allgemeinbildendem Musikunterricht. In Comploi, F & Mitterrutzner, E. (Hg.). *Musik und Schule. Musica e Scuola. 07.-08.05.2010* (S.21–59). Bozen.
- Orgass, St. (2022). Zur Komplementarität von musikalischer Bildung im Musikunterricht des allgemeinbildenden Schulwesens und in musikschulischen Lehrangeboten. In Brenk, M. & Englbrecht, B. (Hg.). *Handlung – Gestaltung – Bildung. Festschrift für Ortwin Nimczik*. (S. 189–234). Brill/Fink.
- Pabst-Krueger, M. (2020). Klassenmusizieren. In Jank, W. (Hg.). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158–168). Cornelsen. 8. Aufl.
- Plöger, W. (1999). *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*. Fink.
- Prange K. (1981). *Pädagogik als Erfahrungsprozess. III. Die Pathologie der Erfahrung*. Klett-Cotta.
- Prange, K. (2010). Das Ethos der Form. Anmerkungen zu Herbarts „Ästhetischer Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“. In Fuchs, B. & Koch, L. *Ästhetik und Bildung*. A.a.O. (S. 127–136). Ergon.
- Richter, C. (1976). *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Diesterweg.
- Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwerdt, U. (2013). Schule. In Keim, W. & Schwerdt (Hg.). *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890-1933). T.2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen* (S. 949–1009). Lang.
- Seyfert, R. (1930). Allgemeine praktische Bildungslehre. = Baeumler, A.; Seyfert, R. & Vogelhuber, O. (Hg.). *Handbuch der deutschen Lehrerbildung Bd. 2: Allgemeine praktische Bildungslehre*. Oldenbourg.
- Spranger, E. (1919). Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In Spranger, E. (Hg.). *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze* (S. 132–151). Quelle & Meyer.
- Stuckert, A. (1999). *J.F. Herbart. Eine begriffliche Rekonstruktion des Verhältnisses von Ästhetik, Ethik und Erziehungstheorie in seinem Werk*. Lang.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Reclam.
- Tenorth, H.-E. (Hg.) (1986). *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vogt, J. (2003). Philosophy–Music Education–Curriculum: Some casual remarks on some basic concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education. Vol.2, 1, S. 2–25*.
http://act.maydaygroup.org/articles/Vogt2_1.pdf [15.2.2022].
- Vogt, J. (2004). Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit W. Gruhns ‚Der Musikverstand‘. In Pfeffer, M. & Vogt, J. (Hg.). *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik*. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (S.42–80). Lit.
- Vogt, J. (2012a). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 1–25. <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [26.2.2022].
- Vogt, J. (2012b). Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In: Vogt, J.; Hess, F. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Heterogenität*. Sitzungsbericht 2012 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (S. 6–19). Lit.

- Vogt, J. (2015a). Musical Knowledge and Musical Bildung. Some Reflections on a Difficult Relation. *Nordic Research in Music Education. Yearbook. Vol. 16*, S. 9–22.
- Vogt, J. (2015b). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. <http://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [28.2.2022].
- Vogt, J. (2017a). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung 38) (S. 329–347). Waxmann.
- Vogt, J. (2017b). Kritische Musikpädagogik und ihr Verschwinden. In: Fuchs, M. (Hg.). *Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur* (S. 171–186). Kopaed.
- Vogt, J. (2018): Vom Schreibtisch geräumt. Neues von der „Philosophy of Music Education“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 11–24. <http://www.zfkm.org/18-vogt.pdf>. [22.2.2022].
- Vogt, J. (2019). Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 1–26. <http://www.zfkm.org/19-vogt.pdf> [15.2.2022].
- Vogt, J. (2020). Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische Bildung. Möglichkeiten und Grenzen einer kulturtheoretischen Interpretation. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 1–23. <http://www.zfkm.org/20-vogt1.pdf> [8.2.2022].
- Willmann, O. (1903). *Didaktik als Bildungslehre*. 3. Aufl. Friedrich Vieweg und Sohn.
- Wittenbruch, W. (1992). *Erziehen in der Grundschule*. Kamp.
- Wittenbruch, W. (2001). „Kooperativer Dialog“. Biographische Anmerkungen zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik „Musik“. In Nimczik, O. (Hg.). *Musik – Vermittlung – Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider*. = Detmolder Hochschulschriften Bd. 3. (S. 164–182). Blaue Eule.

Das Hamburger Modell (1971)

Musiklehrkräftebildung in einer „stürmischen Zeit“

Vorbemerkung

Der Untertitel dieses Artikels bedient sich eines Zitats aus dem Vorwort zu einem Sammelband, dessen Absicht es nach Aussage ihrer Herausgeber ist, eine „Zusammenstellung vorzulegen, die Reflektion über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vereint“ (Lugert & Schütz 1991, S. 7). Sie vertreten dabei eine strukturgeschichtliche Auffassung (vgl. Cvetko 2016): erst bei der Betrachtung und Bewertung von musikpädagogischen Vorstellungen in allen drei Zeitformen sei eine nachhaltige Entwicklung der Musikpädagogik möglich, weil nur eine solche Gesamtschau der „Dreiheit als Einheit [...] sinnvolle Konzepte [ermöglicht], die über Modeerscheinungen hinaus gehen und Perspektiven für die Zukunft eröffnen“ (Lugert & Schütz 1991, S. 7).

Im Rahmen dieses Festschriftbeitrages ist es nicht so sehr diese grundsätzliche Auffassung von Geschichte, die dieses Vorwort interessant macht. Vielmehr sind es einerseits die Etikettierungen, die die Herausgeber vornehmen, andererseits die Homologien, die sie zu bemerken scheinen: Musikpädagogik wird von ihnen Anfang der 1990er-Jahre, in Zeiten eines „von allen tolerierten Pluralismus[?]“ (ebd.), nicht nur – so der Titel der Publikation – als ein „Fach im Umbruch“ beschrieben, sondern Lugert und Schütz ziehen zugleich Parallelen zu den zurückliegenden Debatten der späten 1960er-Jahre und prognostizieren für die 1990er-Jahre folgendes:

„Es ist abzusehen, daß die Fronten auch wieder klarer werden, daß wieder jener produktive Streit entsteht, der die Musikpädagogik Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre bestimmte und sie ein großes Stück weiterbrachte.“ (Lugert & Schütz 1991, S. 7)

Auch Martin Weber bedient sich der Metaphorik *Umbruch* im Fazit seiner Untersuchung, wenn er feststellt, dass „der von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägte Zeitraum von 1965–1973 als musikpädagogische Umbruchssituation gedeutet werden kann“ (2005, S. 553). Zugleich plädiert er für weitere Untersuchungen, die „stärker chronologisch und ereignisgeschichtlich orientiert sein müssten“ (ebd.), da sich dieser *Umbruch* seiner Auffassung dadurch weiter ausdifferenzieren ließe.

Heute, über 30 Jahre nach Lugert und Schütz, sind die Prinzipien und Orientierungen der 1990er-Jahre ihrerseits bereits Geschichte; die fachlichen Auseinandersetzungen der 1970er-Jahre liegen

gar über 50 Jahre zurück, und gegenwärtig befindet sich die deutsche Musikpädagogik offenbar erneut in *Umbrüchen*, die durch Begriffe wie Digitalisierung (z. B. Platz, Wolf & Hasselhorn 2021), Heterogenität (z. B. Schilling-Sandvoß 2022), Teilhabe (z. B. Vogt 2013), Intersektionalität (z. B. Grow Tralle & Waldvogel, 2022) sowie durch bildungs- und fachpolitische (zuletzt Vogt 2023) sowie bildungsstrukturelle Herausforderungen (z. B. Lehmann-Wermser & Weishaupt 2020)¹ gekennzeichnet sind.

Der Band von Lugert und Schütz steht beispielhaft für reflexive Augenblicke unserer Disziplin. Dieser Wunsch nach Sammlung in zweierlei Hinsicht, einerseits als tatsächliche Zusammenstellung von Positionen und Sichtweisen und andererseits als fokussiertes Nachdenken auf die Zukunft hin, scheint vor allem in Zeiten, in denen sich das Fach verstärkt Imponderabilien ausgesetzt sieht, aufzutreten. Umbrüche, Wenden oder Krisen sind gemeinhin die Vokabeln, die bei einer solchen Geschichtsvorstellung (vorwiegend mit zeitlicher Distanz zum Geschehenen) Verwendung finden, obwohl sie eines belastbaren Beweises zumeist ebenso entbehren, wie einer sorgfältigen Suche nach alternativen Beschreibungsparametern (vgl. Clausen 2023). Sie erfüllen lediglich eine Orientierungsfunktion und sind nur unter diesem Blickwinkel legitim.

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht ein Studienmodell für Musiklehrkräfte von 1971. Es wurde in der Hansestadt, dem Wirkungsort von Jürgen Vogt, entworfen. Seine strukturellen Bedingungen sind über seine Entstehungszeit mit dem Kollegen hinaus verbunden. Denn der 1969 gegründete Fachbereich 4 der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg folgt einem so genannten *Hamburger Modell* und dieses sei, so hebt es die Fakultätsbroschüre vor, eine „Besonderheit“:

„Alle Fachdidaktiken, die in den Hamburger Lehramtsstudiengängen angeboten werden, sind in der Fakultät beheimatet. Diese Organisation ermöglicht die Bearbeitung vielfältiger Themen und bietet exzellente Voraussetzungen für unterrichtsbezogene Forschung in Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik.“ (Universität Hamburg 2020, S. 5)

Als Hermann Rauhe, seit 1965 Professor für Musikpädagogik und Musikwissenschaft an der damals *Staatlichen Hochschule für Musik* (seit 1967: *... und darstellende Kunst*) genannten Institution, 1970 Ordinarius im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg wurde, war damit eine folgenreiche interinstitutionelle Verbindung hergestellt. 1978 wurde Rauhe Präsident der Musikhochschule und ließ seinen Lehrstuhl an der Universität zunächst von Helmut Tschache vertreten. 1988 wurde Hermann Josef Kaiser berufen. Nach dessen Emeritierung ist seit 2004 Jürgen Vogt Lehrstuhlinhaber. Alle drei agier(t)en als Professoren für Erziehungswissenschaft mit

1 Vgl. im Übrigen dazu auch den Bericht der Kultusministerkonferenz (1998), der bereits zu ganz ähnlichen Schlüssen gelangte.

(dem Schwerpunkt) Musikpädagogik, da die fachdidaktischen Anteile für die Musiklehrkräftebildung an der Universität Hamburg und nicht in der Verantwortung der Musikhochschule liegen. Das ist das *Hamburger Modell* aus struktureller Sicht.

Der Entwurf des *Hamburger Modells*, wie es in der musikpädagogischen Fachgeschichte² bekannt ist, fällt in eine Zeit vielschichtiger Debatten, die seit Mitte der 1960er-Jahre die Musikpädagogik in der noch jungen Bundesrepublik nachhaltig prägten. Wilfried Gruhn bemüht u. a. den – ebenfalls gar nicht so eindeutigen – Begriff „Wissenschaftswende“ (2003, S. 307) zur Etikettierung dieser Entwicklungen um 1970. Sie sind eingebettet in die Folgen des doppelten Sputnik-Schocks von 1957, der „zu einer Verstärkung der empirischen Unterrichtsforschung führte“ (Gruhn 2003, S. 307).³ Für die Musikpädagogik hat Walter Gieseler (1986) die Auswirkungen analysiert und beschrieben. Im Rückgriff auf Antholz macht er darauf aufmerksam, dass Musikunterricht in dieser Zeit „1) als ästhetische Wahrnehmungserziehung, 2) als politisch orientiert, 3) als wissenschaftsorientiert und als 4) soziologisch orientiert“ (Gieseler 1986, S. 226–227) verstanden wurde. Viele dieser Aspekte lassen sich auch im Hamburger Modell wiederfinden.

Das *Hamburger Modell* ist jedoch nicht nur wegen seiner Grundannahmen und seiner curricularen Architektur wert aus der Vergessenheit musikpädagogischer Fachgeschichte hervorgeholt zu werden. Es illustriert zugleich einen jener seltenen Augenblicke, in denen die ansonsten weitgehend undeutlich bleibende Curriculumentwicklung an den einzelnen Standorten recht detailliert, d. h., bis auf die Bemessung des zeitlichen Umfangs einzelner Lehr-/Lerninhalte heruntergebrochen, sichtbar ist. In ganz ähnlicher Weise lässt sich dies nur noch an dem „Modellversuch Einphasige integrierte Lehrerausbildung“ (Günther 1975, S. 340), dem so genannten *Oldenburger Modell*, aufzeigen, das insbesondere in der Zeitschrift *Musik und Bildung* der Kritik ausgesetzt war.⁴ Im Zuge der Studienstrukturreform nach der Bologna-Erklärung, waren einzelne Curricula häufiger Gegenstand einer breiteren Diskussion (vgl. z. B. Flämig, 2008). Umfangreiche curriculare Untersuchungen und Dokumentationen, wie jene von Klinkhammer und Weyer (1977) sowie Klinkhammer (1987) bleiben jedoch bis heute relativ selten.

Ziel dieses Beitrages ist es, die Kontexte, die Intentionen sowie den Aufbau des *Hamburger Modells* zu rekonstruieren, um damit einerseits der musikpädagogischen Fachgeschichte einen weiteren Baustein hinzuzufügen und andererseits sich vom heutigen Standpunkt mit den Antworten vertraut zu machen, die Anfang der 1970er-Jahre auf Fragen zur Musiklehrkräftebildung

2 Diese Bezeichnung ist nicht zu verwechseln mit dem allgemeindidaktischen Hamburger Modell von Wolfgang Schulz (1981) im Anschluss an Paul Heimanns Entwurf (Heimann, Otto & Schulz 1979), dem so genannten Berliner Modell (Gudjons & Traub 2016, S. 247–250). Im Folgenden meint es die an der Musikhochschule Hamburg entworfene Studienstruktur für die Musiklehrkräftebildung (Rauhe, 1971a, b).

3 Den Sputnik-Schock und seine Folgen stellt vor allem die jüngere angelsächsische Forschung differenzierter dar, als es in den einschlägigen musikpädagogischen Publikationen geschieht, z. B. Kapalka Richerme (2012), auch Steeves, Bernhardt et al. (2009) sowie Levine (2017, S. 57–75).

4 Siehe dazu auch Knolle (2012, 2011a). Zum fast zeitgleich entwickelten Bremer Modell siehe Fußnote 10.

gefunden wurden. Zunächst werden die Entstehungskontexte anhand zweier Schlüsselbegriffe beschrieben. Im Anschluss daran werden die wesentlichen Grundlinien des *Hamburger Modells* skizziert. Im letzten Abschnitt wird ein Fazit aus den Beobachtungen gezogen, auch mit Blick auf die gegenwärtige Musiklehrkräftebildung.

1 Kontexte: Bildungsreform und Curriculumentwicklung

Nach gegenwärtigem Forschungsstand taucht die Bezeichnung *Hamburger Modell* im musikpädagogischen Schrifttum zum ersten Mal in einem Sammelband des *Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* von 1971 auf. Auf der dieser Veröffentlichung vorausgegangenen Bundestagung in Bayreuth standen zwei zentrale Themen im Mittelpunkt. „Erstellung von Lernzielen im Fach Musik und Ausbildung von Musiklehrern“ (Krützfeldt 1971, S. 5). Herausgeber Werner Krützfeldt weist im Vorwort darauf hin, er habe sich dazu entschlossen „auch den Beitrag von Hermann Rauhe ‚Hamburger Modell für die Ausbildung von Schulmusikern‘ aufzunehmen, obwohl der Verfasser krankheitshalber an der Tagung nicht teilnehmen konnte“ (ebd.). Eine kürzere Fassung erschien im gleichen Jahr in der Zeitschrift *Musik und Bildung* (Rauhe 1971a). Vor dem Hintergrund des oben skizzierten bildungspolitischen Umfelds, in dem Rauhes Beiträge erscheinen, werden die Entstehungs- und Wirkungskontexte nachfolgend anhand zweier Begriffe beschrieben: Bildungsreform (vgl. Weber 2005) und Curriculumrevision (vgl. Gieseler 1986).

1.1 Bildungsreform

Die musikpädagogische Forschung hat institutionengeschichtliche Blickweisen auf die Bildungsreform in diesem Zeitabschnitt bisher kaum eingenommen, mithin finden sie nur am Rande Berücksichtigung. Dabei sind gerade die späten 1960er- bis zu den frühen 1970er-Jahre in dieser Hinsicht höchst aufschlussreich, nicht zuletzt sind sie für das gegenwärtige Verstehen der an verschiedenen Hochschulformen stattfindenden Musiklehrkräftebildung hilfreich. Es war eine Zeitspanne, die von politischen Unruhen geprägt waren, die die gesamte Bildungslandschaft der jungen Bundesrepublik betrafen. Die strukturellen Veränderungen nahmen mit der Einsetzung des *Deutschen Bildungsrates* im Juli 1965 eine neue Dynamik auf.⁵ Für die jüngere Institutionengeschichte der deutschen Musikhochschule ist vor allem ein heute oftmals

5 Tatsächlich sind die Anfänge etwa sechs Jahre früher mit der Gründung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953) auszumachen. Die von ihm veröffentlichten „Empfehlungen und Gutachten“ widmen sich hin und wieder auch musikpädagogischen Fragestellungen, auch aus institutioneller Perspektive, wie z. B. zur Einrichtung musischer Gymnasien; vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960, S. 46). Für eine komplette Chronologie siehe Weber (2005, S. 272–282).

vergessenes Datum erwähnenswert: Am 26.9.1967 verständigte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) darüber, dass die „Lehre und die Fortentwicklung der Kunst durch Ausbildung künstlerischer Formen und Ausdrucksmittel sowie eine maßstabsetzende freie Kunstausbübung [...] der Lehre und Forschung im geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlich-technischen Bereich gleichwertig gegenüber[stehen]“ (KMK 1967). Die Konsequenzen dieser Gleichwertigkeit zwischen den Kunsthochschulen⁶ und den wissenschaftlichen Hochschulen waren wegweisend für die zukünftige Rolle der Musikhochschulen im deutschen Bildungssystem (vgl. Clausen 2017). Zugleich wurden die nach dem Zweiten Weltkrieg zumeist aus den Lehrerseminaren oder verwandten Institutionen gegründeten Pädagogischen Hochschulen entweder umgewandelt oder gingen als Fakultäten oder Fachbereiche in Universitäten auf, und die Diskussionen um Gesamthochschulen führten zu Neugründungen dieser Institutionsform, zunächst in Hessen und kurz darauf in Nordrhein-Westfalen.

In einer politischen Großwetterlage, in der auf Bundesebene über ein Hochschulrahmengesetz debattiert wurde und die Länder zugleich ihre eigene Bildungslandschaft über Hochschulgesetze modellierten (vgl. z. B. Rohstock 2010), und dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund und der kritischen Begleitung der westdeutschen Studentenbewegung der 1960er-Jahre, war auch die Musiklehrkräftebildung plötzlich in ihrer institutionellen Verortung noch heterogener geworden. Für die Primarstufe fand sie nun häufig ausschließlich an wissenschaftlichen Hochschulen statt, zum größten Teil mit Lehrpersonal, das sich – zuvor an einer Pädagogischen Hochschule tätig – nun im Wissenschaftsbetrieb einer Universität wiederfand (vgl. z. B. Clausen Cvetko, & Hörmann 2020, S. 17–18). Vormalige Konservatorien wurden zu Musikhochschulen umgewandelt oder ihnen zugeordnet. Damit stieg ebenfalls die Anzahl der Standorte für gymnasiale Musiklehrkräfte, mithin kam es insgesamt zu strukturellen Veränderungen bei musikbildenden Institutionen: Baden-Württemberg organisierte über einen Hochschulgesamtplan die Landschaft seiner Bildungsinstitutionen und legte unter anderem ein Strukturmodell für die Stuttgarter Musikhochschule vor (Baden-Württemberg 1967). Statuswechsel fanden beispielsweise in Bayern (vgl. Clausen 2024 i. V.) statt und weitaus umfassender in Nordrhein-Westfalen. Die Musiklehrkräftebildung hat also wesentlich diese institutionellen Veränderungen mitbefördert.⁷

Obwohl der KMK-Beschluss von 1967 eigentlich als Aufforderung zur Profilierung der Musikhochschulen hätte verstanden werden können, scheinen nur wenige Institutionen diesen Impuls für eine Erneuerung oder kritische Revision genutzt zu haben. Ähnlich sieht dies auch

6 Mit Kunsthochschulen sind immer zugleich Musikhochschulen gemeint. Dem gegenüber stehen die wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten) und die Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen). Vereinfacht gesagt, unterscheidet das deutsche Hochschulsystem also drei Hochschulformen. Gleichgestellte Hochschulen sind die Pädagogischen (nur in Baden-Württemberg) und die Theologischen Hochschulen.

7 Vgl. dazu auch die Sicht von Weber (2005, S. 485–502).

Walter Gieseler, wenn er mit Blick auf die Rolle der Musikhochschulen in der Musiklehrkräftebildung die Beobachtung macht, „daß die Anregung zu neuem musikpädagogischem Denken nicht von ungefähr aus dem Bereich der Pädagogischen Hochschulen kam, während sich die Vertreter der Musikhochschulen zumindest zurückhaltend gaben“ (Gieseler 1986, S. 219).

In Hamburg gab sich zumindest eine Handvoll Studierender anscheinend nicht ganz so zurückhaltend. Niels Knolle berichtet in seinem Beitrag in der Festschrift für Thomas Ott nicht nur von der Existenz eines „Arbeitskreises Sozialistischer Musikstudenten Hamburg“ und einem „Studentenparlament“, sondern ebenso von einem recht turbulenten Jahr 1968 an der Musikhochschule, wo ebenfalls protestiert werden sollte – allerdings geschah dies weniger spektakulär als an der Universität Hamburg. Das ausbleibende politische Interesse von Studierenden an Musikhochschulen und die Gleichgültigkeit, mit der die Politik der Institution Musikhochschule entgegentrat, seien, so Ott und Seibert, „zwei Erscheinungsformen eines und desselben Grundübels, nämlich der verhängnisvollen Abkapselung der Musikhochschulen gegenüber den Tendenzen, die die musikalische Praxis unserer Gesellschaft seit einigen Jahrzehnten grundlegend gewandelt haben“ (1968). Ihre Direktorialverfassung sowie „mangelhafte Organisation“ (ebd.) verhinderten eine notwendige Erneuerung, schlussfolgerten die Autoren.

Wie oben bereits angedeutet, hängt diese Kritik an der Musikhochschule für Ott und Seibert mit der Musiklehrkräftebildung zusammen. Lehramtsstudierende Musik seien von der gesellschaftlichen „Isolation der Musikhochschulen“ ebenso betroffen, und so könne „es nicht verwundern, wenn der Musikunterricht mehr und mehr zur Wirkungslosigkeit verurteilt erscheint.“ „Jugendliche[n] Sezessionserscheinungen“ sowie „kommerzielle Tendenzen“ bestimmten nun die musikbezogenen Interessen von Schülerinnen und Schülern. Folglich seien diese Belange „sinnvoll in den Musikunterricht zu integrieren, stellen beide fest und spitzten ihre Kritik wie folgt zu:

„Es gehört zu den folgenreichen Versäumnissen der Bildungspolitik, daß bisher nirgendwo pädagogische Forschung sich um die Entwicklung einer fundierten Musikdidaktik bemüht hat. Die Musikhochschulen waren in ihrer selbstvergessenen Hingabe an die ewigen Werte großer Musik nicht in der Lage.“ (Ott & Seibert 1968)

In ihrem Aufsatz sind zwei zentrale Gedanken für den hier verhandelten thematischen Zusammenhang von Bedeutung. Das ist zum einen die von den Ott und Seibert angemahnte Rückbindung des Musikunterrichts und damit der Musiklehrkräftebildung an die gesellschaftlichen bzw. musikbezogenen Gegebenheiten, zum anderen die Forderung nach (musik-)pädagogischer Forschung. Beide Aspekte stehen in einer hoch aktiven Diskursumgebung,

die beispielsweise durch Beiträge von Heinz Antholz (1964), Günter Noll (1964), Michael Alt (1964) u. v. a. gekennzeichnet ist. Entwickeln beide Autoren auch eine grundsätzlich pessimistische Grundhaltung gegenüber dem Erneuerungswillen von Seiten der Musikhochschulen, so sind es doch gerade die Ideen dieser beiden Hamburger Studierenden, die aufzeigen, was strukturell hätte verwirklicht werden können, nämlich die Einrichtung eines Instituts „in dem Lehrende und Lernende gemeinsam an der Erforschung aller relevanten musikalischen Phänomene und an Entwicklungsprojekten arbeiten, wobei das bisher erarbeitete Wissen als festes Repertoire durch moderne Lernmethoden verfügbar gemacht werden müßte“ (ebd.).

Die Bündelung und die damit einhergehende Kohärenz aller an der Musiklehrkräftebildung beteiligten Disziplinen in einer Organisationseinheit sowie die Betonung von Forschung für fundiertes musikpädagogisches Handeln kennzeichnen diese Grundhaltung. Sie ist für die in Bewegung geratene Bildungslandschaft der BRD der späten 1960er-Jahre, insbesondere in Hinsicht auf die Musikhochschulen, inhaltlich und fachpolitisch progressiv. Inhaltlich geraten nämlich nicht nur bisher weitgehend randständig wahrgenommene Wissenschaftsdisziplinen, wie z. B. die Soziologie und die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft, in den Blickpunkt und verdichten die im obigen Zitat genannte Kohärenz zwischen den einzelnen Lehr-/Lerninhalten in besonderer Weise. Vor allem das Petitum von Ott und Seibert, man solle doch weniger den Begriff *Kultur* zum Ausgangspunkt von curricularen Konzepten nehmen, „sondern einzig an einer realistischen Einschätzung der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientiert“ (ebd.) sein, wurzelt zum einen in den musikpädagogischen Fachdebatten dieser Zeit (vgl. Weber 2005, S. 473–484) und ist zum anderen wegweisend für die Hamburger Curriculumentwicklung.

Eine Facette dieser *Wirklichkeit* hatte Rauhe zu Beginn der 1960er-Jahre bereits in der „Jazzbegeisterung“ von – vor allem städtisch sozialisierten – Jugendlichen gesehen, empirisch untermauert und daraus musikdidaktische Konsequenzen gezogen. Seine Beobachtung war folgende: „So erschreckend nüchtern und sachlich die heutige ‚skeptische Generation‘ nämlich sein mag, so emotionell und gefühlsbetont gibt sie sich beim Hören und Musizieren von Jazz“ (Rauhe, 1962, S. 8). Die Berücksichtigung von Jazz im Musikunterricht ist für Rauhe vor allem eine Möglichkeit, „die Schüler in der ihnen vertrauten musikalischen Sphäre näher kennenzulernen [...]. Dadurch können wir ihnen in gewisser Weise ihren ‚musikalischen Spiegel‘ vorhalten und so vielleicht einen Weg zur Selbsterkenntnis weisen. Auf jeden Fall zeigen wir durch die intensive Jazzbehandlung, daß wir den Jazz überhaupt ernst nehmen. Diese unsere Anerkennung hebt die

Protestfunktion dieser Musik weitgehend auf und mildert damit die übermäßige, oft geradezu fanatische und ausschließliche Jazzbegeisterung“ (Rauhe 1962, S. 8–9).⁸

Obwohl damals wie heute dieses Büchlein irritiert, weil schlussendlich doch der Bogen zur *klassischen Musik* geschlagen werden soll, so ist es in der Art und Weise der Herangehensweise dennoch ein Markstein der Fachgeschichte. Nach einem Aufsatz zu Beat und Schlager (Rauhe, 1970c), unternahm kurze Zeit später auch Winfried Pape ähnliches für die Popmusik (1971) und legte damit seinerseits die Grundlagen für populäre Musik im Musikunterricht.⁹

Rauhe war eine Schlüsselfigur des *Hamburger Modells* und zwar sowohl in inhaltlicher als auch in struktureller Hinsicht. Seine Grundhaltung wurzelt im Denken der späten 1960er-Jahre und einer Vorstellung von wissenschaftlicher Musikpädagogik, für die eine Musikhochschule seiner Zeit offenbar kein angemessener Ort zu sein schien. In einem Beitrag zur Bundesschulmusikwoche 1972 hebt er übrigens diesen institutionellen Aspekt des *Hamburger Modells* hervor, in dem er auf seine Nähe zur Gesamthochschule hinweist (Rauhe 1972, S. 232).¹⁰

Fachpolitisch sind Otts und Seiberts Äußerungen einerseits eingebettet in den Strukturreformen, zu denen beispielsweise die über eine Grundgesetzänderung ermöglichte und nun beim Bund liegende Rahmengesetzgebungskompetenz¹¹ (1969) bei Fragen des Hochschulwesens ebenso gehörten, wie die sich anbahnenden Hochschulgesetze in einzelnen Bundesländern sowie das 1976 zum Abschluss gekommene Verfahren zu einem Hochschulrahmengesetz. „Die Ansiedlung der Lehrerbildung im wissenschaftlichen Bereich“, so Alt und Küntzel, stelle „das Fach auf eine neue Grundlage“ (1968, S. 41), und sie meinen damit vor allem die Musiklehrkräftebildung für die Primarstufe, die sich nach Auflösung der Pädagogischen Hochschulen nun an wissenschaftlichen Hochschulen wiederfand. Die Chance des „*wissenschaftlichen Ausbau[s] einer Musikdidaktik*“, der auch „die Methoden-Problematik auf ihren wissenschaftlichen Kern hin reflektiert“ (ebd. Hervorh. i. Orig.), verleiht der sich allmählich als wissenschaftliche Musikpädagogik gerierenden Disziplin einen Aufschwung, der den Strukturreformen in gewisser Weise entgegenkam.

8 Die Diskussion um den Jazz in der Schule nach seinem Verschwinden während der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft (Verbot von 1935) reicht bis in die frühen 1950er Jahre zurück (z. B. Twittenhoff 1953); auch Gieseler produzierte 1961, damals noch Lehrer in Kleve, dazu Radiosendungen und publizierte mehrere Beiträge. Siehe mit Fokus auf anderen Musiken übrigens auch Rauhe (1968). Gerhard Kirchner (1969) reagierte darauf mit seinem knappen Entwurf einer „bipolaren Musikdidaktik“.

9 Siehe auch Pape (1974).

10 Gleichzeitig zieht Rauhe Parallelen zur Entwicklung des so genannten Bremer Modells an der 1971 neu gegründeten Universität Bremen, in das Rauhe involviert war (Günther & Jakoby 1973; Jakoby & Günther 1972). Erste Überlegungen dazu finden sich bereits in einem institutionengeschichtlich interessanten Beitrag von Hans Stock (1964).

11 2006 wurde dieser Art. 75 1a GG im Zuge der Föderalismusreform wieder gestrichen.

1.2 Curriculumrevision

In vielen Veröffentlichungen vor 1970 wird auf Mangellagen in unterschiedlichen Domänen musikalischer Bildung hingewiesen, die vor allem durch die Untersuchungen von Saß und Wiora (1962) und Saß (1969b) empirisch unterstützt wurden.¹² Dass dieses Thema förmlich in der Luft lag – und dies schon seit mehreren Jahren – zeigt auch eine Rede des Politikwissenschaftlers Hans Maier, dem späteren bayerischen Kultusminister. Er äußerte sich in einem Vortrag zur Eröffnung der 10. Generalversammlung des DMR am 16. Oktober 1968 sehr dezidiert auch zur Situation von Musiklehrkräften und bezog sich dabei unter anderem auf die statistischen Resultate von 1962. Maier bettet seine Ausführungen gesamtgesellschaftlich ein und spricht sich für die Fachlichkeit von Musiklehrkräften aus. So stellt er beispielsweise fest, dass die „Lehrer, die Musik nur im Beifach studiert haben, [...] kein Ersatz [sind], auch und gerade nicht auf den unteren und mittleren Stufen der Schulen. Hier wird man die Fachausbildung entschieden verbreitern und die Halbheiten der Beifachausbildung vermeiden müssen, wenn man ein weiteres Absinken des musikalischen Pegels verhindern will“ (Maier 1969, S. 4).

Bekanntermaßen setzte die breite Generalkritik am bundesrepublikanischen Erziehungssystem Debatten zu Curriculumreformen in Gang, die auch die Musiklehrkräftebildung nachhaltig beeinflussten. Fachpolitisch äußerte sich der 1953 gegründete DMR mehrfach, etwa 1969 mit – recht forschen Appellen – an die neue Bundesregierung, sich einer an vielen Stellen als desolat beschriebenen Situation des Musiklebens entschlossen zuzuwenden (Deutscher Musikrat, 1969). Die musikpädagogischen Debatten zu Lehrplänen und Lehrerinnen: bildern, zur Rolle des Jazz und der Pop-, Rock- und Schlagermusik im Musikunterricht sowie zur Bedeutung von Forschung und nicht zuletzt die Haltung der Fachdidaktiker zum Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 (vgl. z. B. Binkowski 1970; Rauhe 1970a) etc. waren Teil einer Debatte, die die Rolle von Musik in den Bildungsinstitutionen breit thematisierte. Sie betraf den Orchesternachwuchs ebenso wie Musiklehrkräfte in Schule und Musikschule sowie das Laienmusizieren. All dies lässt sich nicht nur in den Veröffentlichungen des DMR und den einschlägigen musikpädagogischen Publikationen, sondern vor allem in der Neuen Musikzeitung (NMZ) recht gut nachvollziehen (vgl. dazu auch Weber 2005).

Vorangegangen waren aus musikpädagogischer Sicht einerseits die erste Tagung „Forschung in der Musikerziehung“ im Herbst des Jahres 1965 und damit eine allmähliche Etablierung einer deutlich konturierten musikpädagogischen Forschung, die in einer Schriftenreihe mit gleichem Titel und 1972 mit der Gründung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (AMPF) auch eine institutionalisierte Form erhielt. Andererseits bewirkte das Buch „Musik als Schulfach“ (Segler &

12 Eine Kurzfassung erschien in der Publikationsreihe des DMR (Saß 1969a).

Abraham 1966) einen „Innovationsschub“ (Gieseler 1986, S.218) in curricularer Hinsicht. Zusammen mit Abel-Struth (1967)¹³ sowie Antholz und Stilz (1968) waren sowohl die Primarstufe als auch die gymnasialen Lehrämter im Blick musikdidaktischer Überlegungen. Gieseler fasst die Umbruchssituation in drei Aspekten zusammen:

„Es ging darum, die Musikerziehung aus Stagnation und politisch belastetem Selbstverständnis herauszuführen, sie in einem größeren Zusammenhang zu sehen und darzustellen sowie Begründungen für ein neues Selbstverständnis aufzuzeigen, wie es für die Schule insgesamt dann auch durch Robinsohn umfassend geschah.“ (Gieseler 1986, S.219)

Am Ende seiner Untersuchung äußert Gieseler die Vermutung, „der Umbruch, der mit den Curriculum-Diskussion einsetzte, ist heute noch nicht abgeschlossen, auch wenn sich diese Diskussion im engeren Sinne verflacht hat und sogar abgeklungen ist“ (1986, S.260). Er bemüht überdies einen Gedanken, der tatsächlich die Debatten der 1960er- und 1970er-Jahre wie ein roter Faden durchzieht: „Wer die Realität beeinflussen will, muß sie zuerst in den Blick nehmen“ (Gieseler 1986, S.261).

Diese Forderung stand auch am Anfang der Entwicklung des *Hamburger Modells*. Die Grundannahmen hat Rauhe in einem Beitrag im Sammelband der 16. Tagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik formuliert. Sein Aufsatz greift auf soziologische Theorien, u. a. auf eine Publikation zum Beat von Dieter Baacke (1968), zurück und argumentiert für ein Verständnis von „Musik als Symbol jugendlicher Teilkultur“ (Rauhe 1970d, S.29–34). Die jugendlichen Teilkulturen, so Rauhe, fordern dazu auf, die ihnen innewohnende „Struktur, Werte, Normen, Verhaltensmuster und die daraus abgeleiteten Erziehungs- und Bildungsziele kritisch zu revidieren und sich grundsätzlich neu zu orientieren“ (Rauhe 1970d, S.34). Aus der gegebenen jugendsoziologischen Situation zieht Rauhe Konsequenzen für die Musikpädagogik, indem er auf die vier Funktionsfelder des Musikunterrichtes (Produktion, Reproduktion, Rezeption und Analyse) von Alt und auf die Thesen Baackes zum veränderten Kunstverständnis zurückgreift. Rauhe plädiert für eine Einbindung teilkultureller Musik in den schulischen Unterricht, warnt aber zugleich vor einer „Überbetonung“, denn eine „derart enge Beatpädagogik würde in ihre Beschränkung auf ein teilkulturelles Stoffrepertoire, im Negieren der Gesamtwirklichkeit, in der Begünstigung escapistischer [sic!] Tendenzen und der Flucht in die Freizeit und der damit verbundenen Erschwerung der Sozialisation gleichsam einer Art ‚musischer Bildung‘ mit umgekehrten Vorzeichen, d. h. einer Gegenideologie, entsprechen“ (Rauhe 1970d, S.58). Es ist wichtig zu verstehen, dass Rauhe mit dieser Herleitung aus der Soziologie „Ansätze einer Bildungstheorie und Didaktik des Faches Musik“ (Rauhe 1970d, S.63) vorlegt, die aber keine

13 Vgl. dazu auch Abel-Struth (1965a, 1965b).

ausschließliche Fokussierung auf *Beatmusik* oder Jazz im schulischen Musikunterricht propagiert. Die Anerkennung der Existenz teilkultureller Musiken folge vielmehr einem exemplarischen Prinzip:

„Aus der Pluralität der (musikalischen) Wirklichkeit wird ein Phänomen herausgegriffen, nämlich das der (Musik in der) jugendlichen Teilkultur, um von ihm aus das gesamte Gebiet der (musikalischen) Bildungstheorie zu erschließen“ (Rauhe 1970d, S. 64).

In einem weiteren Aufsatz, der allerdings weniger Musiklehrkräftebildung, sondern Musikunterricht im Blick hat, verwendet Rauhe (im Rückgriff auf Robinsohn) die Vokabel „Kulturkritik“ und projiziert sie jeweils in drei unterschiedliche Dimensionen: erstens „als methodisches Regulativ der Curriculumentwicklung“, zweitens „als anthropologisches Bildungsziel“ bzw. als Mündigkeit „in und gegenüber einer Kultur“ sowie drittens „als Auswahlprinzip für Bildungsinhalte“ (Rauhe 1970b, S. 188–190).

Bis hier kann vorläufig folgendes festgehalten werden: Die Kontexte, in denen das *Hamburger Modell* der Musiklehrkräftebildung entwickelt wurde, waren durch folgendes gekennzeichnet: Da waren zunächst die Bildungsstrukturen, in denen die musikpädagogischen Debatten vor allem von Protagonist:innen aus den vormaligen Pädagogischen Hochschulen, geprägt wurden, die nun an wissenschaftlichen Hochschulen tätig waren. Die Musikhochschulen, die vor allem die gymnasiale Musiklehrkräftebildung verantworteten, waren ihrerseits bildungspolitischen Veränderungen ausgesetzt, verhielten sich aber grosso modo so, als gehe sie dies nichts an. Überspitzt formuliert könnte man sagen, sie sahen sich weiterhin einem Ideal musikalischer Bildung verpflichtet, das in einer Traditionslinie von Vorstellungen aus dem 19. Jahrhundert stand. Die Themen, die für sie vorherrschend waren, waren vor allem die Förderung des Orchesternachwuchses angesichts einer internationalen Konkurrenz, die weitgehend als Bedrohung des ‚eigenen‘ musikalischen Erbes betrachtet wurde.¹⁴ Sie boten also ein Klima, in dem curriculare Reformdiskussionen, die etwa die Berücksichtigung von musikbezogenen Teilkulturen forderten, Neuorientierungen gar nicht oder nur sehr bedingt ermöglichen konnten. Eigentlich hatte die Curriculumentwicklung für die Lehramtsstudiengänge Musik auf die sich rasch diversifizierenden gesellschaftlichen Entwicklungen zu reagieren. Denn es standen sich, mit den Worten Otts, ein „kulturkonservativer Elefant“ und – wie Knolle über einen Vortrag von Ott zu Beginn des Jahres 1969 berichtet – ein zweiter Elefant (*die Gesellschaft*) gegenüber, die zwar einerseits „nichts miteinander zu tun haben und daher auseinanderstreben, andererseits aber mit ihren Schwänzen aneinander gebunden

14 Dies ist bisher kaum untersucht. Allerdings stellt sich dieser Eindruck sehr rasch ein, verfolgt man bspw. die fachpolitischen Debatten, etwa im Deutschen Musikrat.

sind“ (Knolle 2011b, S. 190). Diese Einsichten sind Ausgangspunkte eines Nachdenkens über die Musiklehrkräftebildung in Hamburg sowohl in curricularer als auch institutioneller Hinsicht.

2 Das Hamburger Modell

Auf die beiden wesentlichen Veröffentlichungen, in denen das *Hamburger Modell* beschrieben wird, wurde bereits oben hingewiesen. In diesem Abschnitt wird vor allem auf den Aufsatz im Tagungsband der 17. Bundestagung des *Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* (Rauhe 1971b) rekurriert. Dabei wird zuweilen auch den Quellen und Bezugspunkten nachgegangen, auf die Rauhe hinweist. Zunächst werden die Grundlagen und Begründungen zusammengefasst, die beiden nachfolgenden Unterabschnitte folgen der dreiteiligen Struktur des Studienmodells.

2.1 Grundlagen und Begründungen

Stofffülle, Musik als Ware, steigende Schülerzahlen, das schlechte Image des Musikunterrichts, zu lange Studienzeiten sowie eine zunehmende Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulstufen sind nach Auffassung Rauhes einige der Herausforderungen, die den Musikunterricht und die Musiklehrkräftebildung seiner Lebensgegenwart prägen. Aus dieser Situationsanalyse heraus leitet er seine Auffassung einer „Neuorientierung der Lehrerbildung“ (Rauhe 1971b, S. 66) in einer klar nachvollziehbaren Argumentation ab. Zunächst stellt er fest, dass eine solche Neuausrichtung nicht allein unter „formal-organisatorischen Aspekt konzipiert werden“ dürfe, sondern „nur auf der Basis reflektierter Lernzielbestimmungen und inhaltlicher Reformen“ (Rauhe 1971b, S. 66–67). Im Rückgriff auf Saul B. Robinsohn, Hartmut von Hentig, Heinz Antholz, Ulrich Günther und eigenen Schriften, legt Rauhe dann die Lernziele des Faches Musik dar, für die seiner Auffassung nach zwei zentrale Kategorien leitend sind: Wahrnehmung und das Wissen um die „größtenteils gesellschaftlichen Determinanten der sozialen Tatsache Musik“ (Rauhe 1971b, S. 68). Mit diesen legitimiert er zugleich den Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule, denn Rauhe schreibt mit Bezugnahme auf Günther (1970, S. 230), dass „Musik als einziges Fach“ genau diese „schult und differenziert [und daraus] ergibt sich die notwendige Folgerung, daß der Musikunterricht obligatorisches *Kernfach* für alle Schüler sein muß mit einer didaktischen Konzeption, die eine größtmögliche *innere* Differenzierung erlaubt“ (Rauhe 1971b, S. 68. Hervorh. i. Orig.).¹⁵ „Gerade die Musik“, so Rauhe weiter, habe „eine sozialisierende Funktion, die

15 Rauhe gibt für das hier in einfache Satzzeichen gesetzte Zitat von Günther eine falsche Seitenzahl an; zudem ist das Wort ‚innere‘ im Original kursiv. Beides wurde hier korrigiert.

weit über den Bereich der Schule hinausreicht. Das muß bei der Analyse und Umstrukturierung des Musikunterrichts in der Schule berücksichtigt werden“ (1971b, S. 69). Der Dreischritt nach diesen beiden Analysen wird komplettiert mit zwei Forderungen an die Lehrkräftebildung: Erstens eine „[f]ortschreitende Konzentration auf *ein* Unterrichtsfach, weil die Anforderungen an den Musiklehrer“ so gesteigert sind, „daß er neben dem Fach Musik nicht noch ein wissenschaftliches Beifach studieren kann, ohne die Studiendauer zu verlängern“ (Rauhe 1971b, S. 69; Hervorh. i. Orig.). Zweitens sei eine „Schwerpunktbildung und Spezialisierung“ notwendig und zwar sowohl in Bezug „auf die Stoffbereiche des Faches (Wahlgebiet und Schwerpunktbildung innerhalb einzelner Teildisziplinen), zum andern „hinsichtlich des pädagogischen Betätigungsfeldes nach Stufenschwerpunkten und didaktischen Teilbereichen“ (Rauhe 1971b, S. 70).

Obwohl Rauhe das Groß- oder Doppelfach favorisiert und damit die seit den 1950er-Jahren (z. B. Stoverock 1966, S. 266; Kraus 1963, S. 3; 1953, S. 87) immer wieder aufflammende Auseinandersetzung über das Für und Wider eines wissenschaftlichen Beifaches¹⁶ eine klare Position bezieht, lehnt er es nicht vollständig ab. Dies wird im weiter unten darzustellenden Studienmodell deutlich. Vielmehr kommt für ihn der inhaltlichen Differenzierung im Student-Life-Cycle der Lehramtsstudierenden Musik eine tragende Rolle in der curricularen Architektur des *Hamburger Modells* zu. Er spricht sich für „Schwerpunktbildung und Spezialisierung innerhalb dieses einen Faches [aus], das an Stoff und pädagogischer Reichweite bedeutend zugenommen hat“ (Rauhe 1971b, S. 70).

Der zeitliche Ausgangspunkt der Entwicklung des *Hamburger Modells* liegt, laut Aussage von Rauhe, bereits im Jahr 1968 (1971b, S. 70). Schließlich erließ 1970 der Senat die Verordnung über die künstlerische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Quellenkritisch ist darauf aufmerksam zu machen, dass Rauhe in einer Fußnote darauf hinweist, dass das Manuskript dieses Aufsatzes im Oktober 1970 abgeschlossen wurde und Bestandteile der Prüfungsordnung „möglichst flexibel gehalten [wurden] und leicht auswechselbar [seien]“, da eine „solche Flexibilität [...] angesichts der permanenten Fluktuation und des raschen Wandels des Musikunterrichts als eine *conditio sine qua non*“ (Rauhe 1971b, S. 88) erscheine. Aus diesen und weiteren grundsätzlichen Überlegungen leitet Rauhe eine Studienstruktur ab, die auf den ersten Blick verblüffend einfach und transparent in ihrer Architektur ist, bei genauem Blick in die Inhalte jedoch recht komplex und dicht gefüllt ist.

Das *Hamburger Modell* gliedert das Studium in ein viersemestriges *Grundstudium* (1.–4. Semester), ein ebenso langes *Aufbaustudium* (5.–8. Semester) mit den künstlerisch-praktischen und musikwissenschaftlich-theoretischen Lehr-/Lerninhalten an der Musikhochschule und in ein

16 Wie übrigens schon zu Zeiten Kestenbergs, vgl. dazu z. B. Cvetko (2017).

erziehungswissenschaftliches Begleitstudium an der Universität Hamburg. Auf die Nähe zu Binkowskis kooperativen Modell 3 (Binkowski 1970, S. 530) weist Rauhe selbst hin. Der Unterschied liegt – abgesehen von der dort ebenfalls genannten möglichen Hochschulform Gesamthochschule – vor allem in dem Umstand, dass die musikdidaktischen Lehr-/Lerninhalte bei Binkowski an beiden Institutionen stattfinden sollen. In Hamburg wurde eine institutionelle Trennung vorgenommen, d. h., Musikpädagogik wird von der Universität Hamburg verantwortet und nicht von der Musikhochschule; dies gilt ebenso für die auch bei Binkowski vorgesehene kooperative Betreuung von Praktika. Das im Hamburger Modell vorgesehene vierwöchige integrierte Schulpraktikum, das durch zwei fachdidaktische Seminare vor- und nachbereitet wird, liegt jedoch in der Verantwortung des Hamburger Lehrstuhls (vgl. Tschache, 1976).

2.2 Studienstruktur

2.2.1 Grundstudium

Die Darstellung des Hamburger Modells fällt höchst differenziert aus. Rauhe beschreibt sehr detailreich die Prüfungsordnung. Abbildung 1 stellt den Studienverlauf grafisch dar; in beiden Aufsätzen ergänzt eine Tabelle, die auch den zeitlichen Aufwand aufführt, die Ausführungen Rauhes.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Grundstudium				Aufbaustudium							
1. Instrument											
2. Instrument											
Chorleitung				Orchesterleitung							
Gehörbildung											
Satzlehre (Harm., Kp.)											
Rhythmik											
Phonetik											
		Vom-Blatt-Spielen									
		SchuPra. Musizieren									
Stimmbildung											
Musikwissenschaft (2 Lv.)											
				Wahlgebiet 1: Künstlerische Fächer speziell							
				Wahlgebiet 2: Künstlerische Fächer breit							
				Wahlgebiet 3: Wissenschaftliche Fächer							
				alternativ: wissenschaftliches Beifach							

Abbildung 1: musikbezogene Studienanteile (n. Rauhe 1971a, S.78–84); BC

Aus heutiger Sicht fällt zunächst auf, dass bestimmte Lehr-/Lerninhalte bereits „nach dem 4. Semester durch Erwerb eines Scheins“ abgeschlossen sein sollen: *Gehörbildung*, *Satzlehre*

(Harmonielehre und Kontrapunkt), *Partiturspiel* (praktische Partiturliteratur), Rhythmik, allgemeine und angewandte *Phonetik* (Sprecherziehung)“ (Rauhe 1971b, S. 79; Hervorh. i. Orig.). Das gilt auch für Chorleitung und vier musikwissenschaftliche Seminare. Diese starke Konzentration auf die ersten zwei Jahre begründet Rauhe mit der Grundlegung von Mindestanforderungen, um ein „breites Fundament für die Differenzierung im Aufbaustudium“ (ebd.) herzustellen. Für die musizierpraktischen Fertigkeiten, so schränkt er ein, sei dies jedoch nicht möglich. So ist der Instrumentalunterricht (1. Instrument) für das gesamte, achtsemestrige Studium im Umfang von 60 Minuten/Woche vorgesehen, das so genannte 2. Instrument, ebenfalls 60 Minuten/Woche wird mit dem sechsten Semester beendet. Je nach Leistungsstand können beide schon vor Erreichen des ermöglichten Umfangs abgeschlossen werden.

Eine bedeutende Änderung ist beim Lehr-/Lerninhalt Stimmbildung festzustellen, der sich ebenfalls über acht Semester, jedoch mit 45 Minuten, erstreckt. Ihm wird, so Rauhe, also eine gegenüber der vorherigen Ordnung eine „längere Unterrichtsdauer“ zugestanden. Darüber hinaus sei er durch eine „stärkere Einbeziehung jener Bereiche, die für die pädagogische Praxis wichtig sind“, gekennzeichnet, insbesondere im Hinblick auf die „zunehmenden zivilisatorisch bedingten Stimm Schäden“ (ebd.). Ab dem 6. Semester sei daher auch eine „Teilnahme bzw. Hospitation in gesangspädagogischen Seminaren“ (ebd.) vorgesehen. Schulpraktisches Musizieren sei ebenfalls eine Neuerung. In den dafür vorgesehenen zwei Semestern werden Grundlagen, vor allem Vom-Blatt-Spielen für eine Wahloption im Aufbaustudium gelegt.

2.2.1 Aufbaustudium

Nach einem recht dicht konstruierten Grundstudium ermöglicht das Aufbaustudium die Bildung von insgesamt 12 fachlichen Schwerpunkten, die auf drei Wahlgebiete aufgeteilt sind: Wahlgebiet 1 setzt einen „künstlerischen Spitzenakzent für Studierende mit einer ausgeprägten speziell sängerischen oder instrumentalen Begabung“ (Rauhe 1971b, S.81). In Hinsicht auf die Prüfungsanforderungen sind diese mit denen einer Diplomprüfung vergleichbar. Wahlgebiet 2 legt ebenfalls den Fokus auf künstlerische Praxis, allerdings in einer breiteren Form. Dazu gehören Phonetik, Kammermusik und Begleiten, Aufführungspraxis alter Musik, Kirchenmusik, Jazz und jazzverwandte Musik, Rhythmik und Tanz, Dirigieren und Musiktheorie. Erkennbar ist, dass hier auch Lehr-/Lerninhalte zusammengefasst werden, die an der Schnittstelle zur Wissenschaft liegen. Wahlgebiet 3 schließlich umfasst wissenschaftlichen Fächer wie Musikpädagogik und Musikwissenschaft, wobei Rauhe auf die Möglichkeit der Wahl von Musikpsychologie oder Medienkunde hinweist. Damit schafft Rauhe eine weitere institutionelle Schnittstelle, denn er

schreibt: „Soweit die wissenschaftlichen Wahlgebiete mit der Promotion abgeschlossen werden, müssen sie an der Universität studiert werden“ (Rauhe 1971b, S. 81).

Die Absicht, die Rauhe mit dieser Architektur verfolgt, ist auch heute noch durchaus nachvollziehbar: eine an den Stärken der/der jeweiligen Studierenden ausgerichtete Schwerpunktsetzung. Denn „durch den vorzeitigen Abschluß der Pflichtfächer gewinnt der Studierende nun wirklich Zeit, sich überwiegend dem Wahlgebiet zu widmen, das an die Stelle des wissenschaftlichen Beifaches tritt“ (Rauhe 1971b, S. 82). Damit löst er den eigenen Anspruch nach Spezialisierung ein.

Das Musiklehrkräftebild, was sich hier der Form nach in Gestalt von drei Typen abzeichnet, ist durch die drei Wahlgebiete deutlich erkennbar konturiert. Zugleich schafft Rauhe nach wie vor die Möglichkeit eines wissenschaftlichen Beifaches, auch wenn – wie oben erwähnt – er offenbar den/die Fachlehrer/-in Musik ohne zweites Fach zu bevorzugen scheint. Damit wird den drei Typen also ein weiterer, vierter hinzugefügt.

2.2.3 Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium

Verantwortet das Grund- und das Aufbaustudium in der bis hier beschriebenen Form vor allem die Musikhochschule, so findet das *erziehungswissenschaftliche Begleitstudium* an der Universität und nicht an der Musikhochschule Hamburg statt. Die Begründung für diesen Schritt ist bemerkenswert, weil u. a. mit ähnlichen Argumenten hantiert wird wie zu Zeiten der Kestenbergs:¹⁷ Mit der Reform der Lehrkräftebildung wären auch die pädagogischen Anteile wieder an die Musikhochschule zurückgekehrt, was „zu einer Isolierung der Fächer Musik und Kunsterziehung geführt [hätte] und damit möglicherweise zu einer Degradierung (wie vor der Kestenbergreform) bzw. zu einer Ausklammerung aus dem Fächerkanon der Allgemeinbildenden Schulen“ (Rauhe 1971b, S. 86). Damit hätte sich dann die „Degradierung des Faches Musik“ fortgesetzt, die sich bereits in zweierlei Weise ankündigte: „einmal in der Einführung der musisch-technischen Fachlehrerausbildung, zum anderen in der rigorosen Beschneidung des Musikunterrichts in der Stundentafel des Gymnasiums aufgrund der Saarbrücker Vereinbarung der Kulturministerkonferenz.“¹⁸ Gerade die Oberstufenreform durch die 1960 beschlossene *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* hatte die deutsche Musikpädagogik Anfang der 1960er-Jahre in Aufruhr versetzt (Anonym 1961; Kraus 1961; Pfaff 1960), denn man sah das Unterrichtsfach Musik in den höheren Jahrgängen (zu Recht) bedroht. Diese Dynamik, die man sehr gut sowohl in den fachpolitischen Debatten (z. B. über Denkschriften) und im musikpädagogischen Diskurs

17 Vgl. dazu beispielsweise die Schilderungen bei Rehberg (1982, S. 156–158).

18 Zu dieser Oberstufenreform im Jahre 1960 gab es zusätzlich zur Stellungnahme des DMR einen kritischen Diskurs in der Musikpädagogik. Siehe z. B. Pfaff (1960); Kraus (1961)

nachvollziehen kann, bemerkt Günther 10 Jahre später vor allem auf struktureller Ebene, wenn er feststellt:

„So wächst allenthalben das Interesse an einem Musikunterricht speziell für Begabte. Überall werden deshalb musische Gymnasien, musische Züge und Klassen mit erweitertem Musikunterricht eingerichtet. Sie haben das erklärte Ziel, die institutionelle Einschränkung des Faches in den allgemeinbildenden Schulen auszugleichen und gleichzeitig den Nachwuchs für die Musikerberufe in Deutschland quantitativ und qualitativ zu stärken.“ (Günther 1970, S. 223)

Während Günther „diese Entwicklung für bedenklich“ hält und befürchtet, „daß dadurch die Neigung der Schulbehörden und der Öffentlichkeit eher größer wird, auf das Fach in den allgemeinbildenden Schulen ganz zu verzichten“, zieht Rauhe daraus ein ganz entscheidende und für die wissenschaftliche Disziplin Musikpädagogik folgenreiche Konsequenz: Es sei notwendig, „die Berechtigung, den Stellenwert und die Funktion der Musik im Rahmen der gesamten Erziehung nachzuweisen“ (Rauhe 1971b, S. 86). Dies bedeutet zugleich eine andere Verankerung der Musikpädagogik. Ein solcher „Nachweis kann weniger mit sachimmanenter als mit erziehungswissenschaftlicher Argumentation erbracht werden, denn die Erziehungswissenschaft ist die fachliche Instanz, die unter Heranziehung fachwissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer, anthropologischer und weiterer hilfswissenschaftlicher Erkenntnisse nach bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Gesichtspunkten über Stellenwert und Funktion der einzelnen Fächer entscheidet“ (ebd.).

Er greift damit Gedanken auf, die er bereits ein Jahr zuvor sehr dezidiert in einer Reaktion auf den Strukturplan des Deutschen Bildungsrats dargelegt hat. Dort betont er vor allem zwei Aspekte: Erstens dürfe Musik nicht als ein *musisches Fach* missverstanden werden oder darauf in der Sekundarstufe II verengt werden. Zweitens habe der Musikunterricht zweifellos seinen Platz in der allgemeinbildenden Schule. Im Rückgriff auf Hentig liegt für Rauhe – wie er an vielen anderen Stellen betont – „die große Chance des Musikunterrichts in der *Differenzierung und Übung der auditiven Perzeption*, die in keinem anderen Fach systematisch betrieben wird. Das Gleichgewicht im Erziehungsprozeß ist so lange empfindlich gestört, als der auditive Bereich gegenüber dem optischen eindeutig vernachlässigt wird“ (Rauhe 1970a, S. 524).

Die Frage nach der Bedeutung der Erziehungswissenschaft, bzw. die Modellierung dieses Elements als „Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium“ im *Hamburger Modell* ist eine Innovation in Hinsicht auf die institutionelle Verzahnung. Felix Messerschmid, bis 1965 im Präsidium des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*, hatte 1968 und 1970 zu strukturellen und inhaltlichen Fragen der Musiklehrkräftebildung Stellung bezogen und mit Blick auf die Musikhochschulen kritisch bemerkt:

„Musikhochschulen sind keine pädagogischen Institutionen; sie tendieren auf Virtuosität und suchen ihre Ehre in der Vermittlung hohen musikalischen Könnens. Das ist verständlich und nötig. Umso wichtiger ist es, daß sie die Frage zulassen und sich stellen, ob ihre Ausbildung von Schulmusikern modernen pädagogischen Forderungen genügt.“ (Messerschmid 1971, S. 223)

Messerschmid schlägt „allgemein-erziehungswissenschaftliche Elemente“ im Studienverlauf, etwa im 9. und 10. Semester vor und spricht in diesem thematischen Umfeld von einer „Theorie der Musikerziehung“ (Messerschmid 1971, S. 224), die genau diese Anteile enthalten müsse. Sie sei jedoch – und da schlägt er einen anderen Weg vor – an der Musikhochschule zu lehren.

„Theorie der Musikerziehung muß an der Musikhochschule gelesen werden; dafür sind dort Lehrstühle einzurichten. Sie muß darstellen, auf welche Weise man zu Zielsetzungen der musikalischen Bildung kommt, welche Kriterien dafür gelten; muß didaktische und methodische, lern- und entwicklungspsychologische, schließlich musiksoziologische Darlegungen aufnehmen.“ (ebd.)

Was sich bei Messerschmid und bei Rauhe abzeichnet, ist eine Musiklehrkräftebildung, die eingebettet ist in die sich stärker werdende Etablierung einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, wie sie u. a. mit Alt, Abel-Struth und anderen in den Folgejahren vorgebracht wird. Messerschmid beschreibt eine Situation, wie sie sich in den 1970er-Jahren allmählich durchzusetzen begann. Rauhe kommt mit den gleichen Argumenten zu einer anderen strukturellen Lösung, vollzieht aber über soziologische Perspektiven bereits einen Teil des Weges zur Heranbildung einer musikpädagogischen Theorie. Das *Hamburger Modell* ist somit eines der ersten Curricula, in denen die sich in den folgenden Jahrzehnten verstärkende Verzahnung zwischen erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Paradigmen in einer für diesen Standort spezifischen Konstellation verwirklicht wird.

3 Fazit

Was zeichnet das Hamburger Modell aus historisch-musikpädagogischer Perspektive aus, dass es hier in den Blick genommen wurde? Es ist zum einen die nach gegenwärtigem Stand im Fachdiskurs sehr gut dokumentierte Curriculumentwicklung in einer lebhaften, von zahlreichen Veränderungen gekennzeichneten Situation in der deutschen Musikpädagogik. In ihrem Mittelpunkt steht die Frage nach den Konturen der künftigen Musiklehrkraft, die angesichts von stetig im Fluss befindlichen musikalischen Praxen den Musikunterricht an einer allgemeinbildenden Schule zu gestalten hat. Dazu gehören nach Auffassung von Rauhe und zahlreicher weiterer Zeitgenossen, zusätzlich zu genuin musikbezogenen Kompetenzen,

erziehungswissenschaftliche sowie systematisch-musikwissenschaftliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zum anderen ist es die Architektur des Studienverlaufs mit ihrer auf Musik bezogene Spezialisierung und Schwerpunktbildung, die musiktheoretische und musikwissenschaftliche Lehr-/Lerninhalte sehr rasch hinter sich lässt, um Platz für musikpraktische Elemente und Wahlmöglichkeiten zu schaffen.

In beiderlei Hinsicht zeigt es damit eine Modellhaftigkeit, die zwar zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht im Detail, wohl aber in der grundsätzlichen Anlage Antworten auf noch immer relevante Fragen findet. Dazu gehört insbesondere jene, die auch Rauhe in das Zentrum seines Denkens stellte: wie anerkenne ich die musikalischen Praxen von Schüler:innen, wie gehe ich mit ihnen produktiv um, was kann ich für eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber Musiken in der Musiklehrkräftebildung tun? Um hierauf Antworten zu finden, reichen ausschließlich historisch-musikwissenschaftliche Lehr-/Lerninhalte offenbar nicht aus. Diese und ähnliche Fragen beantwortet das *Hamburger Modell* durch seine Wahlbereiche und stellt damit eine Struktur vor, die bis heute durch ihre Breite bemerkenswert ist. Denn der momentane Lehrkräftemangel und die allorts initiierten Überlegungen zu einer Reform der Lehramtsstudiengänge debattieren ähnliche Herausforderungen wie z. B.: Wer kann aus einer diversen und musikalisch diversifizierten Gesellschaft heraus Musiklehrer:in werden (Buchborn & Clausen 2023; Buchborn 2019); wie kann Kohärenz in unterschiedlichen Studienabschnitten hergestellt werden (Brunner, Buchborn et al., 2021; Kranefeld, Heberle & Ziegenmeyer 2019; vgl. dazu auch Vogt 2002) u. v. m. Aus historisch-musikpädagogischer Perspektive wird überdies erkennbar, dass die Debatten um die wissenschaftliche Disziplin Musikpädagogik und die Suche nach einer Theorie der Musikpädagogik keineswegs eine von der Realität der Musiklehrkräftebildung losgelöste war. Rauhe, Gründungsmitglied des *Arbeitskreises musikpädagogische Forschung* (AMPF), zeigt mit dem *Hamburger Modell*, wie die über das Curriculum hergestellten Schnittstellen zur Erziehungswissenschaft gleichzeitig zu einer Konturierung einer wissenschaftlichen Musikpädagogik beitragen können. Damit schafft er im Umfeld von zahlreichen institutionellen Umgestaltungen dieser Zeit zugleich eine spezifische Studienorganisationsstruktur. Obwohl Messerschmid seiner Zeit einen Weg wies, den dann viele Musikhochschulen in der Musiklehrkräftebildung gingen und Professuren für Musikpädagogik einrichteten, wählt Hamburg einen anderen Weg. Hinter dem *Hamburger Modell* sowohl als eine bis in die Gegenwart bestehende kooperative Organisationsstruktur zwischen Erziehungswissenschaft und Musikdidaktik als auch als historisch gewordenes Studienmodell für die Musiklehrkräftebildung stehen fachliche Überzeugungen, die in beiderlei Hinsicht nach wie vor hochaktuell sind.

Schließlich zeigt sich, dass der seit circa 2000 bemerkbare Schub in der Musikpädagogik, sich der Erziehungswissenschaft im Sinne Abel-Struths (Abel-Struth, 2005, S. 86–87) zumeist bloß *adaptiv*

(und damit gleichzeitig selektiv) zuzuwenden, in der Geschichte unserer Disziplin durchaus differenzierter gestaltet wurde. Das *Hamburger Modell* ist also in zweierlei Hinsicht modellhaft, sowohl als Antwort auf spezifische geschichtliche Gegebenheiten und als Antwort auf offenbar überzeitliche Herausforderungen in der Musiklehrkräftebildung.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1965a). Musikalische Grundbildung als didaktisches Problem. *Musik und Unterricht*, 56(3), 81–84.
- Abel-Struth, S. (1965b). Zur Didaktik der musikalischen Grundausbildung. In E. Kraus (Hg.), *Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung Vorträge der 6. Bundesschulmusikwoche Bonn, 1965* (S. 81–93). Schott.
- Abel-Struth, S. (1967). *Musikalische Grundausbildung. Handbuch für die elementare Musikerziehung in Schulen*. Diesterweg.
- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2., erg. Aufl.). Schott. (1985)
- Alt, M. (1964). Aufgaben der musikdidaktischen Forschung. In Pädagogische Hochschule Dortmund (Hg.), *Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben. Beiträge zur Diskussion um die Pädagogische Hochschule* (S. 378–396). Henn.
- Alt, M. & Küntzel, G. (1968). Zur musikpädagogischen Ausbildung des Volksschullehrers. *Musik im Unterricht*, 59(2), 41–45.
- Anonym. (1961). Stellungnahme des Deutschen Musikrats zur Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister. *Musik im Unterricht*(1), 3-.
- Antholz, H. (1964). Was können zukünftige Lehrer musikalisch? Untersuchung an einer Pädagogischen Hochschule als Beitrag zur Problematik der Musikerziehung in der Lehrerbildung. *Musik im Unterricht*, 55(6), 192–197.
- Antholz, H. & Stilz, E. (1968). Musikerziehung in der Volksschule. *Musik im Unterricht*, 59(1), 10–14.
- Baacke, D. (1968). *Beat – die sprachlose Opposition*. Juventa.
- Baden-Württemberg (Hg.). (1967). *Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg : Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der Wissenschaftlichen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen*. Neckar-Verlag.
- Binkowski, B. (1970). Die Musik im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (Lehrerbildung). *Musik & Bildung*, 2(12), 528–530.
- Brunner, G., Buchborn, T., Clausen, B., Jank, W. & Schmid, S. (2021). Change Management im Lehramtsstudium - Kohärenz und Professionsorientierung. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*. Waxmann.
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 39–47.
- Buchborn, T. & Clausen, B. (2023). Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: historische, juristische und empirische Perspektiven. In B. Clausen & G. Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 153–189). Waxmann.
- Clausen, B. (2017). Musik, Staat, Institution – Musikhochschule. Zum Qualitätsdiskurs als Denkstil. In B. Clausen & H. Geuen (Hg.), *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven* (S. 11–36). Waxmann.

- Clausen, B. (2023). Kontinuität und Wandel zwischen 1945 und 1958. *Musikpädagogik und Wissenschaft*. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven. Festschrift für Stefan Hörmann* (S. 11–48). Waxmann.
- Clausen, B. (2024 i. V.). *Musiklehrendenbildung aus institutionsgeschichtlicher Perspektive. Vom Bayerischen Staatskonservatorium zur Hochschule für Musik Würzburg*. Fink.
- Clausen, B., Cvetko, A. J. & Hörmann, S. (2020). Basisbeitrag: Zeitzeugen — Musikpädagogen im Austausch. Zwischen Anwendungsbezug und Forschung. *Diskussion Musikpädagogik*, 86(2), 13–20.
- Cvetko, A. J. (2016). „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist ...“ Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen — Beispiele — Potenziale. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 69–105). Waxmann.
- Cvetko, A. J. (2017). Schulmusiker als Künstler und Pädagogen im Denken und Wirken Leo Kestenbergs. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hg.), *Lehrer als Künstler* (1. Auflage Aufl., S. 64–79). Shaker.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1960). *Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*. Klett.
- Deutscher Musikrat (Hg.). (1969). *Forderungen an die Bundesregierung. Musikberufe und ihr Nachwuchs. Forschung in der Musikerziehung*. Heléne.
- Flämig, M. (2008). BA/MA in der Musiklehrerausbildung am Beispiel der Universität der Künste Berlin. Chancen – Struktur – Probleme. In B. Clausen, A. Niessen & C. Rolle (Hg.), *Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen: Beiträge und Berichte 2005 bis 2008* (S. 87–94).
- Gieseler, W. (1986). Curriculum-Revision und Musikunterricht. In H.-C. Schmidt (Hg.), *Geschichte der Musikpädagogik* (S. 215–266). Bärenreiter.
- Grow, J., Tralle, E.-M. & Waldvogel, S. (2022). Intersektionalität in der Musikpädagogik. In: *Diskussion Musikpädagogik*. *Diskussion Musikpädagogik*, 94.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Wolke-Verlag.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838546919>
- Günther, U. (1970). Musikunterricht in der Gesamtschule. Prinzipien, Ziele, Aufgaben. In E. Kraus (Hg.), *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970* (S. 222–231). B. Schott's Söhne.
- Günther, U. (1975). Grundschul-Musikunterricht in der Krise – Folgerungen für die Musiklehrerausbildung. *Musik & Bildung*, 7(7–8), 337–344.
- Günther, U. & Jakoby, R. (1973). Musik in der Lehrerausbildung. *Musik und Bildung*, 5(6), 285–291.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1979). *Unterricht. Analyse und Planung*. Schroedel.
- Jakoby, R. & Günther, U. (1972). Musik in der Lehrerausbildung. In E. Kraus (Hg.), *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche Kassel 1972* (S. 39–54). Schott.
- Kapalka Richerme, L. (2012). Remain or React: The Music Education Profession's Responses to Sputnik and A Nation at Risk. *Arts Education Policy Review*, 113(1), 35–44. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.626385>
- Kirchner, G. (1969). Entwurf einer bipolaren Musikdidaktik. *Musik und Bildung*, 1(12), 548–551.
- Klinkhammer, R. (1987). *Ausbildungsordnungen des Lehramtsfaches Musik in der Studienreform der 1970er Jahre. Dokumentation in Form einer Synopse*. Die Blaue Eule.

- Klinkhammer, R. & Weyer, R. (1977). *Musiklehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Kunst*. Gustav Bosse.
- KMK. (1967). Status der Kunsthochschulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.9.1967. In Kultusministerkonferenz (Hg.), *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Luchterhand.
- Knolle, N. (2011a). Anmerkungen zur Reform der Oldenburger Musiklehrausbildung 1972 bis 1974. In F. Hoffmann, M. Gärtner & A. Weidenfeld (Hg.), *Musik im sozialen Raum. Festschrift für Peter Schleuning zum 70. Geburtstag* (S. 279–00). Allitera.
- Knolle, N. (2011b). Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum? In A. Eichhorn & R. Schneider (Hg.), *Musik - Pädagogik - Dialoge: Festschrift für Thomas Ott* (S. 187–196). Allitera.
- Knolle, N. (2012). Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-)Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre. *b:em*, 2. <https://www.b-em.info/index.php/ojs>
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Ziegenmeyer, A. (Hg.). (2019). *Studienprojekte im Praxissemester. Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen*. Waxmann.
- Kraus, E. (1953). Zur Diskussion: Verkürzung des Schulmusikstudiums? *Musik und Unterricht*, 44(3), 86–87.
- Kraus, E. (1961). Musik als integrierender Bestandteil grundlegender Menschenbildung – Gedanken zur Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusminister. *Musik im Unterricht*, 52(1), 1–3.
- Kraus, E. (1963). Musik in Schule und Lehrerbildung. Gedanken zu den Statistischen Erhebungen des Deutschen Musikkongresses. *Musik im Unterricht*, 54(1), 1–9.
- Krützfeldt, W. (Hg.). (1971). *Didaktik der Musik 1970. Vorträge und Referate der 17. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik*. Verl. Erziehung u. Wiss. u. Möser.
- Kultusministerkonferenz. (1998). Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf
- Lehmann-Wermser, A. & Weishaupt, H. (2020). Zur Situation des Musikunterrichts an den Grundschulen und zum zukünftigen Musiklehrkräftebedarf und -angebot. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(1), 42–62.
- Levine, A. J. (2017). *After Sputnik. America, the World, and Cold War Conflicts*. Routledge.
- Lugert, W. D. & Schütz, V. (Hg.). (1991). *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch*. J. B. Metzler.
- Maier, H. (1969). Die Musik in der deutschen Bildungsdiskussion. Vortrag zur Eröffnung der 10. Generalversammlung des Deutschen Musikkongresses am 16.10.1968 in Stuttgart. *Musik und Bildung*, 1, 2–6.
- Messerschmid, F. (1971). Die Ausbildung der Lehrer für Musik. In Deutscher Bildungsrat (Hg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission* (S. 220–233). Klett.
- Noll, G. (1964). Forschungsaufgaben in der Musikerziehung. *Musik im Unterricht*, 55(4), 105–110.
- Ott, T. & Seibert, K. (1968). Krise – auch an den Musikhochschulen. Versuch einer Analyse. *Musikalische Jugend* April/Mai.
- Pape, W. (1971). Untersuchungen zur Popmusik. *Musik & Bildung*(3), 185–189.
- Pape, W. (1974). *Musikkonsum und Musikunterricht. Ergebnisse, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern*. Schwann.
- Pfaff, H. (1960). Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung. *Musik im Unterricht*(12), 367–368.
- Platz, F., Wolf, A. & Hasselhorn, J. (2021). Lässt sich die Lernwirksamkeit von Musikunterricht durch den Einsatz neuer (digitaler) Medien steigern? In K. Martin & C. Stick (Hg.), *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung*. (S. 82–102). Hochschule für Musik Franz Liszt.
- Rauhe, H. (1962). *Musikerziehung durch Jazz*. Möser.

- Rauhe, H. (1968). Kritischer Schallplattenvergleich aus den Bereichen Folklore und Beat. In E. Kraus (Hg.), *Der Einfluß der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit (=Vorträge der siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968)* (S. 176–190). B. Schott's Söhne.
- Rauhe, H. (1970a). Die Musik im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (Schule). *Musik & Bildung*, 2(12), 524–527.
- Rauhe, H. (1970b). Kulturkritische Aspekte der Bildungsziele und -inhalte im 7. bis 10. Schuljahr. In E. Kraus (Hg.), *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970* (S. 186–197). B. Schott's Söhne.
- Rauhe, H. (1970c). Schlager und Beat im Unterricht — Möglichkeiten einer Einbeziehung der Pop-Musik in die Didaktik und Methodik des Musikhörens. In K. Sydow (Hg.), *Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule. Musikpädagogisches Forum Giessen 1968. Vorträge und Berichte aus der dritten Bundestagung* (S. 55–75). Möselers.
- Rauhe, H. (1970d). Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. Jugendsoziologische Ansätze einer kulturkritischen Bildungstheorie und ihrer Konsequenzen für das Fach Musik in der modernen Industriegesellschaft. In W. Krützfeldt (Hg.), *Didaktik der Musik 1969. Vorträge und Referate der 16. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik* (S. 20–64). Verl. Erziehung u. Wiss. [u. a.].
- Rauhe, H. (1971a). Hamburger Modell für die Ausbildung von Schulmusikern. Grundprinzipien der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an Gymnasien im Fach Musik. *Musik und Bildung*, 3(3), 122–129.
- Rauhe, H. (1971b). Hamburger Modell für die Ausbildung von Schulmusikern. Grundprinzipien der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an Gymnasien im Fach Musik. In W. Krützfeldt (Hg.), *Didaktik der Musik 1970. Vorträge und Referate der 17. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* (S. 66–91). Verl. Erziehung u. Wiss. u. Möselers.
- Rauhe, H. (1972). Wege zu einer optimalen Musiklehrerausbildung in einer kooperativen oder integrierten Gesamthochschule. In E. Kraus (Hg.), *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche Kassel 1972* (S. 232–235). Schott.
- Rehberg, K. (1982). Zur Geschichte des Instituts für Kirchen- und Schulmusik an der Universität Königsberg/Pr. von 1924 bis 1932. In F. Feldmann & H. Unverricht (Hg.), *Musik des Ostens. Sammelbände im Auftrag des J. G. Herder-Forschungsrates* (S. 155–173). Bärenreiter.
- Rohstock, A. (2010). *Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957-1976*. Oldenbourg.
- Saß, H. (1969a). Musikberufe und ihr Nachwuchs II. Hauptergebnisse der neuen statistischen Erhebungen des Deutschen Musikrates. *Deutscher Musikrat. Referate Informationen*, 13, 3–20.
- Saß, H. (1969b). *Musikberufe und ihr Nachwuchs II. Statistische Erhebungen 1965/67 des Deutschen Musikrates*. B. Schott's Söhne.
- Saß, H. & Wiora, W. (Hg.). (1962). *Musikberufe und ihr Nachwuchs. Statistische Erhebungen 1960/61 des Deutschen Musikrates*. B. Schott's Söhne.
- Schilling-Sandvoß, K. (2022). Heterogenität und Musikunterricht – Begriffliche Orientierung und schulbezogene Aspekte. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 93–108). Helbling.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern*. Urban & Schwarzenberg.
- Segler, H. & Abraham, L. U. (1966). *Musik als Schulfach*. Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.
- Steeves, K. A., Bernhardt, P. E., Burns, J. P. & Lombard, M. K. (2009). Transforming American Educational Identity after Sputnik. *American Educational History Journal* 36(1), 71–87. <http://www.infoagepub.com/products/journals/aejh/index.html>

- Stock, H. (Hg.). (1964). *Pädagogische Hochschule und Universität. Bedingungen und Möglichkeiten einer künftigen Lehrerbildung. Gutachten eines Studienausschusses des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen*. Julius Beltz.
- Stoverock, D. (1966). Ist das Schulmusikstudium reformbedürftig? *Musik und Unterricht*, 57(9), 266–267.
- Tschache, H. (1976). Integriertes Schulpraktikum im Hamburger Modell der Musiklehrerausbildung. In G. Noll (Hg.), *Musikpädagogik in der Studienreform. Dokumentation einer öffentlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 9. – 12. Oktober 1975 in der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland* (S. 219–222). B. Schott's Söhne.
- Twittenhoff, W. (1953). *Jugend und Jazz ein Beitrag zur Klärung*. Junge Musik Schott. Universität Hamburg. (2020). Fakultät für Erziehungswissenschaft. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/fakultaetsbroschuere/dateien/broschuere-fakultaet-fuer-erziehungswissenschaft-universitaet-hamburg.pdf>.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2023). Musikpädagogik, Politik, Staat. Eine Erkundung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/23-vogt1.pdf>
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973. eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik*. Institut für Musikpädagogische Forschung.

„Nicht so, nicht dermaßen, nicht um diesen Preis“¹

Machtkritik als Berührungspunkt von kritischer Musikpädagogik und Diskursforschung

1. Einleitung

Der Frage, was unter einer kritischen bzw. Kritischen Musikpädagogik² zu verstehen sein könnte, hat Jürgen Vogt sich in mehreren Texten und mit jeweils unterschiedlichen argumentativen Schwerpunkten gewidmet: Wie ist es um den Status einer kritischen Musikpädagogik innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik bestellt? Auf welchen theoretischen Ansätzen kann eine kritische Musikpädagogik sinnvoll aufbauen? Und wie lässt sich der Anspruch einer kritischen Musikpädagogik in Hinblick auf die Analyse spezifischer musikpädagogischer Gegenstände einlösen?

In seinen Bestimmungen einer kritischen Musikpädagogik hat Vogt u. a. die Ansätze der Kritischen Theorie (u. a. Vogt 2017) und der Ideologiekritik (u. a. Vogt 2015), aber auch das Potenzial der machtkritischen Arbeiten Foucaults und Butlers (u. a. Vogt 2005; 2006; 2012) als aussichtsreich aufgegriffen. Dabei hat er mit Blick auf die Zielbestimmung einer kritischen Musikpädagogik auch auf eine mögliche Verbindung der Ansätze hingewiesen:

„Das Kritische der Kritischen Erziehungswissenschaft und der musikpädagogischen Anschlüsse ist längst in den theoretischen Diskurs und in die unterrichtliche Praxis integriert, ohne daß damit die Grundlagen von Theorie und Praxis ernsthaft in Frage gestellt würden. Dies wäre nur der Fall, wenn sich Kritik gegen alle erzieherischen Versuche richtete, Verstehens- und Erfahrungsprozesse zu reglementieren, zu steuern und zu normalisieren, wie ‚kritisch‘ diese Versuche sich auch gerieren würden. Es scheint, als kehre Adornos Denken über den Umweg einer erziehungswissenschaftlichen Rezeption der machtkritischen Arbeiten Michel Foucaults wieder in die Erziehungswissenschaft zurück [...], wobei die fundamentalen Unterschiede der Positionen gewiss nicht übersehen werden dürfen [...].“ (Vogt 2011, S. 164)

Vogt deutet hier an, dass Adornos und Foucaults theoretische Ansätze einen gemeinsamen Bezugspunkt aufweisen, und zwar die Konkretisierung einer bestimmten Weise der Kritik, welche

¹ Foucault 1992, S. 51

² Vogt unterscheidet in einigen seiner Texte zwischen einer kritischen Musikpädagogik (mit kleinem ‚k‘) im Allgemeinen und einer Kritischen Musikpädagogik (mit großem ‚K‘) im Speziellen, wobei sich letztere an der Kritischen Theorie (der sogenannten Frankfurter Schule) orientiert (vgl. u. a. Vogt 2017); dieser Unterscheidung wird in diesem Text gefolgt.

die Normalisierungsordnungen und Regulierungsmechanismen analysiert, die auf das Denken und Handeln von Individuen einwirken, um damit eine Veränderung dieser Ordnungen und Mechanismen zu erreichen.

Dieser gelegten Spur möchte ich im Folgenden nachgehen und die Berührungspunkte, aber auch Unterschiede zwischen den Kritikverständnissen von Kritischer Theorie, Ideologiekritik und machtkritischer Diskursforschung in vergleichender Absicht genauer beleuchten. Dieser Vergleich erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr erfolgt die Rekonstruktion der unterschiedlichen Kritikverständnisse mit dem Ziel, aussichtsreiche Perspektiven für die theoretisch-methodologische Weiterentwicklung einer kritischen Musikpädagogik zu benennen und zu entfalten. Dabei möchte ich insbesondere argumentieren, dass eine machtkritische Diskursforschung eine sinnvolle Ergänzung der Ansätze von Ideologiekritik und Kritischer Theorie darstellt, insofern sie es ermöglicht, das Verhältnis der kritisierenden Subjekte zu den von ihnen kritisierten Machtverhältnissen analytisch fruchtbar zu machen.

Dazu werde ich zunächst die Kritikverständnisse von Kritischer Theorie und Ideologiekritik anhand der Bestimmungen in Jürgen Vogts Ausführungen zu einer Kritischen Musikpädagogik rekonstruieren (2). Im Anschluss daran werde ich einige zentrale Bestimmungen von Kritik aus Sicht einer machtkritisch sensibilisierten Diskursforschung darlegen, die sich im Wesentlichen auf die theoretischen Überlegungen und Begriffe Michel Foucaults und Judith Butlers stützen (3).³ Im sich anschließenden Fazit (4) werde ich einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Verständnisse von Machtkritik zwischen Kritischer Theorie, Ideologiekritik und Diskursforschung zusammenfassend diskutieren und skizzieren, welche weiterführenden Überlegungen sich daraus für den machtkritischen Anspruch einer kritischen Musikpädagogik ergeben können.

2. Machtkritik aus Sicht einer Kritischen Musikpädagogik

Jürgen Vogt stellt in seinem Aufsatz „Versuch über Kritische Musikpädagogik“ (2017) die Frage, was unter einer „Kritische[n] Musikpädagogik unter gegenwärtigen Bedingungen“ (Vogt 2017, S. 330) zu verstehen sein könnte. Für diese Klärung benennt er eine Orientierung an den theoretischen Prämissen und Zielbestimmungen der Kritischen Theorie (der sogenannten Frankfurter Schule) als aussichtsreich und beantwortet die Frage nach einer zeitgemäßen Kritischen Theorie der Musikpädagogik mit dem Plädoyer für einen „Denkstil“ (Vogt 2017, S. 342; Hervorhebung

³ Da ich davon ausgehe, dass den meisten musikpädagogischen Leser*innen die Überlegungen von Jürgen Vogt zur Kritischen Musikpädagogik in Grundzügen bekannt sind, die machtkritischen Ansätze der interdisziplinären Diskursforschung in der Musikpädagogik dagegen noch nicht als allgemein bekannt vorausgesetzt werden können, erfolgt die Darstellung in diesem Abschnitt etwas ausführlicher.

i. O.), der sich auf eine „kritische Analyse musikpädagogischer Pathologien“ (Vogt 2017, S. 343) richten könne.

In einer Minimalbestimmung Kritischer Theorie, die Vogt im Anschluss an Axel Honneth mit Blick auf die Musikpädagogik entfaltet, greift er u. a. die Frage nach einer normativen Basis der Kritik sowie die Frage nach dem Verhältnis „einer theoretischen Defizitzuschreibung zur musikpädagogischen Praxis“ (Vogt 2017, S. 333) auf. Als normative Basis der Kritik im Sinne der Kritischen Theorie definiert Vogt „die grundlegende *Diagnose sozialer Negativität im Hinblick auf ein gutes Leben*“ (Vogt 2017, S. 335; Hervorhebung i. O.).⁴ Die Annahme, „dass es so etwas wie ein ‚gutes Leben‘ des Einzelnen in der Gesellschaft geben kann oder vielleicht sogar geben sollte“ (Vogt 2017, S. 336), bezeichnet Vogt dabei als prä-theoretischen Kern der Kritischen Theorie. Denn die „prä-rationale Erfahrung, dass das Leben gut sein könnte, aber nicht ist“ (Vogt 2017, S. 343) müsse von der Kritischen Theorie als grundlegende Erfahrung vor jeder theoretischen Beschäftigung immer schon vorausgesetzt werden, damit die Kritik für die Adressat*innen überhaupt anschlussfähig sei. „Diese Kritik selbst beruht daher auf einer Diagnose derjenigen sozialen Fehlentwicklungen, Störungen oder Pathologien – die Wahl der Begriffe hängt von den jeweiligen Theorien ab –, die ein gutes Leben verhindern“ (Vogt 2017, S. 337). Kritische Analysen seien vor allem dann gewinnbringend, wenn sie „soziale Missstände freilegt[en], die von den Akteuren selbst vielleicht gar nicht so gesehen und artikuliert werden“ (Vogt 2017, S. 337). Vor diesem Hintergrund benennt Vogt als „Minimalvertrauen“ der Kritischen Theorie, „dass die sozialen Akteure so etwas wie einen auf Leidensfähigkeit beruhenden Restinstinkt dafür haben, dass sie in pathologischen Verhältnissen leben, die so etwas wie ein gutes Leben strukturell verhindern“ (Vogt 2017, S. 338). Zusammenfassend scheint die Kritische Theorie mit einer grundsätzlichen Skepsis ausgestattet zu sein, ob die sozialen Akteur*innen die Kritik annehmen können. Vogt schlägt damit einen Bogen zur Ideologiekritik: „Die Kritik der Kritischen Theorie ist somit auch dort, wo sie vielleicht nicht mehr so genannt wird, Ideologiekritik – Kritik des falschen, richtigen Bewusstseins“ (Vogt 2017, S. 337). Allerdings benennt Vogt die einfache Gleichsetzung von ‚Ideologie‘ mit einem ‚falschem Bewusstsein‘ der sozialen Akteur*innen zugleich als Grundproblem einer nicht mehr zeitgemäßen Auslegung von Ideologiekritik. Er plädiert deshalb für eine immanente Kritik, die „gewissermaßen von innen, aus der detaillierten Analyse des zu Kritisierenden heraus zu entwickeln [sei]“ (Vogt 2017, S. 339).

In seinem Aufsatz „Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz“ (2015) entfaltet Vogt seine Überlegungen zu einer zeitgemäßen, immanenten Ideologiekritik ausführlicher und schließt

⁴ Vogt verweist darauf, dass die jeweiligen Begriffe und Verständnisse eines „guten Lebens“ und einer „sozialen Negativität“ von den Vertreter*innen der Kritischen Theorie z. T. sehr unterschiedlich definiert werden (vgl. Vogt 2017, S. 336).

damit, dass „keinerlei Anlass für die Musikpädagogik [bestünde], sich von der Ideologiekritik zu verabschieden“ (Vogt 2015, S. 25) – allerdings sei eine theoretisch-methodologische Neuausrichtung einer musikpädagogischen Ideologiekritik sinnvoll. In Abgrenzung zum o. g. Verständnis von Ideologien als ‚falschem‘ Bewusstsein von Individuen oder sozialen Gruppen definiert Vogt diese deskriptiv als „sprachlich verfasste, theorieförmige Gebilde [...], die handlungsleitende Auswirkungen haben und/oder aus Handlungsformen hervorgegangen sind“ (Vogt 2015, S. 9). Demnach seien Ideologien im deskriptiven Sinne ein Merkmal aller gesellschaftlichen Gruppierungen, wobei Vogt insbesondere die konkreten *Auswirkungen* von Ideologien auf das Denken und Handeln der Menschen innerhalb dieser Gruppierungen betont. Ideologien im engeren, pejorativen Sinne träten dagegen erst mit ihrer Kritik als solche in Erscheinung und könnten „immer nur in Bezug auf Herrschaft und Unterdrückung entziffert werden“, da sie als Ideologien im pejorativen Sinne erst dann wirksam würden, wenn sie die legitimen Interessen und Bedürfnisse von (gesellschaftlichen) Gruppierungen ignorierten oder unterdrückten (Vogt 2015, S. 13). Die Zielbestimmung einer (musikpädagogischen) Ideologiekritik sei somit „Kritik von Macht und Herrschaft“ und vor allem an den konkreten Mechanismen, durch welche die Auswirkungen von Macht und Herrschaft für die sozialen Akteur*innen wirksam werden könnten (Vogt 2015, S. 12).

Damit, so Vogt, stünde eine (musikpädagogische) Ideologiekritik allerdings vor dem Problem der Konkretisierung und Legitimierung ihrer normativen Ausgangsbasis: Aus welcher Position der Kritiker*innen sowie anhand welcher Kriterien und empirischen Beobachtungen ließen sich ‚wahre‘ (im Sinne von für Individuen oder Gruppierungen real existierende, gerechtfertigte) Bedürfnisse und deren ‚falsche‘ Unterdrückung bzw. Marginalisierung kritisieren? Vogt spricht sich dagegen aus, den musikpädagogischen Akteur*innen in kritischer Absicht bestimmte ‚wahre‘ Bedürfnisse und deren ‚falsche‘ strukturelle Unterdrückung vorzuschreiben. Vielmehr müssten sich die Gegenstände der Kritik, d. h. Widersprüche und Paradoxien bestimmter musikpädagogischer Lehr-Lern-Praktiken, „bei den Akteuren selbst widerspiegeln [z. B. in Form von normativen Irritationen oder in einem Gefühl diffusen Unbehagens], und damit auch tendenziell empirisch als Folge ideologischer Dynamiken aufweisbar sein“ (Vogt 2015, S. 18). Damit verlagere sich die normative Ausgangsbasis der Ideologiekritik „von einer theoretisch immer schon vorentschiedenen *Außenkritik* hin zu einer *immanenten Kritik* an Theorien und Praxen und deren spezifischen Effekten“ (Vogt 2015, S. 18; Hervorhebung i. O.).

Die von Vogt vorgeschlagene Ideologiekritik zielt somit nicht (mehr) auf den Nachweis einer (weitestgehend unbewussten) Unterdrückung von Subjekten durch ‚falsche‘ Theorien, sondern auf die (empirische) Analyse der historischen Genese und/oder der handlungspraktischen Auswirkungen von spezifischen Theorien oder Konzepten.

Am Beispiel einer Kritik am Klassenmusizieren verweist Vogt zusammenfassend auf die möglichen Vorteile einer „geringfügigen Veränderung“ (Vogt 2005, S. 17) des Vorhabens einer kritischen Musikpädagogik:

„Es muss zugestanden werden, dass der adornitische Totalverdacht, ‚das Ganze sei das Unwahre‘, einem solchen [kritischen] Vorhaben wenig zuträglich ist. [...] Es kann also nicht darum gehen, musikpädagogische Interventionen an sich unter Pauschalverdacht zu stellen, was trivial wäre. Interessanter erscheint mir hingegen die Aufgabe, die spezifischen *Folgen* der jeweiligen, sich möglicherweise grundlegend ändernden Machtkonstellationen zu untersuchen, um erst daran zu ermessen, ob Heranwachsende ‚so, dermaßen und um diesen Preis‘ musikpädagogisch gelenkt werden sollten.“ (Vogt 2005, S. 17–18; Hervorhebung i. O.)

Vogt hebt insgesamt die Chancen hervor, welche sich für die kritische Musikpädagogik aus einem machttheoretisch „revidierten Anschluss an Adorno“ (Vogt 2005, S. 21) und aus einer immanent verfahrenen Ideologiekritik ergeben könnten, nämlich die Effekte von sozialen bzw. musikpädagogischen Machtkonstellationen für die betroffenen Subjekte (noch) stärker in den Fokus der kritischen Untersuchung zu rücken. Mit der Formulierung „so, dermaßen und um diesen Preis“ verweist Vogt auf die machtkritischen Überlegungen Michel Foucaults zur ‚Regierung‘ von Subjekten, die u. a. von der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung aufgegriffen wurden, und auf die ich im Folgenden näher eingehen möchte.

3. Machtkritik aus Sicht einer kritischen Diskursforschung

In den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften haben sich in den vergangenen 20 Jahren unterschiedliche Ansätze der (empirischen) Diskursforschung zunehmend etabliert (vgl. Fegter et al., 2015; Wrana et al., 2014).⁵ Als Schlüsselbegriff der interdisziplinären Diskursforschung lässt sich das Verständnis von ‚Diskurs‘ zusammenfassend definieren als Konglomerat von „Prozessen und Praktiken sozialer Sinnproduktion“ (Angermüller 2014, S. 16). Dabei rekurriert insbesondere die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung häufig auf Begriffe und Instrumentarien der wissens- und machtkritischen Arbeiten Michel Foucaults als wesentliche Bezugspunkte (vgl. Fegter et al. 2015, S. 14) und nutzt diese für auf unterschiedliche Fragestellungen und Gegenstände zugeschnittene Analysen (vgl. Koller & Lüders 2004; Truschkat & Bormann 2013).

⁵ Als Einsatzpunkt der modernen Diskursforschung werden häufig die Formulierung der Diskurstheorien von Jürgen Habermas und Michel Foucault in den 1970er Jahren benannt (vgl. Angermüller, 2014, S. 18). Für den deutschsprachigen Raum definiert Johannes Angermüller die Entwicklung von unterschiedlichen Ansätzen der Diskursforschung v. a. in den Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaften ab den 1990er Jahren; eine disziplinübergreifende Etablierung der Diskursforschung als eigenständige Disziplin sieht er erst um die 2000er Jahre (Angermüller, 2014, S. 16; S. 30).

In der Musikpädagogik werden diskursanalytische Forschungsansätze schon seit längerer Zeit als anregungsreiche Forschungsperspektive diskutiert (vgl. Vogt 1993; Rolle 2018) und zunehmend in Form von eigenständigen Materialstudien zu musikpädagogischen Gegenständen umgesetzt. Dabei werden bislang u. a. Ansätze der Wissenssoziologischen (Bugiel 2015; Huber 2016) und der Historischen Diskursanalyse (Wirmer, 2020) sowie poststrukturalistische Ansätze (Günster, 2019; Krebs 2021) genutzt, wobei auch hier der Rückgriff auf Foucaults Studien und Begriffe einen gemeinsamen Bezugspunkt darstellt.⁶

Auch wenn der Diskursanalyse häufig per se eine kritische Forschungsperspektive zugeschrieben wird, ist die Bestimmung des Verhältnisses von Diskursforschung und/als Kritik weder vollständig noch abschließend geklärt (vgl. Langer, Nonhoff & Reisigl, 2019; Nonhoff, 2019). Bei aller Unterschiedlichkeit der diskursanalytischen Ansätze ist allerdings zu beobachten, dass sich viele diskursanalytische Arbeiten insbesondere innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie in den Gender Studies explizit dem Anspruch einer machtkritisch sensibilisierten Analyse stellen. Eine solche machtkritische Diskursforschung schließt an Foucaults Bestimmung von ‚Macht‘ bzw. ‚Machtbeziehungen‘ an, die er ausdrücklich von Gewaltbeziehungen abgrenzt:

„In Wirklichkeit sind Machtbeziehungen definiert durch eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Handeln einwirkt. *Eine handelnde Einwirkung auf Handeln*, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln. Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab. [...] Machtbeziehungen beruhen dagegen auf zwei Elementen, die unerlässlich sind, damit man von Machtbeziehungen sprechen kann: Der ‚Andere‘ (auf den Macht ausgeübt wird) muss durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden. Und vor den Machtbeziehungen muss sich ein ganzes Feld möglicher Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen öffnen.“ (Foucault 2019, S. 255; Hervorhebung AG)

Indem Foucault festhält, „die Macht geht durch die Individuen hindurch, sie wird nicht auf sie angewandt“ (Foucault 2003, S. 238), betont er die diskurstheoretisch enge Verklammerung von Machtbeziehungen mit der Konstitution von Subjekten. Aus Sicht einer machtkritischen Diskursforschung werden alle Handlungs- und Erfahrungsräume der Subjekte als von diskursiven

⁶ An dieser Stelle weise ich ausdrücklich darauf hin, dass nicht nur diskursanalytische Ansätze den theoretischen und analytischen ‚Bezugspunkt Foucault‘ in den letzten Jahren (wieder) vermehrt aufgreifen: Innerhalb der musikpädagogischen Forschung beziehen sich u. a. ethnographische (Blanchard 2019) und situationsanalytische (Göllner & Niessen 2021) Forschungsansätze auf die machtkritischen Überlegungen Michel Foucaults und Judith Butlers. Trotz der Ähnlichkeit der machttheoretischen Bezugspunkte zeigen sich allerdings v. a. in den methodologischen Überlegungen und den analytischen Vorgehensweisen am Material wichtige Unterschiede zwischen den verschiedenen Forschungsansätzen, deren vergleichende Betrachtung wiederum anregend sein kann, insbesondere für die Frage nach den Maßstäben und Zielrichtungen von Kritik (vgl. Günster & Niessen 2022).

Wissensordnungen und Machtbeziehungen durchzogen gedacht, die es erst ermöglichen, dass Subjekte als solche anerkannt werden können. Gleichzeitig reproduzieren Subjekte Macht-Wissen-Ordnungen⁷ durch ihr (Sprach-)Handeln, was bedeutet, dass sie diese zugleich bestätigen, aber auch verändern (können).

Eine machtkritisch sensibilisierte Diskursforschung nimmt an, dass pädagogische bzw. didaktische Diskurse gesellschaftliche Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse (z. B. strukturelle Benachteiligungen aufgrund des Alters, des Geschlechts oder der sozialen Herkunft) nicht nur reproduzieren. Vielmehr produzieren pädagogische Diskurse spezifische Formen des Wissens, Machteffekte sowie Möglichkeiten, als Subjekt anerkannt zu werden, u. a. durch Konzepte und Praktiken der pädagogischen Führung und (An-)Leitung von Subjekten (vgl. Maurer & Weber 2006).

Diese diskurstheoretischen Prämissen haben auch Auswirkungen auf die Frage nach Kritik und insbesondere auf die Frage, inwiefern eine Kritik von Machtbeziehungen im o. g. Verständnis den Anspruch haben kann, verändernd in eine wirklichkeitskonstitutive diskursive Praxis einzuwirken. Dieser Frage wende ich mich nun mit Blick auf die Überlegungen von Michel Foucault und Judith Butler zu, die die Frage nach Kritik eng zusammen denken mit dem Zusammenspiel von Wissen-Macht- und insbesondere Subjekt-Verhältnissen.

In seinem 1992 unter dem Titel *Was ist Kritik?* publizierten Vortragstext⁸ entfaltet Foucault u. a. Überlegungen a) zum Verhältnis von Kritik und Regierung als „Menschenregierungskunst“, b) zur kritischen Haltung als Analyse, die nach den historisch-spezifischen Beziehungen zwischen Macht, Wissen und Subjekt fragt und c) zum Einsatzpunkt der Kritik als „Bewegung“ des kritisierenden Subjekts.

Foucault benennt das 16. Jahrhundert als Zeitpunkt, ab dem es zu einer Vervielfältigung und Ausdifferenzierung verschiedener „Menschenregierungskünste“ (Foucault 1992, S. 10) in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen gekommen sei. Grundidee der Regierungskunst sei die in der christlichen Pastoral fundierte Idee,

„daß jedes Individuum unabhängig von seinem Alter, von seiner Stellung sein ganzes Leben hindurch und bis ins Detail seiner Aktionen hinein regiert werden müsse und sich regieren lassen müsse.“ (Foucault 1992, S. 9f.)

⁷ Foucault versteht unter *Wissen* zusammenfassend „alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen [...], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault 1992, S. 32). Die Akzeptabilität des Wissens hängt wiederum von den jeweils geltenden *Machtverhältnissen* ab, die Foucault definiert als „viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen [...], die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren“ (Foucault 1992, S. 32). Macht-Wissen bildet für Foucault somit eine analytisch untrennbare Einheit.

⁸ Der Vortragstext liegt nur als Manuskript vor; der Titel „Was ist Kritik?“ („Quest-ce que la critique?“ im französischen Original) stammt nicht von Foucault selbst.

Als Gegenbewegung zu dieser „Regierungsentfaltung“ (Foucault 1992, S. 11) skizziert Foucault „eine moralische und politische Haltung, eine Denkungsart, welche ich nenne: die Kunst nicht regiert zu werden bzw. die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Wohlgedenkt entwirft Foucault Kritik nicht als Verweigerung von Regierung im Sinne einer politisch-institutionellen Herrschaft, sondern definiert die kritische Haltung als beständige Suche nach Möglichkeiten,

„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. 12–13)

Diese Präzisierung von Kritik ist entscheidend, weil sie an das oben dargelegte Machtverständnis anschließt: Foucaults Interesse an der Frage nach Kritik geht von einem heuristischen Machtbegriff aus, der „viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen“ (Foucault 1992, S. 32) umfasst. In diesem Zusammenhang spricht Foucault von der „kritischen Haltung als Tugend“, weil sie dazu auffordere, „ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert“ einzunehmen, „zu dem, was man weiß, zu dem, was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen“ (Foucault 1992, S. 8). Die Zielrichtung der kritischen Haltung definiert Foucault als Bestreben, sich zu den mannigfaltigen Regierungsformen in ein *anderes* Verhältnis zu setzen (vgl. Foucault 1992, S. 13; Hervorhebung AG).

Zu diesem Zweck entwirft Foucault die kritische Haltung nicht nur als Tugend, sondern zugleich als „historisch-philosophische Praktik“ (Foucault 1992, S. 26), welche auf die Untersuchung von sich historisch wandelnden Macht-Wissen-Verhältnissen gerichtet ist. Diese Forschungspraktik umfasst ein analytisches Verfahren, welches auch für eine machtkritisch sensibilisierte Diskursforschung leitend ist: Ausgehend von der Darlegung einer historisch bzw. empirisch beobachtbaren „Akzeptiertheit“ (im Sinne einer selbstverständlichen, nicht näher hinterfragten Akzeptanz) eines Gegenstands, zielt die Untersuchung darauf ab, zu zeigen, durch welche „Akzeptabilitätsbedingungen“ die jeweilige spezifische Wissen-Macht-Formation ihre Gültigkeit behaupten kann (vgl. Foucault 1992, S. 34–35). Wissen und Macht sind in Foucaults Verständnis immer miteinander verschränkt zu denken, und zwar in Form von historisch kontingenten, definierbaren strategischen Beziehungen. Die normative Basis der Kritik im Sinne Foucaults ist somit die Annahme einer diskursiven Begrenzung der Wahrnehmung von Wirklichkeit durch spezifische Macht-Wissen-Formationen:

„Man möchte nicht wissen, was wahr oder falsch, begründet oder nicht begründet, wirklich oder illusorisch, wissenschaftlich oder ideologisch, legitim oder mißbräuchlich [sic!] ist. Man möchte wissen, welche Verbindungen, welche Verschränkungen

zwischen Zwangsmechanismen und Erkenntniselementen aufgefunden werden können [...]“ (Foucault 1992, S. 31)

Das kritisierende Subjekt nimmt in Foucaults Überlegungen zur kritischen Haltung eine besondere Rolle ein: Foucault definiert Kritik an prominenter Stelle als „*Bewegung*, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992, S. 15; Hervorhebung AG). Die Formulierung „*Bewegung*“ ist aus meiner Sicht in zweifacher Hinsicht relevant: Zum einen deutet Foucault damit an, dass sich das Subjekt im Akt des Kritisierens den Regierungsweisen *anders* zuwendet bzw. in der eigenen Positionierung zu diesen Regierungsweisen eine Wendung vollzieht, mit anderen Worten: sich selbst und sein Verhältnis zu den Bedingungen der Regierung aus einer neuen Perspektive betrachtet. Zum anderen verweist die „*Bewegung*“ des Subjekts darauf, dass die Befragung von Macht-Wissen-Formationen einen kontinuierlichen Prozess darstellt, nicht zuletzt, weil diese Formationen selbst sich verändern und damit auch die mit ihnen verbundenen Deutungen der Wirklichkeit. Im Kern von Foucaults Kritik-Begriff steht die Befragung der Positionierung des Subjekts zu den kritisierten Gegenständen und die Formulierung einer kritischen Haltung, die zugleich als Tugend und als philosophisch-historische Analysemethode definiert wird.

An diese Bestimmungen knüpft Judith Butler mit weiterführenden Überlegungen zur Kritik als Tugend an. Im Unterschied zu Foucault entwirft sie Kritik weniger als philosophische Methode oder analytische Haltung, sondern als Praxis, in der das Subjekt eine kritische Beziehung zu den diskursiv regulierten gesellschaftlichen Normen⁹ einnimmt. Ähnlich wie für Foucault bedeutet diese Praxis für Butler, sich der Bewertung von Äußerungen, gesellschaftlichen Bedingungen oder Praktiken als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu enthalten – allerdings nicht, um zu einer vermeintlich objektiveren Kritik zu gelangen, sondern um eine „neue Praxis von Werten aufgrund genau dieser Suspension [eines Urteils]“ zu ermöglichen (Butler 2009a, S. 222). Für Butler fungierten Werturteile „als Art und Weise, ein Besonderes unter eine bereits konstituierte Kategorie zu subsumieren“, wohingegen die von ihr vorgeschlagene Kritik zum Ziel habe, „nach der verschließenden Konstitution des Feldes der Kategorien selbst“ zu fragen (Butler 2009a, S. 223). Dieses Verständnis von Kritik als Frage nach den diskursiven Begrenzungen von Werturteilen macht Butler stark, weil Kritik für sie mit „starke[n] normative[n] Verpflichtungen“ (Butler 2009a, S. 224) für die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns einhergehe:

⁹ Die meisten poststrukturalistischen Ansätze innerhalb der Diskursforschung, deren Perspektive in diesem Text eingenommen wird, lehnen eine strikte Trennung zwischen Diskursen als symbolische Ordnungen und ihren materiellen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen ab und betonen demgegenüber die komplexen Verschränkungen der Produktion von Wissen und sozialer Wirklichkeit (vgl. Schmincke 2019, S. 227).

„[D]as ‚Ich‘, das ich bin, [ist] zugleich durch die Normen geschaffen und von den Normen abhängig, es ist aber auch bemüht, so zu leben, dass es ein kritisches und veränderndes Verhältnis zu ihnen unterhalten kann.“ (Butler 2009b, S. 12)

Die Abhängigkeit der Subjekte von den diskursiv regulierten Normen ist für Foucault und Butler keine statische, einseitige Unterwerfung: Weil Normen über diskursive Ordnungen und Praktiken verhandelt und legitimiert werden, ergibt sich für die Subjekte ein Spielraum, ein anderes Verhältnis zu diesen Normen einzunehmen und sie zu verändern.

Deutlicher als Foucault benennt Butler die Ordnungen der Anerkennbarkeit und die Praktiken der Anerkennung von Subjekten als Gegenstände von immanenter Kritik. Dabei geht es ihr nicht nur um den Aufweis, dass diese diskursiven Ordnungen und Praktiken existieren, sondern vor allem darum, aufzuzeigen, wie über Diskurse unterschiedliche soziale Normen der Anerkennbarkeit von Subjekten erzeugt und in konkreten (Sprach-)Handlungen umgesetzt werden:

„[M]anchmal sind die gleichen Bestimmungen, die einigen Individuen ‚Menschlichkeit‘ verleihen, genau dieselben, die gewisse andere Individuen um die Möglichkeit bringen, diesen Status zu erreichen, indem sie eine Ungleichartigkeit zwischen dem Menschlichen und dem eingeschränkt Menschlichen erzeugen.“ (Butler 2009b, S. 10)

Ein Beispiel für eine solche diskursiv erzeugte Ungleichartigkeit des Menschlichen lässt sich z. B. am folgenden Zitat aus einem Artikel zum Singen in einer musikdidaktischen Fachzeitschrift ablesen:

„Singen ist ein Spiegel menschlicher Befindlichkeiten, dies gilt durchgängig durch die Geschichte. Singen [...] erscheint gewissermaßen als humanes Existenzial, als eine spezifische Form menschlichen Handelns. Geht dieses verloren, so muss durchaus von einer wesentlichen Beeinträchtigung der humanen Existenz gesprochen werden.“ (Nimczik 2006, S. 9)

Singen wird an dieser Stelle als selbstverständliche und grundlegende „Form menschlichen Handelns“ definiert, während zugleich das Nicht-Singen als „Beeinträchtigung der humanen Existenz“ benannt wird. Diskursiv wird so eine Ungleichartigkeit erzeugt zwischen singenden Menschen als Norm und nicht singenden Menschen als Abweichung von dieser Norm.¹⁰

Butler fordert dazu auf, diskursive Ordnungen und Praktiken kontinuierlich daraufhin zu befragen, welche Systeme der Bewertung durch sie erzeugt werden und welche normativen Implikationen sich daraus für die Anerkennbarkeit von Subjekten ergeben. Dies wird auch an Butlers Überlegungen zur Möglichkeit eines guten Lebens deutlich: Die Zielbestimmung eines guten Lebens

¹⁰ Die Analyse dieses Zitats habe ich in meiner Dissertation weiter ausgeführt und den Versuch unternommen, eine Form der immanenten Kritik am Beispiel des kritischen Umgangs mit musikdidaktischen Wissensordnungen und Regierungspraktiken des Singens analytisch zu entwickeln und zu reflektieren (vgl. Günster 2023).

setzt für Butler die Anerkennbarkeit eines menschlichen Lebens als „lebbares“ Leben voraus. Unter einem „lebbaaren“ Leben versteht Butler ein Leben, welches durch das gesellschaftlich legitimierte Wertesystem geschützt wird, z. B. durch die Versorgung mit Nahrung und Unterkunft, aber auch durch die Zuerkennung gesellschaftlicher Solidarität und politischer Grundrechte (vgl. Butler 2012, S. 100). Die Bedingungen eines lebbaaren Lebens sind nicht nur ein Produkt diskursiver Ordnungen, sondern auch an spezifische Subjektpositionen geknüpft. Die Zielbestimmung eines guten Lebens wird von Butler machtheoretisch gewendet, indem sie die Frage stellt, welche Leben für welche Subjektpositionen diskursiv als lebbar hergestellt werden: „Wessen Leben zählt? Auf welche Leben als Leben kommt es nicht an? Welche sind als Leben nicht anzuerkennen oder zweifelhaft?“ (Butler 2012, S. 99).¹¹ Butlers Machtkritik ist somit letztlich „eine Kritik der biopolitischen¹² Ordnung“ (Butler 2012, S. 100) des ‚guten‘ Lebens. Denn, so Butler, die Frage nach einem ‚guten‘ Leben stelle sich erst dann, wenn das (eigene) Leben selbst als grundsätzlich schützenswert anerkannt werde.

4. Fazit: Zum Potenzial einer machtkritischen Diskursforschung für eine kritische Musikpädagogik

Ich möchte zum Schluss dafür plädieren, dass die Ansätze einer machtkritischen Diskursforschung für die Weiterentwicklung des theoretischen und methodischen Inventars einer kritischen Musikpädagogik nützlich sein können. Dazu möchte ich abschließend wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kritikverständnisse der Kritischen Theorie, der Ideologiekritik und der machtkritischen Diskursforschung zusammenfassend diskutieren.

Eine wichtige Gemeinsamkeit von Kritischer Theorie, Ideologiekritik und machtkritischer Diskursforschung liegt in der Zielbestimmung einer immanenten Kritik: Es geht darum, das vermeintliche selbstverständliche So-Sein bzw. So-Geworden-Sein von Verhältnissen und Gegenständen zu hinterfragen und durch das Aufweisen ihrer Kontingenz zugleich Möglichkeiten ihrer Veränderung aufzuzeigen.

¹¹ Am Beispiel der öffentlichen Debatte zur „Systemrelevanz“ von unterschiedlichen Berufsgruppen zu Beginn der Corona-Pandemie (2020) lassen sich unterschiedliche diskursive Strategien analysieren, durch die strukturelle Ungleichheitsverhältnisse in Hinblick auf ein ‚gutes‘ Leben (in der Krise) zugleich reproduziert und in Frage gestellt werden (vgl. Grenz & Günster 2022).

¹² Unter Biopolitik versteht Butler „die das Leben organisierenden Mächte, auch jene Mächte, die Leben im Rahmen einer umfassenderen Bevölkerungspolitik durch staatliche und außerstaatliche Maßnahmen auf unterschiedliche Weise der Prekarität überantworten und zugleich bestimmte Maßnahmen zur unterscheidenden Bewertung von Leben festlegen“ (Butler 2012, S. 99). Entscheidend ist, dass Butler unter biopolitischen Machtwirkungen auch, aber nicht ausschließlich staatliche und politische Einflussnahmen fasst.

Die Zielbestimmung einer immanenten Kritik kann allerdings nicht ohne Rückbezüge auf die normativen Ausgangspunkte der jeweiligen kritischen Untersuchung auskommen. Somit trifft auch für Verfahren einer kritischen Musikpädagogik grundsätzlich zu, dass

„am Beginn jeder Forschung, die sich als kritische begreift, wenigstens der Verdacht steht, dass die betrachteten Verhältnisse befragenswert sind, weil sie in der einen oder anderen Form als unbefriedigend, mangelhaft oder verbesserungsbedürftig wahrgenommen werden.“ (Langer et al. 2019, S. 4)

Als ersten Impuls einer kritischen Beschäftigung greifen Kritische Theorie, Ideologiekritik und machtkritische Diskursforschung in unterschiedlicher Weise die Erfahrung bzw. das Gefühl auf, dass das Leben gut (oder zumindest besser) sein könnte, es aber nicht ist. Aus Perspektive der Kritischen Theorie erscheint der Rückgriff auf eine prä-theoretische Erfahrung eines grundsätzlich möglichen guten Lebens lediglich als „ein[...] auf Leidensfähigkeit beruhende[r] Restinstinkt“ (vgl. Vogt 2017, S. 338) der sozialen Akteur*innen, an den eine Kritik der strukturellen Störungen eines guten Lebens anknüpfen könne.

Aus Perspektive der Ideologiekritik kann sich ein anfänglicher machtkritischer Verdacht dagegen erst aus der Erfahrung dieser Machteffekte selbst ergeben: „Wenn Ideologien immer Formen der Macht- und Herrschaftsausübung sind, so kann dieser Verdacht nicht anders als durch die *Erfahrung* von Macht und Herrschaft ausgelöst werden“ (Vogt 2015, S. 12, Hervorhebung i. O.). Gerade weil es einer Ideologiekritik nach Vogts Bestimmung um eine Kritik der *Wirkungen* von Macht- und Herrschaftsverhältnissen auf die betroffenen Akteur*innen gehe, müssten die kritisierten Widersprüche bzw. Paradoxien „tendenziell empirisch als Folge ideologischer Dynamiken aufweisbar sein“ (Vogt 2015, S. 18). Das Aufdecken von sogenannten ‚unsichtbaren‘ Ideologien durch die Kritiker*innen ist somit nur dann gewinnbringend, wenn diese Ideologien von den sozialen Akteur*innen auch als problematische Wirkungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (ein)gesehen werden (können), was nicht zuletzt an der konkreten Ausformulierung der Kritik liegt.

Aus Perspektive einer machtkritischen Diskursforschung kann der Auslöser einer kritischen Beschäftigung u. a. aus der Erfahrung einer diskursiv begrenzten Anerkennbarkeit von Subjekten erwachsen. Mit Butler ergibt sich z. B. aus dem „Gefühl [...], dass die Bestimmungen, nach denen ich anerkannt werde, das Leben unerträglich machen“ ein

„Schnittpunkt, aus dem die Kritik hervorgeht, wobei die Kritik als Hinterfragung der Bestimmungen verstanden wird, von denen das Leben eingeschränkt wird, um so die Möglichkeit anderer Lebensweisen zu eröffnen.“ (Butler 2009b, S. 13)

Eine kritische musikpädagogische Forschung sollte die normativen Ausgangspunkte ihrer Beschäftigung mit den zu kritisierenden Gegenständen bzw. Verhältnissen klar benennen und

spätestens im Zuge der Analyse begründen, aufgrund welcher Annahmen diese Gegenstände bzw. Verhältnisse als unbefriedigend oder verbesserungswürdig angesehen werden.

Dies gilt im Besonderen für die o. g. Forschungsansätze, die sich der Zielbestimmung einer immanenten Kritik verpflichten: Eine immanente Kritik wird in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses von den Forschenden als solche erst produziert, „[d]as ‚Kritische‘ des Gegenstands entsteht also auf spezifische Weise erst im Zuge der kritischen Beschäftigung mit ihm“ (Langer et al. 2019, S. 5). Für die Ausformulierung einer immanenten Kritik kann es deshalb hilfreich sein, heuristisch zwischen dem anfänglichen Verdacht der Befassung mit etwas Kritikwürdigem und dem „Kritischen“ des Forschungsgegenstands als Ergebnis der Analyse zu unterscheiden, dieses Verhältnis zu reflektieren und offenzulegen. Die anfänglichen Verdachtsmomente, die eine kritische Beschäftigung ausgelöst haben, können z. B. Aspekte des theoretischen Vorwissens umfassen, aber auch „moralische oder emotionale *Intuitionen*“ (Vogt 2015, S. 12; Hervorhebung i. O.), die den Kritiker*innen u. U. erst im Rückblick auf den Forschungsprozess klar(er) werden. Diese ‚Verstrickung‘ der Forschenden mit ihren Gegenständen – also das in das analytische Ergebnis eingelagerte Sediment der kritischen Beschäftigung mit dem Gegenstand inklusive der damit verbundenen normativen Annahmen und moralischen Empfindungen – sollte im Forschungsprozess möglichst genau reflektiert und als Teil der Analyse transparent gemacht werden (vgl. Günster & Niessen 2022).

Eine machtkritische Diskursforschung im oben skizzierten Sinne kann eine hilfreiche Ergänzung der bestehenden Ansätze einer musikpädagogischen Ideologiekritik bieten, vor allem, wenn man mit Vogt von Ideologien als „komplexe[n] Formationen“ ausgeht, „die mehr sind als falsche Theorien, die in hegemonialer Absicht in die Welt bzw. in das Bewußtsein [sic!] der beherrschten Individuen gesetzt werden“ (Vogt 2015, S. 25). Eine Stärke von Diskursforschung und Ideologiekritik (im deskriptiven Sinne) liegt darin, Machteffekte (auch) in Hinblick auf solche sozialen Verhältnisse oder Praktiken zu analysieren, die auf den ersten Blick herrschafts- bzw. unterdrückungs-unverdächtig erscheinen. Eine solche Machtkritik ist weniger auf eindeutige Zwangs- oder Herrschaftsverhältnisse fokussiert, sondern analysiert Machtverhältnisse als Grundbedingungen des (gemeinsamen) Handelns von Individuen – wobei die jeweils *konkrete Ausgestaltung und Wirkung* dieser Machtverhältnisse einer fortlaufenden kritischen Befragung unterzogen wird. Für ein solches kritisches Vorhaben ermöglichen die vielfältigen und zunehmend ausdifferenzier-ten Ansätze der Diskursforschung in methodischer Hinsicht eine hohe Flexibilität bei der Zusammenstellung und Analyse heterogener Materialsorten (Zeitschriften, Protokolle, Interviews usw.). Zum anderen können diese Verfahren in theoretischer Hinsicht einen Gewinn für eine kritische Musikpädagogik darstellen, weil sie es ermöglichen, musikpädagogische Wissen-Macht-Subjekt-Verhältnisse in ihren komplexen Verschränkungen von u. a. politisch-sozialen, musikalisch-

ästhetischen, musikpraktischen und musikdidaktischen Aspekten (vgl. Vogt 2017, S. 343) sichtbar zu machen.

Den größten theoretisch-methodologischen Unterschied zwischen Kritischer Theorie, Ideologiekritik und machtkritischer Diskursforschung sehe ich im Verständnis der Position und Funktion der kritisierenden Subjekte in Hinblick auf ihre Gegenstände: In einigen Ansätzen der Kritischen Theorie und der Ideologiekritik scheint (nach wie vor) das Verständnis einer Kritikerin vorzuherrschen, der es gelingt, ein mehr oder weniger stark distanzierendes Verhältnis zu den von ihr kritisierten Gegenständen und Verhältnissen zu unterhalten. Dies wird z. T. an konkreten Begrifflichkeiten deutlich: So verweist die Zielbestimmung einer Kritik im Sinne der Kritischen Theorie – die Diagnose von „sozialen Fehlentwicklungen, Störungen oder Pathologien“ (Vogt 2017, S. 337) – auf eine Vorstellung von sozialen Akteur*innen, die diesen Verhältnissen als weitgehend unterworfen gedacht werden. Diese Unterwerfung unter die Verhältnisse scheint allerdings nicht für die Kritiker*innen selbst zu gelten, deren Aufgabe es ist, herauszuarbeiten, durch welche (grundsätzlich als mangelhaft verstandenen) strukturellen Bedingungen ein gutes Leben der (anderen) sozialen Akteur*innen verhindert wird.

Im Zentrum einer machtkritischen Diskursforschung steht die Aufweichung einer strikten Trennung zwischen Kritisierenden und Kritisiertem zugunsten einer Stärkung der Reflexion und Offenlegung der normativen und/oder moralischen Verstrickungen der Kritiker*innen mit ihren Gegenständen – nicht zuletzt deshalb, weil Subjekte, und damit auch forschende Subjekte, in ihrem Denken und Handeln zwar abhängig von diskursiven Ordnungen sind, diese durch ihr (Sprach-)Handeln jedoch auch verändern können. Die diskursanalytische Kritik arbeitet somit heraus, welche normativen Ein- und Ausschlüsse, aber auch Widersprüche von bestimmten diskursiven Ordnungen und Praktiken erzeugt werden und welche Machteffekte sich daraus für die betroffenen Subjekte ergeben können. Im Unterschied zu Kritischer Theorie und Ideologiekritik zielt eine diskursanalytische Kritik allerdings nicht darauf ab, zu beurteilen, ob diese Machteffekte die Realisierung eines guten Lebens für die Subjekte verhindern: Für Foucault dient die kritische Haltung dem kontinuierlichen Bestreben, ein verändertes Verhältnis zu den zu einem bestimmten Zeitpunkt wirksamen Machteffekten und Regierungsformen einzunehmen. Butler wendet die normative Annahme eines guten Lebens anerkennungstheoretisch: Unter den Bedingungen einer diskursiven Regulierung der Anerkennung von Subjekten ist ein gutes Leben zwar möglich, aber es ist nicht das gleiche gute Leben für alle Subjekte und es ist auch nicht für alle Subjekte auf die gleiche Weise erreichbar. Genau diese Ein- und Ausschlüsse sowie Widersprüche der diskursiven Ordnungen und Praktiken gilt es laut Butler kritisch herauszuarbeiten (vgl. Butler 2012).

Zusammenfassend erfordert eine machtheoretisch sensibilisierte Kritik von allen Ansätzen einer kritischen Musikpädagogik die Bereitschaft, ihren kritischen Standpunkt selbst als umkämpfte

Position inmitten von diskursiv konstruierten wissenschaftlichen bzw. disziplinären Wissen-Macht-Subjekt-Verhältnissen zu reflektieren. Wenn Butler eine Kritik als Praxis mit der Forderung verbindet, „dass wir mit den Gewohnheiten des Urteilens zugunsten einer riskanteren Praxis brechen“ (Butler 2009a, S. 246), dann müssen sich Diskursforscher*innen und kritische Musikpädagog*innen gleichermaßen die Frage gefallen lassen, inwiefern und in Bezug auf welche Wissen-Macht-Subjekt-Verhältnisse sie mit ihrer Kritik wirklich etwas riskieren. Eine gemeinsame Aufgabe aller Forschungsansätze, die sich als Beitrag zur Weiterentwicklung einer kritischen Musikpädagogik verstehen, bleibt weiterhin, das Andere, Verdrängte, Unterdrückte und Ausgeschlossene der (inter-)disziplinär wirksamen musikpädagogischen Wissen-Macht-Subjekt-Verhältnisse zur Sprache zu bringen (vgl. Vogt 2006, S. 23). Eine Praxis des Sprechens, die dabei auch die epistemologischen Begrenzungen, normativen Ausgangspunkte und moralischen Implikationen der eigenen Positionierung als kritisch Forschende*r offenlegt, kann dann zu einer riskanten Praxis werden, die sich den etablierten Ordnungen einer vermeintlich objektiven wissenschaftlichen Kritik „nicht so, nicht dermaßen und nicht um diesen Preis“ unterwirft.

Literatur

- Angermüller, J. (2014). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In Angermüller, J.; Nonhoff, M.; Herschinger, E.; Macgilchrist, F.; Reisinger, M.; Wedl, J.; Wrana, D. & Ziem, A. (Hg.). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 16–36). Transcript.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht... Diskursanalytische Untersuchungen zur Krise des Konzerts in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In Cvetko, A. J. & Rora, C. (Hg.). *Konzertpädagogik* (S. 59–76). Shaker.
- Butler, J. (2009a). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hg.). *Was ist Kritik?* (S. 221–246). Suhrkamp.
- Butler, J. (2009b). *Die Macht der Geschlechternormen*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2012). Kann man ein gutes Leben im schlechten führen? *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 10, S. 97–108.
- Fegter, S., Kessler, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In Fegter, S., Kessler, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (Hg.). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Springer VS.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Merve.
- Foucault, M. (2003). Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits – Band III. 1976–1979. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2019). Subjekt und Macht. In Foucault, M. *Analytik der Macht* (S. 240–263). Suhrkamp.

- Göllner, M., & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–18. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200> [31.03.2022]
- Grenz, F. & Günster, A. (2022). Who is relevant? And to Which System? The Re_Production of Power Relations during the Debate about “System-Relevant” Professions from a Discourse Analytical Perspective. In Kupfer, A. & Stutz, C. (Hg.). *Covid, Crisis, Care, and Change? International Gender Perspectives on Re/Production, State and Feminist Transitions* (S. 45–58). Barbara Budrich.
- Günster, A. (2019). Was das Sichtbare versteckt. Eine diskursanalytische Betrachtung von Fotografien zum Thema Singen in musikdidaktischen Zeitschriften. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 11 (1), 1–24. http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/Beitrag-Günster_fin2.pdf [31.03.2022].
- Günster, A. (2023). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Waxmann.
- Günster, A. & Niessen, A. (2022). Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse. Sitzungsbericht des Symposions „Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik“ der WSMP vom 07. und 08. Mai 2021. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 73–112.
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“. Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenausbildung in der Deutschschweiz. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 45–58). Waxmann.
- Koller, H.-C. & Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (Hg.). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 57–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krebs, M. (2021). De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen. In Krupp, V.; Niessen, A. & Weidner, V. (Hg.). *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 217–235). Waxmann.
- Langer, A.; Nonhoff, M. & Reissigl, M. (2019). Diskursanalyse und Kritik – Einleitung. In Langer, A.; Nonhoff, M. & Reissigl, M. (Hg.). *Diskursanalyse und Kritik* (S. 1–11). Springer VS.
- Maurer, S. & Weber, S. (Hg.) (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nimczik, O. (2006). Stimme(n). *Musik und Bildung* (3), 8–11.
- Nonhoff, M. (2019). Diskursanalyse und/als Kritik. In Langer, A.; Nonhoff, M. & Reissigl, M. (Hg.). *Diskursanalyse und Kritik* (S. 15–44). Springer VS.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435–439). Waxmann.
- Schmincke, I. (2019). Welche Waffe der Kritik? Versuch einer Kombination von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In Langer, A.; Nonhoff, M. & Reissigl, M. (Hg.). *Diskursanalyse und Kritik* (S. 215–235). Springer VS.
- Truschkat, I. & Bormann, I. (2013). Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung* (1), S. 88–111.
- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In Gembris, H. (Hg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (S. 91–106). Wißner.
- Vogt, J. (2005). “Adorno revisited” oder: Gibt es eine „Kritik des Klassenmusikanten“ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (S. 13–24). Allitera.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 11–15. <https://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [31.03.2022].

- Vogt, J. (2011). Musikpädagogik nach 1945. In Klein, R; Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hg.). *Adorno-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (S. 160–166). Metzler.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 345–358). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuanatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. <https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [31.03.2022].
- Vogt, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329–347). Waxmann.
- Wirmer, H. (2020). Perspektiven der Diskursanalyse für historische musikpädagogische Forschung und der Diskurs des Elementaren. In Schatt, P. W. (Hg.). *Musik – Raum – Sozialität* (S. 191–199). Waxmann.
- Wrana, D., Ott, M., Jergus, K., Langer, A. & Koch, S. (2014). Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In Angermüller, J.; Nonhoff, M.; Herschinger, E.; Macgilchrist, F.; Reisinger, M.; Wedl, J.; Wrana, D. & Ziem, A. (Hg.). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 224–238). Transcript.

Szybers Mütze

Ein Fall von künstlerischer Forschung

Bogdan Szyber blieb der Doktorhut verwehrt. Seine Dissertation, eingereicht an der Universität der Künste Stockholm, wurde nach der öffentlichen Verteidigung im Mai 2020 von der dreiköpfigen Prüfungskommission einstimmig abgelehnt.¹ So kam es, dass zum ersten Mal in der bis dahin zwanzigjährigen Geschichte künstlerischer Dokorate in Schweden ein solches Promotionsverfahren scheiterte. Die Jury begründete ihre Entscheidung damit, dass Szyber Unfähigkeit zur „künstlerischen Analyse und Synthese“ sowie zur „Überprüfung und Bewertung neuer und komplexer Phänomene, Fragen oder Situationen“ gezeigt habe.² So hätten sich nicht genügend Gründe finden lassen, die eine positive Bewertung seines Wissens „weder der Methodologie der künstlerischen Forschung im Allgemeinen noch der Methoden performativer Forschung im Besonderen“ unterstützt hätten.³

Der Fall sorgte für hitzige Diskussionen in der Szene und für Rauschen im Blätterwald.⁴ Szyber freilich hatte ein meisterhaftes Schelmenstück inszeniert: Sein Promotionsprojekt hält dem Kunst- wie dem Wissenschaftsbetrieb im Allgemeinen und künstlerischer Forschung im Besonderen einen Eulen-Spiegel vor. Wie einst der mittelalterliche Schalksnarr hatte Szyber in seinem Promotionsprojekt Konzepte und Normen beim Wort genommen, konsequent umgesetzt und damit Paradoxien freigelegt. Aber der Reihe nach.

I

Bogdan Szyber ist ein preisgekrönter Performancekünstler, Schauspieler und Regisseur. Gemeinsam mit seiner Partnerin Carina Reich erarbeitete er seit 1983 etwa 80 Produktionen,

¹ <https://www.uniarts.se/english/research-and-development-work/phd-project/fauxthentication> [15.02.2022]; Stasinski 2020

² Zit. nach Stasinski 2020 (Übs.: BHo)

³ Ebd. (Übs.: BHo)

⁴ Siehe Ericsson 2020, Stasinski 2020

meist in Mischformen darstellender und bildender Kunst.⁵ Das Duo kreierte und kreierte Konzeptkunst und „ortsspezifische Kunst“ in diversen Rahmen.⁶ Die beiden inszenierten Opern und Theaterstücke, zeigten Ausstellungen in Museen, ließen das königlich-schwedische Ballett zur Musik der Death-Metal-Gruppe „Entombed“ tanzen, realisierten Aktionen im öffentlichen Raum, Filme und Radiotheaterprojekte, installierten in Gelatine eingelegte englische Kinder in Londoner Kirchen und spuckende Schaufensterpuppen in einem exklusiven Stockholmer Kaufhaus.⁷ Beide bewarben sich erfolgreich um Doktorand*innenstellen an der Stockholmer Kunstuniversität, Carina Reich wurde 2013 eingestellt, Bogdan Szyber ein Jahr später.⁸

Szybers beruflicher Hintergrund als professioneller Konzept-, Theater- und Performancekünstler spielt eine wesentliche Rolle bei seinem Promotionsprojekt „Fauxthentication - Art Academia Authorship oder The site-specifics of the Academic Artist“.⁹ Das Projekt beschreibt sich als eine Serie von „Dramatisierungen der Hegemonien hinter den Dilemmata, mit denen Künstler*innen im Bereich der ‚künstlerischen Forschung‘ innerhalb des Hochschulwesens heute konfrontiert sind“¹⁰ und richtet sich auf folgende Forschungsfragen:

„In welchem systemischen Kontext findet sich ein*e künstlerische Akademiker*in zu Beginn des 21. Jahrhunderts wieder? Gibt es einen ‚Schattenarbeitsmarkt‘ in diesem begehrten Kunst-Raum-im-Akademischen? Falls die Theorie des Kontextes Kunst auch innerhalb dieses Ortes von Kunst-im-Akademischen und seines Arbeitsmarktes gilt, welche Art von Kunst kann und wird dann aus Praktiken künstlerischer Forschung entstehen? Wenn ich diese unterschiedlichen Merkmale identifizieren kann, bin ich dann in der Lage, Bühnenbearbeitungen aus ihnen zu kreieren?“¹¹

Als Untersuchungsmethoden gab Szyber an:

„Betrachtung aus einer ortsspezifischen Perspektive, Verankerung in institutioneller Kritik in der Tradition der Konzeptkunst sowie in der soziologischen Institutional Logics-Theorie, Einbezug jener verkörperten Kunstfertigkeit, über die ich als interdisziplinärer Artisan mit 40 Jahren Erfahrung verfüge.“¹²

⁵ Siehe dazu <https://reich-szyber.com/en/concept/>. [15.03.2022]

⁶ Ebd.

⁷ Ebd.; zu Letzterem siehe „A Perfect Conversation“ (1998). <https://www.youtube.com/watch?v=Ji3GnzSqLoE> [17.03.2022]

⁸ <https://reich-szyber.com/en/2014/09/> [17.03.2022]

⁹ Szyber 2020

¹⁰ Ebd., S. 19 (Übs.: BHo)

¹¹ Ebd. (Übs.: BHo)

¹² Ebd., S. 20 (Übs.: BHo)

Die äußere Form folgte einem Muster, das bei künstlerischen Promotionsprojekten an der Stockholmer Kunstuniversität üblich ist: Während einer Laufzeit von vier bis sechs Jahren finden nach 30%, 50% und 80% der Zeit jeweils Seminare, Vorführungen bzw. Ausstellungen statt, in der Promovierende den Stand ihres Projekts präsentieren und zur Diskussion stellen. Neben künstlerischen Arbeiten werden Dokumentationen und schriftliche Texte („Dissertation“) eingereicht, den Abschluss bildet eine öffentliche Verteidigung.¹³

Szybers Projekt richtet in seinem ersten Teil den kritischen Blick auf die Schattenseiten eines Wissenschaftsbetriebs, in dem Betrug und Ausbeutung an der Tagesordnung sind.¹⁴ Etliche Studierende und Forschende schreiben ihre Arbeiten nicht selbst, sondern beauftragen Ghostwriter, anonyme Akademiker*innen verfassen Hausarbeiten, Masterarbeiten und Dissertationen. Auf dem wissenschaftlichen Schwarzmarkt bietet ein freischaffendes wissenschaftliches Proletariat seine Dienste feil, vermittelt durch Agenturen und Internetportale. Szybers Studie stellt einige dieser Ghostwriter vor. Es handelt sich um wissenschaftlich hoch qualifizierte Frauen aus Niedriglohnländern wie Pakistan, Trinidad und Tobago, Rumänien und den Philippinen.¹⁵ Sie verkaufen ihr geistiges Eigentum an Auftraggeber, die den Text dann als ihre eigene Arbeit ausgeben. In der wissenschaftlichen Szene bleibt der Schein von Authentizität gewahrt, soweit und solange die Fälschung nicht auffliegt – was aber nur selten der Fall ist. Das setzt auf der Bühne der Wissenschaft „Authentizität“ und „Fälschung“, „in ein wechselseitiges Spannungsverhältnis:

„Now if you think art and academia are strange bedfellows, so are the false and the authentic. But as I have shown you, it is a reality in this mise-en-scène called the online economy of digital labour, as globalised capitalism gives the false and the authentic its valid authentication, both written and directed by the players: the clients and the digital proletariats.“¹⁶

Der Untersuchung dieser Sachverhalte widmete Szyber sein „30%“-Seminar, das er 2016 erstmals präsentierte.¹⁷ Die Pointe: Die Studie stammte nicht von ihm, sondern von einer Ghostwriterin, die er beauftragt und bezahlt hatte. Ein erster Seminarteil war vollständig gescrriptet: Struktur und Rollen waren wie für eine Theaterszene vorab programmiert, und die Szene spiegelte eine Form,

¹³ Die Bestandteile von Szybers Projekt finden sich unter <https://www.uniarts.se/english/research-and-development-work/phd-project/fauxthentication>. Videodokumentationen und Texte lassen sich dort sowie unter <http://uniarts.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1424392&dswid=9949> abrufen [22.02.2022].

¹⁴ Siehe Szyber 2020

¹⁵ Ebd., S. 90 ff.

¹⁶ Ebd., S. 70

¹⁷ Schriftliche Dokumentation: Szyber 2020, S. 45 ff; Videomitschnitt: a.a.O.

wie sie von wissenschaftlichen Tagungen kennt: Zuerst referierte Szyber vor Prezi-Folien, dann folgte ein Dialog mit einer DiskutantIn (der schwedischen Künstlerin Nina Bondeson), schließlich wurden von eingeweihten Mitspieler*innen aus dem Publikum Fragen gestellt.¹⁸ All das verlief gemäß genauen Regieanweisungen und Zeitplanungen, es fehlte auch nicht an detaillierten Angaben zu Kostüm, Bühnenbild, Requisite und Licht.¹⁹ Im zweiten Teil seines 30%-Seminars deckte Szyber dann den Schwindel auf: Er machte die Inszenierung als Inszenierung publik, benannte die Autorin, klärte über das Rollenspiel auf.²⁰ Kurz: Szyber legte ein Geständnis als wissenschaftlicher Betrüger ab und authentifizierte sich zugleich als Künstler.

Wie das Wortspiel „Fauxthentication“ andeutet, baut sich damit ein Bild auf, das im Auge des Betrachters wie eine Kippfigur hin und her springt. Der Künstler mimt den Forscher, der Seminarraum mutiert zur Bühne, authentisches Rollenspiel erweckt den Anschein authentischen Forschungsdiskurses, wissenschaftlicher Betrug löst sich auf in künstlerischer Transformation. Eine künstlerische Performance *lege artis* (nicht: *lege scientiae*) legitimiert wissenschaftlichen Betrug und beansprucht zugleich den Status künstlerischer Forschung. Diesen Teil seines Projekts stellte Szyber anschließend mehrfach auf Konferenzen in Schweden und in anderen Ländern vor.²¹ Die Studie als solche wie auch Szybers Rolle darin wurden als „politisch korrekt“ beurteilt und gutgeheißen.²² Das sollte sich bald ändern. Denn als das Projekt in seinem weiteren Fortgang auf die Eigenheiten und Erträge künstlerischer Forschung fokussierte, waren, so Szyber, „die Flitterwochen vorbei“.²³

Szyber war aufgefallen, dass in keinem der Forschungsseminare, die er in Schweden und anderswo besucht hatte, eine erkennbare Auseinandersetzung mit der Qualität der präsentierten *künstlerischen* Arbeit stattgefunden hatte.²⁴ Thematisiert, diskutiert und kritisiert wurde durchwegs lediglich das schriftliche Supplement, jener Theorieteil, den künstlerische Forscher*innen zu ihren Projekten präsentierten.²⁵ Das führte Szyber zu prinzipiellen Fragen über das Verhältnis von Kunst und Wissenschaft im Konzept künstlerischer Forschung: Gelten

¹⁸ S. Szyber 2020 und Videomitschnitt a.a.O.

¹⁹ S. Szyber 2020

²⁰ Ebd.

²¹ Szyber 2020, S. 94

²² „It was simply put ‘out there’, to be viewed from an external position by an artist giving himself and his institutional position a license of political righteousness“ (ebd.).

²³ Ebd. (Übs. Bho)

²⁴ Ebd., S. 96

²⁵ Szyber 2020

Logiken der Kunst auch im Bereich akademisch gerahmter Kunstproduktion?²⁶ An welcher Stelle und in welcher Weise entscheidet sich im Feld künstlerischer Forschung, was Kunst ist und was nicht?²⁷ Von welcher Art und Qualität ist die Kunst, die im Rahmen künstlerischer Forschung entsteht?²⁸ Und:

„[D]id anything so defined by the field (of academically situated art) automatically embodied and thus validated this genre, all in a Moebius-strip of perpetuating itself without end?“²⁹

Polemisch fragte Szyber, ob man wirklich alles als Kunst deklarieren und ausstellen könne, solange es dazu ein schriftliches Beiheft gebe.³⁰

Nun vergab Szyber einen weiteren Auftrag auf dem digitalen Arbeitsmarkt, diesmal aber nicht an eine Akademikerin, sondern an eine Künstlerin. Er engagierte die Fotografin Yvette Hammond aus Los Angeles für eine Ausstellung in Stockholm und ließ ihr völlig freie Hand, zu präsentieren, was immer sie wolle.³¹ Seine eigene Aufgabe beschränkte sich darauf, das Ganze zu „finanzieren“,³² zu produzieren und in ein schriftliches Supplement zu hüllen, das er dann als künstlerischen Teil seines „50%“-Seminars ausgab.³³ Die Sache bekam eine Wendung, als Yvette Hammond erklärte, sie wolle keine Fotografien ausstellen, sondern lieber als Popsängerin auftreten. Szyber verpflichtete also einen Musikproduzenten, der für den musikalischen Rahmen und die Arrangements sorgte, außerdem einen Projektionstechniker, der das Konzert visuell gestaltete. Bei Hammonds Auftritt, der 2017 in der Stockholmer Kunstuniversität über die Bühne ging, war dann ein Animationsfilm zu sehen. Er zeigte Szyber als „schrägen sprechenden Kopf“, der die Hegemonie von Sprache und Theorie im Feld künstlerischer Forschung kritisierte und lamentierte: „In the academic context the ‘art’ itself is secondary to the framing in language and discourse of the same as text.“³⁴

Die kunsttheoretische Grundierung seiner Position bezieht Szyber aus einer Analogie zwischen künstlerischer Forschung und Konzeptkunst. Charakteristisches Merkmal von Konzeptkunst sei

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd. Kursiv im Original.

³⁰ Ebd., S. 97

³¹ Ebd., S. 97

³² Die Stockholmer Kunstuniversität stellt Doktorand*innen ein Projektbudget in Höhe von je 400.000 SEK (rund 38.000 €) zur Verfügung (Stasinski 2020; vgl. Szyber 2020, S. 102).

³³ Szyber 2020, S. 98

³⁴ Ebd., S. 97

es, dass Artefakte durch textuelle oder sprachliche Rahmung Bedeutung erlangen.³⁵ Bei künstlerischer Forschung sei diese Rahmung gesetzt durch eine auf Wissen angelegte „Hochschulindustrie“,³⁶ deren Arbeitsökonomie und deren Arbeitsmarkt. Gemäß der dort herrschenden Hierarchien würden Artefakte generiert, bewertet und aufgewertet. Dieser Mechanismus bringe, so Szyber, notwendigerweise spezifische Produkte hervor, nämlich „its own line of artistic research art“ einerseits, und „its own line of artistic research theory“ andererseits.³⁷ Da künstlerische Forschung im Rahmen von Studiengängen und Qualifikationsprogramm an Hochschulen letztlich Ausbildungszwecken dient, nennt Szyber diese Produkte „edu-art“ und „edu-text“.³⁸ Jene „edu-art“, die aus einer entsprechend eingehegten künstlerischer Forschung resultiere, sei von einem speziellen Verhältnis von Sprache und künstlerischer Praxis geprägt. Die künstlerische Qualität der Ware „edu-art“ werde aber nicht thematisiert, die Qualität der Ware „edu-text“ hingegen schon.

Szyber hebt „art-art“ von „edu-art“ ab – hier jene Kunst, die im spezifischen, von Künstler*innen generierten und ausgehandelten Kontext entsteht, dort jene Artefakte, die im Feld künstlerischer Forschung produziert werden und durch die in der „Hochschulindustrie“ geforderte diskursive Rahmung geprägt sind.³⁹ Die Ökonomie solcher künstlerischer Forschung bestimmt, welche Arten von Praktiken entstehen und welche als wertvoll angesehen werden; der „edu-art“-Markt prägt und bestimmt kontextuell, ortsspezifisch und institutionell die Waren, die in seinem Bereich hergestellt werden. Das Publikum, das diese Waren rezipiert, stellt gleichzeitig die Arbeiterschaft, die dieselben Waren produziert – „wie eine Schlange, die ihren eigenen Schwanz schluckt“.⁴⁰ So bestehe die Gefahr, dass „edu-art“ zum selbstreferentiellen Genre und zum kodifizierten „Ismus“ für Eingeweihte gerinne, und dies mit fraglicher Qualität, da ja nicht die Ware „edu-art“, sondern nur die Ware „edu-text“ thematisiert werde. Zugleich bestehe aber auch ein fundamentaler Unterschied zur traditionellen wissenschaftlichen Forschung, weil jedes künstlerische Forschungsprojekt seine eigene Methodik generiere. Der einzige gemeinsame Nenner, so Szyber, bestehe in jenem „theoretischen ‚Text-Bikini‘, mit dem die Braut Edu-Art bekleidet wird“.⁴¹

Im 80%-Seminar ging Szyber schließlich der Frage nach Relevanz und Nachhaltigkeit künstlerischer Forschung nach. Dazu erdachte er ein „Museum für künstlerische Forschung“, das

³⁵ Szyber 2020

³⁶ Im Original: „higher education industry“, ebd., S. 106

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd., S. 94

³⁹ Ebd., S. 108

⁴⁰ Ebd., S. 112

⁴¹ Ebd., S. 120

sich, erneut nach „ortsspezifischem“ künstlerischen Konzept, in Räumlichkeiten des Historischen Museums in Stockholm präsentierte.⁴² Die Werkschau zeigte 15 Arbeiten, die in unterschiedlichen Genres und sämtlich im Rahmen künstlerischer Promotionen entstanden waren – von Filmanimation über Modedesign bis hin zu Choreografie. Seiner bisherigen Methode getreu kuratierte Szyber die Ausstellung nicht selbst, sondern beauftragte einen externen Experten.⁴³

Das Finale des Promotionsverfahrens bildete im Mai 2020 dann jene öffentliche Verteidigung, von der schon eingangs die Rede war. Szybers Dissertation zu beurteilen und über seine Promotion zu entscheiden, brachte die Jury ganz offensichtlich in eine Zwickmühle. Denn es ging bei der Entscheidung nicht bloß um einen bürokratischen Akt der Annahme oder Ablehnung einer Dissertation. Vielmehr standen Grundsätze von Kunst (einerseits), Wissenschaft (andererseits) und künstlerischer Forschung (irgendwo dazwischen) zur Debatte: Auf welcher Basis und nach welchen Prinzipien sollte man eine Arbeit beurteilen, die sich als künstlerisches Forschungsprojekt ausgibt, gleichzeitig aber das Konzept künstlerischer Forschung so grundsätzlich und so radikal in Frage stellt? Wie sollte Szybers Einkauf von Zuarbeit bewertet werden? In der Wissenschaft verstößt eine Dissertation, die ein*e Promovend*in in wesentlichen Teilen nicht selbst verfasst hat, klar gegen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis, sie könnte als Promotionsleistung nicht anerkannt werden. Aus künstlerischem Blickwinkel stellt sich die Sache freilich anders dar. Zu denken ist zum Beispiel an Rembrandts Werkstatt, in der seine Gehilfen Arbeiten herstellten, die dem Meister zugeschrieben wurden (und werden), an Techniken wie Collage (in der bildenden Kunst) und Sampling (in der Musik), oder an „Appropriation Art“, jene Kunstform, nach deren Konzept Künstler*innen Werke, Texte, Artefakte Anderer übernehmen bzw. kopieren, wobei die Aneignung als „bewusste strategische Entscheidung“⁴⁴ und als origineller künstlerischer Akt verstanden wird. „Im Zitieren, Imitieren, Entleihen und Nachahmen“, so schreibt Michalis Pichler, liege „ebenso viel unvorhersehbare Originalität wie im Erfinden“.⁴⁵ Vor solchem Hintergrund stellt sich freilich die Frage, aus welchen Gründen der Szyberschen Arbeit künstlerischer Status und künstlerischer Wert abgesprochen werden könnte. Denn die eingangs genannte Begründung der Jury, Szybers Arbeit zeige „an inability to perform artistic analysis and synthesis“,⁴⁶ kommt mit einem solch weiten und freien

⁴² Szyber 2020

⁴³ Ebd., S. 122

⁴⁴ Pichler 2009, S. 27

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Zit. nach Stasinski 2020.

Verständnis von Kunst keineswegs zur Deckung. So oder so führte die Sache in eine Aporie, denn die Jury stand vor der Wahl, entweder wissenschaftlichen Maßstäben treu zu bleiben und zugleich künstlerische zu verraten, oder aber der Kunst Geltung zu verschaffen und damit Grundpfeiler wissenschaftlicher Praxis zu sprengen.

Mit Michelle Teran⁴⁷, Kai Johnsen⁴⁸ und Julian Klein⁴⁹ gehörten der Kommission namhafte Repräsentant*innen der künstlerischen Forschung an. Aus ihrer Warte konnte es vermutlich keine andere Wahl geben, als Szyber den Doktorhut zu verwehren. Insofern mag der Weg, der die Jury aus ihrem Dilemma herausführen sollte, kaum überraschen. Er vermag aber auch nicht zu überzeugen, jedenfalls nicht mit Blick auf die zitierten Argumente⁵⁰ der Jury: Denn falls der Anspruch auf künstlerische Gültigkeit tatsächlich nur mit dürrem Formalismus beantwortet worden wäre, so hätte sich schon dadurch Szybers These – Konsequenz akademisch gerahmter künstlerischer Forschung für künstlerische Produktion – unfreiwillig bestätigt.

II

Szybers Beispiel kann klarerweise nicht als typisches Exemplar eines künstlerischen Promotionsprojekts gelten. Gleichwohl veranlasst der Fall, künstlerische Forschung und entsprechend grundierte Promotionsprojekte näher in den Blick zu nehmen. Denn sie sind verbunden mit Veränderungen, die sich für das Wissenschaftssystem im Allgemeinen und wohl auch für die Musikpädagogik im Besonderen auswirken könnten. Die deutsche (wissenschaftliche) Musikpädagogik hat von diesem Thema – jedenfalls im Schrifttum– bisher kaum Notiz genommen.⁵¹ Während die Gesellschaft für Musikforschung bereits 2014 ein einschlägiges Memorandum publiziert hat,⁵² steht eine Positionierung zum Umgang mit künstlerischer Forschung seitens deutscher Fachgesellschaften für wissenschaftliche Musikpädagogik bislang aus.⁵³ Der folgende Abschnitt möchte einige Überlegungen zum Thema umrisshaft vortragen.

⁴⁷ „Research Professor Social Practice“, Research Centre Willem de Kooning Academy, Rotterdam, Quelle: <http://www.ubermatic.org/> [15.03.2022]

⁴⁸ Professor für Regie, Teaterhøgskolen, Oslo, Quelle: <https://khio.no/en/staff/kai-johnsen/> [15.03.2022]

⁴⁹ Direktor des „Instituts für künstlerische Forschung“, Berlin, Quelle: <http://julianklein.net/de/> [15.03.2022]

⁵⁰ Leider war es nicht möglich, das Gutachten einzusehen. Daraus resultieren Limitationen, die sich u.a. auf die Korrektheit des Zitats beziehen; auch kann die Argumentation der Jury nicht vollständig beurteilt werden.

⁵¹ Ausweislich der Ankündigung auf der Website der Hochschule entsteht derzeit eine einschlägige Dissertation an der Kunstuniversität Graz, vgl. Steinmayer 2020

⁵² Gesellschaft für Musikforschung 2014

⁵³ Beispielsweise ist ein entsprechender Hinweis im so genannten „Blauen Papier“ des AMPF e.V. nicht explizit ersichtlich.

Ausgehend von einer kurzen geschichtlichen Skizze soll der Frage nachgegangen werden, was mit „künstlerischer Forschung“ gemeint ist und welche Implikationen sich für das Verständnis von Wissenschaft und Kunst sowie für den gesellschaftlichen Stellenwert von Forschung zeigen.

Die Konjunktur, die künstlerische Forschung respektive entsprechend grundrierte Promotionsprogramme seit etwa 20 Jahren an Hochschulen in Europa erleben, steht in engem Zusammenhang mit der so genannten Bologna-Reform. Mit dem Ziel, das europäische Hochschulwesen zu harmonisieren, wurde an den Hochschulen und Universitäten ein einheitliches Studiensystem mit drei Zyklen (Bachelor, Master, Promotion) etabliert. Diesem Schema gemäß wurden auch Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen umgebaut. Dort stellte sich die Frage, wie und nach welchen Kriterien ein dritter Studienzyklus zu konzipieren sei, der einerseits eine postgraduale Weiterentwicklung und Vertiefung der jeweils im Bachelor und Master erworbenen Kompetenzen garantieren und andererseits zu einem promotionsäquivalenten Abschluss führen könne. Die Lösung bestand, nach universitärem Vorbild, darin, den dritten Studienzyklus auch an künstlerischen Hochschulen als Phase aufzufassen, die durch „Forschung“ gekennzeichnet ist. Eine Voraussetzung dafür lieferte die Implementierung eines aufgeweiteten Begriffs von „research“. Eine Definition findet sich in den so genannten „Dublin Descriptors“, mit denen 2005 Kompetenzniveaus für Studienabschlüsse in Europa gerahmt wurden:

„The word ‘research’ is used to cover a wide variety of activities, with the context often related to a field of study; the term is used here to represent a careful study or investigation based on a systematic understanding and critical awareness of knowledge. The word is used in an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of academic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing, and other creative arts. It is not used in any limited or restricted sense, or relating solely to a traditional ‘scientific method’.“⁵⁴

In dieser Auffassung von „research“ fächert sich ein Bedeutungsspektrum auf, das mit dem Wort „Forschung“ unzureichend übersetzt ist, weil es mit dessen üblichem Gebrauch im deutschsprachigen Raum nicht zur Deckung kommt. Während sich der Begriff „Forschung“ gemeinhin auf ein „Synonym für wissenschaftliche Tätigkeit“⁵⁵ beschränkt, meint „research“ hier

⁵⁴ Bologna Working Group 2005, S. 68

⁵⁵ Mildemberger 1999

nicht nur wissenschaftliche Forschung, sondern bezieht darüber hinaus Untersuchungen, Recherchen, Erkundungen aller Art ein, und ausdrücklich auch solche im künstlerischen Sektor.⁵⁶ Solch universellem Verständnis von „research“ steht ein Begriffsverständnis gegenüber, das sich ebenfalls in einem bildungspolitischen Papier findet: Im „Frascati Manual“, in dem die OECD Vorgaben zur Erhebung von Daten zu Forschung und experimenteller Entwicklung macht, werden „research“ und „experimental development“ definiert als

„creative and systematic work undertaken in order to increase the stock of knowledge – including knowledge of humankind, culture and society – and to devise new applications of available knowledge.“⁵⁷

Gemäß den OECD-Vorgaben werden entsprechende Tätigkeiten jedoch nur dann als „research“ bzw. „experimental development“ beurteilt und in die Statistik aufgenommen, wenn sie fünf Kriterien erfüllen: „the activity must be: novel, creative, uncertain, systematic transferable and/or reproducible“.⁵⁸ Auffallend ist, dass die deutsche Version des OECD Handbuchs „research“ durchwegs mit „Forschung“ übersetzt und damit auf das traditionelle, engere und für Wissenschaft reservierte Begriffsverständnis rekurriert.⁵⁹ Dieses Indiz bestätigt sich auch in den weiteren Ausführungen zum Verhältnis von Forschung und Kunst. Das Papier differenziert zweifach:

- „Forschung für Kunst“ besteht „in der Entwicklung von Waren und Dienstleistungen, die dem Ausdrucksbedürfnis von Künstlern und Darstellern gerecht werden“,⁶⁰ zum Beispiel die Entwicklung neuer elektronischer Musikinstrumente.
- „Forschung über Kunst“ meint das, was traditionell Fächer wie Musikwissenschaft, Kunstgeschichte, Theater- oder Medienwissenschaft leisten.⁶¹

Zur Frage, ob und inwieweit künstlerische Darbietungen als „Forschung und Entwicklung“ zu bewerten sind, stellt das Frascati Manual klar:

„Künstlerische Darbietungen sind normalerweise von FuE [sc. Forschung und Entwicklung] ausgeschlossen. Künstlerische Leistungen erfüllen das FuE-Kriterium

⁵⁶Hierzu merkt der Wissenschaftsrat (2021) an: „Dies steht in Kontrast zur Verwendung des Forschungsbegriffs in deutschen Fassungen der „Dublin Descriptors“, wo die obige Definition entfällt. Nach landläufigem Verständnis meint Forschung im deutschen Sprachgebrauch die wissenschaftliche Suche nach neuem Wissen; auch die Hochschulgesetze verwenden den Begriff so und ordnen den Künsten an den Hochschulen nicht Forschung, sondern „künstlerische Entwicklungsvorhaben“ zu.“ (S. 51 f.)

⁵⁷ OECD 2015a, S. 44

⁵⁸ Ebd. S. 45

⁵⁹ OECD 2015b, S. 47

⁶⁰ OECD 2015b, S. 71.

⁶¹ Ebd.

der Neuartigkeit nicht, da sie nicht nach neuen Erkenntnissen, sondern neuen Ausdrucksformen streben. Auch das Kriterium der Reproduzierbarkeit (wie lässt sich potenziell erzeugtes zusätzliches Wissen übertragen) wird nicht erfüllt. Infolgedessen kann ohne weitere sachdienliche Belege nicht davon ausgegangen werden, dass Kunsthochschulen und Kunstfachbereiche an Universitäten FuE-Leistungen erbringen. Die Tatsache, dass sich unter den Kursteilnehmern in diesen Einrichtungen Künstler befinden, spielt für die FuE-Messung keine Rolle.“⁶²

Hier zeigt sich ein Begriff von „research“ bzw. „Forschung“, dessen Fassung sich weitaus exklusiver und einschränkender darstellt als in den „Dublin Descriptors“. Ein Promotionsprojekt, das wie Szybers Arbeit auf künstlerischen Darbietungen beruht, lässt sich zwar mit dem sehr weit gefassten Forschungsbegriff der „Dublin Descriptors“ vereinbaren, nicht aber mit einem Wissenschaftsbegriff, wie er im Frascati Manual exemplarisch niedergelegt ist.

Im Zuge der Bologna-Reform gingen die europäischen Kunst- und Musikhochschulen dazu über, einen dritten Ausbildungszyklus zu installieren – eine solche postgraduale Phase hatte es in den meisten Ländern außerhalb Deutschlands zuvor nicht gegeben.⁶³ Studiengänge zu künstlerischer Forschung sowie entsprechende Promotionsprogramme wurden aufgelegt, zumeist konzipiert als künstlerisch-wissenschaftliche Hybride, in verschiedenen Fächern installiert und mit unterschiedlichen Bezeichnungen bzw. akademischen Abschlüssen versehen. Ausweislich eines Papiers des Wissenschaftsrats boten zu Beginn der 2020er Jahre folgende deutsche Hochschulen solche Promotionsprogramme an:⁶⁴

	Hochschule	Akademischer Grad
Bildende Kunst	Hochschule für Bildende Kunst, Hamburg	Dr. phil. in art.
	Hochschule für Gestaltung, Offenbach am Main	Dr. phil.
	Muthesius Kunsthochschule, Kiel	Dr. phil.
	Bauhaus-Universität, Weimar	Ph.D.
Musik	Hochschule für Musik, Karlsruhe	Dr. phil.
	Hochschule für Musik, Freiburg (Dr. phil.),	Dr. phil.
	Hochschule für Musik und Theater, Hamburg	Dr. sc. mus.
	Musikhochschule Münster	Dr. phil. in art.
Film	Filmuniversität Babelsberg	Dr. phil. in art.

⁶² Ebd. In der englischen Version des Papiers ist in dieser Passage die Rede von „artistic performance“ (OECD 2015a, S. 65).

⁶³ Wissenschaftsrat 2021, S. 56

⁶⁴ Quelle: Ebd., S. 48

Diese Liste mag Bedenken wecken: Die Denominationsvielfalt der vergebenen akademischen Grade lässt, vorsichtig formuliert, keine übertrieben ausgeprägte Vereinheitlichungstendenz erkennen, ein Faktum, das als Folge des Bologna-Prozesses freilich nicht untypisch ist. Hinzu kommt, dass Promotion und Verleihung des akademischen Grades in den unterschiedlichen Institutionen an unterschiedliche Voraussetzungen geknüpft sind, die sich z.B. als divergente Anforderungen, Anteile und Gewichtungen künstlerischer und wissenschaftlicher Leistungen darstellen. Auch hier zeigt sich wenig Einheitlichkeit. Schließlich werden durch die Verleihung und Führung von Dokortiteln die Identifizierung und Differenzierung von künstlerisch, künstlerisch-wissenschaftlich oder wissenschaftlich Promovierten erschwert – ein Problem, für das künstlerische Forschung häufig in der Diskussion steht.⁶⁵

An etlichen Hochschulen sind offenbar weitere Programme in Planung.⁶⁶ Damit einher gingen und gehen Transformationen künstlerischer Hochschulen „in eine Universität oder eine der Universität gleichgestellte Hochschule“,⁶⁷ Gründungen von Arbeitsgruppen und Fachgesellschaften für künstlerische Forschung sowohl auf nationaler wie auf internationaler Ebene, die Herausgabe von Schriften, die Auflage von Förderprogrammen und die Ausschreibung von Professuren.⁶⁸ „Künstlerische Forschung“ ist mittlerweile auch an wissenschaftlichen Hochschulen Gegenstand von Lehre und Forschung, insbesondere in der Kunstpädagogik.⁶⁹ Auch in musikpädagogischen Studienprogrammen sind Verzweigungen zur künstlerischen Forschung angekommen.⁷⁰

Der kurze Abriss mag illustrieren, in welchen unterschiedlichen Zusammenhängen der Terminus „künstlerische Forschung“ eine Rolle spielt und wie unterschiedlich er gebraucht wird. Er fungiert als Träger heterogener inhaltlicher Füllungen, die je nach Kontext, Intention und Strategie stark differieren. In der Rede über künstlerische Forschung treffen, überlagern und überschreiben sich Auffassungen aus Wissenschafts-, Kunst- und Erkenntnistheorie, aus diversen wissenschaftlichen und künstlerischen Einzeldisziplinen sowie aus Bildungs-, Hochschul- und Standespolitik. Daraus resultiert eine Gemengelage, die die Verständigung erschwert und Debatten nachhaltig mit Brennstoff versorgt. Dass sich diese, wie nicht allein Szybers Beispiel zeigt, insbesondere an

⁶⁵Vgl. hierzu Wissenschaftsrat 2021

⁶⁶Ebd., S. 56

⁶⁷Ebd.

⁶⁸Eine Hochschule für Musik schrieb 2021 eine „Professur für künstlerisch-wissenschaftliche Forschung (W2)“ aus, deren Lehrdeputat ausweislich des Ausschreibungstextes 20 (!) Semesterwochenstunden betragen soll.

⁶⁹Vgl. hierzu z.B. Haas 2018; Brenner 2019

⁷⁰Etwa im M.A.-Studiengang Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz, Köln.

Promotionen entzünden, kann nicht verwundern, liegen hier doch Reibungsflächen von Wunsch und Wirklichkeit, Theorie und Bürokratie besonders eng aneinander.

„Künstlerische Forschung“ wird ausweislich der für diesen Beitrag verarbeiteten Publikationen als Erschließung neuen Wissens verstanden, deren Besonderheit aus ihrer Verankerung in künstlerischen Praxen resultiert. Diese Form des Erkenntnisgewinns wird als „künstlerisch“ ausgewiesen durch ihren spezifischen Modus: Als „künstlerisches Erleben“⁷¹ bzw. „ästhetische Erfahrung“⁷² bezeichnet, konstituiert und charakterisiert er sich durch bestimmte Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse (womit sich eine zumindest begriffliche Assoziation zu jenen Themenkomplexen andeutet, die Jürgen Vogt in ungemein hochauflösender und differenzierter Weise entfaltet und für die Musikpädagogik so überaus fruchtbar gemacht hat).⁷³ Mit „künstlerischer Forschung“ wird ein erweiterter Begriff von „Erkenntnis“ (und auch von „Wissen“⁷⁴) in Anschlag gebracht, der

„nicht nur oder auch nur primär als die in rational begriffener Repräsentation von (objektiv) Erkanntem fassen, sondern zugleich (und in zur rational-begrifflichen Perspektive komplementärer Weise) die Einsicht in die Eigentümlichkeit von Phänomenen als relevante Erkenntnisweise anerkennen“ kann.⁷⁵

Auf diese Weise sollen „die traditionellen Dichotomien intuitiv versus diskursiv, sinnlich versus rational oder objektiv versus subjektiv nicht als Entgegensetzung, sondern als Ergänzung“ gedacht werden.⁷⁶

Diese Argumentationsfigur ist traditionsreich, und so findet sich im Schrifttum eine großes Aufgebot an Gewährsleuten und Bürgen.⁷⁷ Dem Einwand, der Begriff „Forschung“ sei unpassend, weil „Forschung“ als Synonym für jene diskursiv- rationale, methodisch reflektierte Suche nach neuem Wissen gelte, wie sie für die Wissenschaft typisch und charakteristisch ist, wird entgegen

⁷¹ Klein 2011, S.2. Der Autor gibt dazu folgende Erklärung: „Im Modus des ästhetischen Erlebens wird Wahrnehmung sich selbst präsent, opak und fühlbar. Künstlerische Erfahrung kann analog bestimmt werden als der Modus gefühlter interferierender Rahmungen [...]. Demnach bedeutet eine künstlerische Erfahrung zu haben, sich selbst von außerhalb eines Rahmens zu betrachten und gleichzeitig in denselben einzutreten. Rahmungen, die in dieser Weise unsere Wahrnehmung durchqueren, sind auch präsent und fühlbar.“ (Ebd.)

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. hierzu z.B. Vogt 2001, Vogt 2002.

⁷⁴ Vgl. hierzu z.B. Borgdorff 2012; Wilson & van Ruite 2013; Bippus 2015; Impett 2017

⁷⁵ Badura 2015, S. 46

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ In Badura 2015 u.a. Baumgarten, Welsch, Böhme, Seel, Feyerabend, Merlau-Ponty, Valéry, Plessner, Latour, Foucault u.v.m.

gehalten:⁷⁸ „Wissen“, im wissenschaftlich-diskursiven Sinn verstanden, könne zur Erklärung von „Erkenntnis“ nicht hinreichen. Die Suche nach Erkenntnis, die sich in künstlerischen Praxen – und mithin im Rahmen künstlerischer Forschung – zuträgt, erweist sich als ebenso zielgerichtet oder mäandernd, planmäßig oder zufällig, reflektiert oder intuitiv wie in wissenschaftlichen Praxen. Hier wie dort geht das Fragen dem Suchen voraus. Das Nicht-Wissen bzw. Noch-Nicht-Wissen sowie die Unbestimmtheit hebt künstlerische Forschung als wesentliche und konstituierende Merkmale heraus:

„The artistic research programme is a case in point where we acknowledge from the start that the research ‘object’ or ‘issue’ does not have a fixed identity – which invites, in principle, unfinished thinking. Especially due to the non-conceptual content of artistic research – the fact that what is at stake here can only partially be ‘captured’ discursively – it evades any definitive epistemological ‘grip’, while at the same time opening up a possible perspective on what we do not yet know. ‘Artistic things’ are epistemic things par excellence; they create room for that which is unthought.“⁷⁹

In der Konsequenz bilden mithin jene „künstlerischen Dinge“, die „als epistemische Dinge par excellence Raum schaffen für das, was ungedacht ist“,⁸⁰ Ausgangspunkte, Gegenstände und Resultate künstlerischer Forschung. Sie können unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen, etwa als Bild, Fotografie, Film, Plastik, Choreographie, Komposition, Performance u.v.m.⁸¹ Wenn Borgdorff geltend macht, dass sich künstlerische Forschung aufgrund ihres nicht-begrifflichen Inhalts – „der Tatsache, dass das, worum es ihr geht, nur teilweise diskursiv ‚erfasst‘ werden könne – sie sich jedem endgültigen epistemologischen ‚Zugriff‘“ entziehe, so folgt daraus, dass sich jene Prozesse, die künstlerische Forschung konstituieren, in den Artefakten spiegeln, welche aus künstlerischer Forschung resultieren. Anders gewendet: Fragestellungen, Inhalte und Methoden des jeweiligen künstlerischen Forschungsprozesses sind Artefakten eingeschrieben. Artefakte sind es, die Probleme und Lösungsoptionen ausweisen und in denen sich die im künstlerischen Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse speichern. Artefakte erweisen sich somit als Träger von Erkenntnis (bzw. Wissen), und folglich übernehmen sie Funktionen, die bei wissenschaftlicher Forschung in der Regel sprachlichen Texten zukommen. Damit stellt sich die Frage, ob und wie das bei künstlerischer Forschung funktioniert, anders gefragt: mit welchem Dispositiv künstlerische Forschung Faktoren gewährleisten kann, die für Forschung konstitutiv sind (bzw. sein sollten): die intersubjektive Vermittelbarkeit des Forschungsprozesses und der aus

⁷⁸ Vgl. Badura 2015.

⁷⁹ Borgdorff 2012, S. 181 f.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Vgl. hierzu Wilson & van Ruite 2013, S. 74 ff.; Impett 2017.

Forschung resultierenden Ergebnisse und Erkenntnisse, die dann als Grundlage für eine Einschätzung des Erkenntnisgewinns (z.B. hinsichtlich seiner Schlüssigkeit und Plausibilität) dienen könnte – und als Basis für eine angemessene Beurteilung, wie sie in Gutachten bei Promotionsverfahren erwartet wird.

Da sich, wie Borgdorff meint, „das, worum es geht“ – also „ästhetische Erfahrung“ als Modus bzw. „künstlerische Dinge“ als Gegenstände – diskursiv nicht erfassen lässt, müssen an dieser Stelle Alternativen ins Spiel kommen:

„Es geht darum, das Verhältnis von intuitiver und diskursiver Erkenntnis als ein Verhältnis wechselseitiger Spannung, Irritation und Ergänzung zu kultivieren, und zwar unabhängig von der Unterscheidung zwischen Wissenschaften und Künsten sowie offensiv mit Blick auf eine Revision der Wissensordnung. Dazu bedarf es geeigneter und zugleich als legitim erachteter Praktiken der In-Geltung-Setzung von Erkenntnisbehauptungen. [...]“⁸²

Demgemäß plädiert der Autor für die Zulässigkeit „anderer Möglichkeiten des ‚Beweisens‘“:

„Ein Leitmotiv für die Spezifikation eines solchen Beweismodus lässt sich aus der Unterscheidung zwischen Nachvollzug und Mitvollzug gewinnen: Im Mitvollzug wird ein Erkenntnisanspruch dadurch bewiesen, dass die Qualität eines spezifischen Erfahrungsangebots Erkenntnisimpulse im Sinne der ‚Fülle der Merkmale‘ stiftet, die sich in der Erfahrung mitteilen. Konkret müsste ein auf Mitvollzug basierendes Beweisverfahren daher die Präsenz der Forschungsgemeinschaft einfordern können – also eine Teilnahme am Moment, in dem dasjenige einsichtig wird, was in der Erkenntnisbehauptung indiziert ist.“⁸³

Diese Argumentation kann nicht überzeugen, zumal auch wesentliche Prämissen unscharf bleiben. Worin genau besteht der vorgeschlagene „Mitvollzug“ als Beweisverfahren zur Feststellung der „Qualität eines spezifischen Erfahrungsangebots“? Wie und woran lässt sich erkennen, ob und wann „dasjenige einsichtig wird, was in der Erkenntnisbehauptung indiziert ist“? Wodurch wird feststellbar, ob bzw. wann sich in der anwesenden und teilhabenden Forschungsgemeinschaft jener „Mitvollzug“ ereignet hat? Handelt es sich dabei um einen mimetischen, um einen assoziativen Vorgang? Wo liegt der archimedische Punkt, von dem aus festgestellt werden könnte, ob tatsächlich „Erkenntnisimpulse im Sinne der ‚Fülle der Merkmale‘“ gestiftet wurden, oder ob es gewissermaßen „Merkmalsreste“ gab, die sich nicht mitteilten? Wer

⁸² Badura 2015, S. 47

⁸³ Badura 2015, S. 47

stellt fest, ob die anwesende Forschungsgemeinschaft hinreichend einsichtig ist, um eines Mitvollzugs überhaupt fähig und teilhaftig zu werden? Und: Was genau ist mit einer „Revision der Wissensordnung“ gemeint, und an welche Neuordnung ist gedacht?

Gewiss wird man Badura nicht ernsthaft unterstellen, Gründe durch Gänsehaut⁸⁴ ersetzen zu wollen. Doch sein Plädoyer für kollektiven „Mitvollzug“ läuft auf eine Art Konsenstheorie von (ästhetischer) Erkenntnis hinaus, die dem Glauben, Meinen und Dafürhalten, letztlich auch der Willkür Tür und Tor öffnet, soweit und solange die Beteiligten nur davon überzeugt sind, dass „Erkenntnisimpulse“ gestiftet und geteilt werden. Aus diesem Dilemma könnte ein ästhetischer Objektivismus führen, der zwischen ästhetischer Wahrnehmung und ästhetischem Urteil, zwischen erklärenden und rechtfertigenden Gründen und zwischen dem Bilden und Rechtfertigen von Urteilen unterscheidet.⁸⁵

Wie es um die Kultivierung eines „Verhältnis[ses] wechselseitiger Spannung, Irritation und Ergänzung“ zwischen intuitiver und diskursiver Erkenntnis steht, zeigt beispielhaft das Jurygutachten bei Szybers Dissertation: Wenn die Beurteilung des Promotionsprojekts jener Theorie gefolgt wäre, die Julian Klein, einer der Gutachter, für künstlerische Forschung geltend macht, so hätte eine Ablehnung des Projekts wohl beispielsweise damit begründet werden müssen, dass „Wahrnehmung“ bei Sybers Projekt eben *nicht* „sich selbst präsent, opak und fühlbar“ wurde, dass es *nicht* zu Prozessen künstlerischer Erfahrung kam, weil der „Modus gefühlter interferierender Rahmungen“ fehlte, weil es *nicht* ermöglicht wurde oder *nicht* feststellbar war, „sich selbst von außerhalb eines Rahmens zu betrachten und gleichzeitig in denselben einzutreten“ und weil Rahmungen *nicht* präsent und fühlbar waren, die „in dieser Weise“ die Wahrnehmung durchquerten.⁸⁶ Ob das Gutachten solche Referenzen enthält, muss offen bleiben; die eingangs zitierten, publizierten Gründe für die Ablehnung lassen einen Rekurs auf solche Figuren freilich nicht erkennen. Hingegen finden sich in den Statements der Jury Bezüge zu einem anderen Rahmen, nämlich zum Qualifikationsrahmen, den die „Dublin Descriptors“ für den dritten Studienzyklus an Hochschulen setzen. Zu diesem Text weisen die zitierten Sätze der Gutachtergruppe eine auffallend starke Ähnlichkeit auf, bis hinein in gleichlautende Formulierungen.⁸⁷

⁸⁴ Vgl. hierzu Adorno 1970

⁸⁵ Schellekens 2013, S. 180

⁸⁶ Vgl. Klein 2011; siehe hierzu Fußnote 71.

⁸⁷ Vgl. Bologna Working Group 2005, S. 68 f.

Eine auf Baduras Plädoyer beruhende „Revision der Wissensordnung“ eröffnet eine politische Dimension, die Bedenken weckt. Gerade in jüngster Zeit hat sich in drastischer Weise gezeigt, wie es in Staat, Politik und Gesellschaft um das Verhältnis von Rationalität und Emotionalität steht. Professionelle wissenschaftliche Diskurse wurden mit laienhaftem Dafürhalten überschrieben. Meinungen und deren Mitvollzug, etwa in sozialen Medien, wiegen schwerer als die Mühen seriöser Forscher*innen. Die Mechanik, Behauptungen durch Gründe als wahr auszuweisen und daraus gerechtfertigte Überzeugungen abzuleiten, kann nicht mehr durchgreifen, wenn nüchterne Rationalität von kollektiver Emotionalität übertönt wird. Klarerweise kann und soll künstlerischer Forschung im Allgemeinen und Badura im Besondern weder Nähe zu noch Verantwortung für Antirationalismus unterstellt sein. Und es sind keineswegs die Prozesse und Produkte künstlerischer Forschung, die mit Blick auf den Status, den Wissenschaft derzeit im Gemeinwesen einnimmt, zu Erschauern und Gänsehaut führen.

Die in diesem Essay vorgetragene Position, Rationalität, diskursives Denken und Generalisierbarkeit der Ergebnisse als unverzichtbare Charakteristika und notwendige Bedingungen für (jegliche) „Forschung“ geltend zu machen, wird, womöglich unfreiwillig, durch ein Komplement aus künstlerischer Perspektive flankiert:

„Die Künstlerische Forschung kann sich nur dauerhaft etablieren, wenn sie sich von der universitären Forschung emanzipiert. Stattdessen unterwirft sie sich methodisch-theoretisch und institutionell einem universitär-akademischen Regime.“⁸⁸

Diese Aussage führt zurück zu jenem terminologischen Querstand, von dem oben schon die Rede war: „Forschung“ ist bekanntlich ein Begriff, der einen Wesenskern universitärer Aufgaben bezeichnet und aufs Engste mit wissenschaftlichen Hochschulen konnotiert ist.⁸⁹ Das Postulat einer Emanzipation von „universitärer Forschung“ und von einem „universitär-akademischen Regime“ müsste demnach einhergehen mit dem Postulat einer Emanzipation vom Begriff „Forschung“ – doch genau das ist hier nicht der Fall. Das ist umso weniger nachvollziehbar, als es treffende Bezeichnungen für das gibt, was im Feld der Kunst als Pendant (und auch

⁸⁸ Henke u.a. 2020, S. 6

⁸⁹ Vgl. hierzu einschlägige Bestimmungen in Hochschulgesetzen, beispielsweise in § 4 des Hamburgischen Hochschulgesetzes: „Der Universität Hamburg obliegt die Weiterentwicklung der Wissenschaften durch Forschung und die Vermittlung einer wissenschaftlichen Ausbildung.“
<https://www.hamburg.de/contentblob/4351324/eda0f0b0be2b51834fa7a934f688d84a/data/hmbhg.pdf>
(18.10.2022)

hochschulrechtlich als Äquivalent) zu wissenschaftlicher Forschung gilt, „künstlerische Entwicklungsvorhaben“ etwa.⁹⁰

Ob Kunst und Wissenschaft via „künstlerischer Forschung“ unter ein und denselben (Doktor-) Hut zu bringen sind, mag dahinstehen. Im Fall Szyber kam eine Eulenspiegelkappe offenbar nicht in Frage. Und bei einer akademischen Haube müsste klar erkennbar sein, warum sie auf welchem Kopf sitzt.

Quellen

- Adorno, Theodor W. (1970). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Badura, Jens (2015). Erkenntnis (sinnliche). In Badura, J. u.a. (Hg.). *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (S. 43-48). Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Brenne, Andreas (2019). „Künstlerische Forschung“ – Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit. (=Kunstpädagogische Positionen 47). http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP47_Brenne.pdf. [10.03.2022]
- Bippus, Elke (2015). Künstlerische Forschung. In Badura, J. u.a. (Hg.). *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (S. 65-68). Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation. http://eha.info/media.eha.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf. [24.02.2022]
- Borgdorff, Henk (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Amsterdam: Leiden University Press.
- Ericsson, Lars O. (2020). Artistic Research Is a Threat to Artistic Freedom. *Kunstkritikk*. 13.08.20. <https://kunstkritikk.com/artistic-research-is-a-threat-to-artistic-freedom/> [23.02.2020]
- Frisk, Henrik (2020). Bogdan Szyber och konsten att forska. Utbildningskonst är ett hot – mot konstnärlig forskning. *Aftonbladet*. 17.07.2020. <https://www.aftonbladet.se/kultur/a/8mr682/bogdan-szyber-och-konsten-att-forska> [22.02.2022]
- Gesellschaft für Musikforschung (2014). *Memorandum der Gesellschaft für Musikforschung zur künstlerisch-wissenschaftlichen Promotion*. <https://www.musikforschung.de/gesellschaft/positionen/memorandum-zur-kuenstlerisch-wissenschaftlichen-promotion>. [30.3.2022]
- Haas, Elena (2018). *Künstlerische Forschung in der Kunstpädagogik. Performative Wissenspraxis im Zwischenraum von Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Hannover: fabrico.
- Henke, Silvia; Mersch, Dieter; van der Meulen, Nicolaj; Strässle, Thomas; Wiesel, Jörg (2020): *Manifest der Künstlerischen Forschung. Eine Verteidigung gegen ihre Verfechter*. Zürich: Diaphanes.

⁹⁰ Vgl. Art. 9 Bayerisches Hochschulgesetz, <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG-9> (18.10.2022).

- Impett, Jonathan (Hg.)(2017). *Artistic Research in Music: Discipline and Resistance. Artists and Researchers at The Orpheus Institute*. Leuven: Leuven University Press.
- Klein, Julian (2011). Was ist künstlerische Forschung? *Kunsttexte 2.2011. Auditive Perspektiven*, <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/7501/klein.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [22.02.2022]
- Mildenberger, Georg (1999). Forschung. In Prechtel, Peter; Burkard, Hans-Peter (Hg.)(1999). *Metzler Philosophie Lexikon*. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 182
- OECD (2015a). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>. [13.02.2022]
- OECD (2015b). *Frascati-Handbuch 2015: Leitlinien für die Erhebung und Meldung von Daten über Forschung und experimentelle Entwicklung, Messung von wissenschaftlichen, technologischen und Innovationstätigkeiten*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264291638-de>.
- Pichler, Michalis (2009). Statements zur Appropriation. In Gilbert, Annette (Hg.) (2012). *Wiederaufgelegt. Zur Appropriation von Texten und Büchern in Büchern* (S. 27 -30). Bielefeld: transcript.
- Schellekens, Elisabeth (2013). Auf dem Weg zu einem angemessenen Objektivismus für ästhetische Urteile. In Deines, Stefan; Liptow, Jasper; Seel, Martin (Hg.) (2013). *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse* (S. 160-180). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Stasinski, Robert (2020). Criticised Artistic Research, Didn't Pass the Viva. *Kunstkritikk*. 30.06.20. <https://kunstkritikk.com/criticised-artistic-research-didnt-pass-the-viva/> [22.02.2022]
- Szyber, Bogdan (2020). Fauxthentication - Art Academia Authorship oder The site-specifics of the Academic Artist. <https://www.uniarts.se/english/research-and-development-work/phd-project/fauxthentication> [22.02.2022]
- Steinmayer, Magdalena (2020). Lernen und Forschen in der Musik –Perspektiven aus Musikpädagogik und Künstlerischer Forschung. Bericht zur Zwischenevaluierung am 15.6.2020. https://phd.kug.ac.at/fileadmin/03_Microsites/01_Kuenstlerisch_wissenschaftliche_Einheiten/02_Doktoratsschulen/Doktoratsschule_fuer_das_wissenschaftliche_Doktoratsstudium/04_Laufende_Dissertationen/Steinmayr_Zwischenbericht.pdf [30.03.2022]
- Vogt, Jürgen (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Königshausen & Neumann.
- Vogt, Jürgen (2002). Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 0-18. https://www.zfkm.org/sonder02-vogt_a.pdf.
- Warkander, Philip (2020). Alla har en åsikt men ingen har läst. *Expressen*. 20.07.2020 <https://www.expressen.se/kultur/de-fragade-om-jag-vet-vad-konstnarlig-forskning-ar/> [22.02.2022]
- Wilson, Mick; van Ruiten, Schelte (Hg.) (2013). *SHARE handbook for artistic research education*. Amsterdam; Dublin; Gotenburg: [SHARE].
- Wissenschaftsrat (2021). *Empfehlungen zur postgradualen Qualifikationsphase an Kunst- und Musikhochschulen*. Drs. 9029-21. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9029-21.pdf?__blob=publicationFile&v=11 [12.12.2021]

Kreativ = neu = bildend?

Zur Kreativität der Antworten auf musikalische Fremderfahrungen

1. Ausgangslage: Die Bildungsrelevanz musikalischer Fremderfahrungen

Bereits vor 25 Jahren hat Jürgen Vogt auf den engen Zusammenhang zwischen Musiklernen und musikalischen Fremderfahrungen hingewiesen (Vogt, 1998). Er spricht dem „irritierenden Anreiz des Fremden“ (ebd., S. 7) eine hohe musikpädagogische Relevanz zu, da dieser, auch wenn er „doch so schwer zu greifen ist, zur Grundstruktur des musikalischen Lernens im ganzen [sic!] gehört“ (ebd.). Die Konfrontation mit musikalisch Fremdem kann nach Vogt musikbezogene (Hör-) Gewohnheiten in Frage stellen und das, was bisher als das musikalisch Eigene angenommen wurde, verändern. Dies gelinge aber nur, wenn es sich um „die Erfahrung eines radikal Fremden“ in der Weise handelt, „daß mir in der Musik etwas begegnet, was ich so noch nie gehört oder so noch nie gespielt habe“ (ebd., S. 8). Um die Radikalität und damit das Lernprozesse initiierende Potenzial des musikalisch Fremden zu schärfen, schlägt Vogt unter Bezugnahme auf Edmund Husserl eine Differenzierung zwischen *Fremdem* und *Fremdartigem* vor: Fremdes sei „im Prinzip zugänglich“, während Fremdartiges „prinzipiell unzugänglich bleibt“ (ebd., S. 4). In terminologischer Äquivalenz könne Fremdes somit auch ‚lediglich‘ *Neues* hervorbringen im Sinne einer assimilatorischen Leistung, wenn beispielsweise auf das Erlernen einer Dur-Tonleiter das Erlernen einer anderen Dur-Tonleiter folgt (ebd., S. 8). Die Erfahrung von etwas Fremdartigem in der Musik dagegen bewirke, dass etwas *Neuartiges* gelernt wird, sich vorhandene Schemata also langfristig verändern (ebd.). Wenn Vogt vom Musikalisch-Fremden spricht, fasst er dies als Musikalisch-Fremdartiges auf, also als etwas, das eine wirkliche Veränderung impliziert.

In seiner Habilitationsschrift (Vogt 2001) geht Vogt über den Fokus auf Musiklernen hinaus und expliziert die Bedeutung musikalischer Fremderfahrungen für musikalische Bildungsprozesse: „Der Grad musikalischer Bildung, so könnte man sagen, bemißt sich daran, inwieweit jemand willens und in der Lage ist, auf Musikalisch-Fremdes einzugehen“ (ebd., S. 250). Auslöser musikalischer Bildungsprozesse seien musikalisch-akustische Schlüsselereignisse:

„Eine Musik fällt mir auf, die ich noch nie, oder zumindest so noch nie gehört habe, für die keine neuronalen Bahnen vorverlegt, kein Schema formiert und keine Gesetzmäßigkeit kodifiziert sind.“ (ebd., S. 251; Hervorh. i. Orig.)

Mit dem Begriff des Schlüsselereignisses bezieht sich Vogt auf Bernhard Waldenfels (1987). Schlüsselereignisse sind besonders einschlägig und fordern eine Antwort heraus, wodurch sich neue Wege eröffnen. Vogt überträgt diese Grundidee auf seine Theorie musikalischer Bildung, indem er die Entstehung von musikalischer Bildung in einem „antwortende[n] Geschehen“ (Vogt 2001, S. 251) auf Hör-Ereignisse verortet. Das sich selbst bildende Subjekt antwortet (hörend) auf Fremdes (ebd., S. 250) und kann somit neue – im Sinne neuartiger – musikalisch-ästhetische Erfahrungen machen und sich dadurch verändern.

Über 20 Jahre später greift Lukas Bugiel in seiner Dissertation (Bugiel 2021) die von Vogt im Zusammenhang mit musikalischen Fremderfahrungen etablierten bildungstheoretischen Grundlegungen auf und entwickelt diese – im Spiegel der in jüngerer Zeit innerhalb der musikpädagogischen Diskussion mehrfach rezipierten Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Hans-Christoph Koller (Koller 2012) – zu einem Theorieansatz transformatorischer musikalischer Bildung weiter. Der Aspekt der Transformation eines Subjekts wird bei Bugiel mit Waldenfels' Theorie des Schlüsselereignisses, die bereits von Vogt rezipiert wurde, zusammengeschlossen. Bugiel arbeitet „Waldenfels' Verständnis von Schlüsselereignissen als *kreativen Antworten*“ (Bugiel 2021, S. 43; Hervorh. i. Orig.) heraus und macht es für musikalische Bildungsprozesse fruchtbar. Bereits Vogt hat die Schlagkraft musikalischer Fremderfahrungen hervorgehoben, da ein mit fremdartiger Musik konfrontierter Mensch sich „der ‚eigenen‘ Musik durchaus nicht so sicher sein kann, wie er es vielleicht meint zu sein“ (Vogt 2001, S. 253). Dies wird von Bugiel zugespitzt: „Erst die Erfahrung von Musikalisch-Fremdem beschreibt, wodurch einem Subjekt seine musikalische Selbstsicherheit vergehen kann“ (Bugiel 2021, S. 38). Eine musikalische Fremderfahrung allein reiche jedoch nicht aus, um von musikalischer Bildung sprechen zu können:

„Es muss also zur Erfahrung des Musikalisch-Fremden ein bestimmtes *Antwortverhalten* hinzukommen. Dabei geht es um einen Umgang mit musikalischer Fremdheit, der diese produktiv für sich nutzen kann, ohne sie als lediglich anderes unter anderen, vergleichbaren Fällen abzutun oder an ihrer Intensität, wie im Falle von Traumata, zugrunde zu gehen. Graduell wäre dabei ein Antwortverhalten zu unterscheiden, das von kleineren Verformungen des musikbezogenen Selbst, einem ‚Dazu-Lernen‘ bis hin zu seiner Neukonstitution, einem transformatorischen Bildungsprozess oder einem ‚Um-Lernen‘ reicht. Erst im letzteren Falle lassen sich die so beantworteten Hörereignisse als ‚Schlüsselereignisse‘ verstehen. Erst dann sind sie als Ereignisse beantwortet oder aufgefasst, die eine neue musikalische Welt erschließen konnten oder transformatorische musikalische Bildungsprozesse veranlasst haben.“ (ebd., S. 37–38; Hervorh. i. Orig.)

Mit Vogt gelangt Bugiel zu der Auffassung, transformatorische musikalische Bildung erschöpfe sich nicht per se in der „Be-Antwortung im Hören“, die das Identifizieren von Etwas als Musik überhaupt erst bedingt (ebd., S. 33). Es geht ihm um ein bestimmtes, nämlich *kreatives Antwortverhalten*:

„Nimmt man die beiden Merkmale von Fremderfahrung und kreativer Antwort zusammen, werden genau dann – und nur dann – transformatorische musikalische Bildungsprozesse ausgelöst, wenn etwas in einer Musik irritiert respektive als Fremdes widerfährt und jemand darauf kreativ antwortet.“ (ebd., S. 76)

Ob eine Antwort kreativ ist, lasse sich daran erkennen, dass eine neue – in Vogts Worten: neuartige – Sichtweise auf Musik entstanden ist (Bugiel 2021, S. 28). Vor diesem Hintergrund kritisiert Bugiel die Theorie musikalisch-ästhetischer Bildung von Christian Rolle (Rolle, 1999), der musikalisch-ästhetische Bildung zwar durchaus „im Sinne eines *transformierenden Erfahrungsprozesses*“ (Bugiel 2021, S. 21; Hervorh. i. Orig.) auffasse, allerdings hierfür auch die Entstehung von nicht völlig neuen Sichtweisen auf Musik zulasse. Dies liege darin begründet, dass Rolle musikalisch-ästhetische Bildung als „Einstellungssache“ (ebd., S. 27) beschreibe. Wenn eine Sichtweise auf Musik allerdings von der eigenen Einstellung abhängt, stellt sich für Bugiel die Frage, „wie und ob die Entstehung einer neuen und nicht lediglich einer anderen, bereits bekannten Sichtweise auf die Dinge denkbar ist“ (ebd., S. 28). Auch ästhetische Streitgespräche führen Bugiel zufolge nicht notwendig zu einer „Veränderung der Auffassung der Teilnehmenden“ (ebd.), die er aber als maßgeblich für einen transformatorischen musikalischen Bildungsprozess ansieht. In Rolles bildungstheoretischem Ansatz könne ein Subjekt selbst im reflexiv-imaginativen Modus immer noch in gewohnten musikbezogenen Deutungen verharren (ebd., S. 26) und befinde sich daher in einem „solipsistischen Gefängnis“ (ebd., S. 31). Mit diesem Vorwurf postuliert Bugiel gleichzeitig die *Neukonstitution* musikbezogener Sichtweisen als notwendige Bedingung für transformatorische musikalische Bildungsprozesse.

Die folgenden Ausführungen sind ebenfalls von der Überzeugung grundiert, dass Bildungsprozesse mit einer Veränderung des Subjektes einhergehen und die Hervorbringung neuer Sichtweisen bewirken, also transformieren. Im Folgenden soll diskutiert werden, ob nur dann von einem transformatorischen musikalischen Bildungsprozess gesprochen werden kann, wenn eine grundsätzlich neue Sichtweise auf Musik im Sinne einer Umformung der bisherigen entstanden sind, bzw. was mit ‚neuer Sichtweise‘ und ‚Veränderung der Auffassung‘ überhaupt gemeint sein kann. In diesem Kontext soll der Blick auf den Aspekt der Kreativität gerichtet werden, den Bugiel als notwendiges Kriterium einer Antwort auf musikalische Schlüsselereignisse bestimmt. Bugiel übernimmt das Attribut *kreativ* von Waldenfels in seiner generativen Bedeutung: Kreative Antworten reproduzieren nicht bloß einen bereits existierenden Sinn,

sondern erzeugen Sinn im Antworten selbst (vgl. Bugiel 2021, S. 48). Es lohnt sich daher, den Begriff *Kreativität* differenzierter zu betrachten.

Hierfür wird im folgenden Kapitel zunächst der Kreativitätsbegriff in der musikpädagogischen Rezeption näher beleuchtet¹, um im übernächsten Schritt die Formulierung *kreative Antwort* zu schärfen und schließlich eine erweiterte Perspektive auf transformatorische musikalische Bildungsprozesse vorzuschlagen.

2. Spannungsfeld: Kreativität – Wunsch und Imperativ

Kreativität ist, obwohl selbst nicht genuin musikpädagogischer Provenienz, einer von mehreren „Leitbegriffen für musikpädagogisches Denken und Handeln“ (Stöger, 2018, S. 260). Musik(-unterricht) und Kreativität koinzidieren häufig im alltagstheoretischen Gebrauch, wenn das Unterrichtsfach Musik beispielsweise zu den kreativen Fächern gezählt und ihm damit zugleich ein Sonderstatus attribuiert wird. Umso erstaunlicher erscheint vor diesem Hintergrund, dass „Kreativität sowohl in der deutschsprachigen Forschung wie auch in der Praxis eine eher geringe Bedeutung“ hat (ebd., S. 266). Dennoch finden sich wissenschaftliche sowie praxisorientierte Publikationen zu Kreativität auch in der deutschsprachigen Musikpädagogik (z. B. Stöger 2002; 2008; Lothwesen 2014; Sachsse 2020). Die bewegte Geschichte des Kreativitätsbegriffs hat unterschiedliche Fokussierungen, Vorstellungen und damit auch Missverständnisse in der musikpädagogischen Diskussion hervorgebracht und dazu geführt, dass „[e]ine offen ausgetragene Auseinandersetzung mit dem Begriff Kreativität (...) nicht mehr statt[findet]“ (Lothwesen 2014, S. 197), obwohl dies aufgrund der nach wie vor starken Präsenz des Kreativitätsbegriffs wünschenswert wäre. Trotz heterogener Zugriffe auf das Phänomen der musikalischen Kreativität gilt „generatives Handeln in Musik“ (Lothwesen 2014, S. 205), also „die Hervorbringung von Neuem, Originellem, Überraschendem“ (Sachsse 2020, S. 23), als deren gemeinsamer Nenner. Insofern ist Bugiels Adaption des Begriffs der *kreativen Antwort* von Waldenfels im musikpädagogischen Kontext nachvollziehbar, weil Schlüsselereignisse „einen neuen Weg (...) öffnen“ (Waldenfels, 1987, S. 151; Hervorhebung durch die Verfasserin).

Im Versuch eines diskursanalytisch-systematischen Zugriffs auf aktuelle Veröffentlichungen zum Musik-Erfinden stellt Malte Sachsse fest, dass der „Kreativitätswunsch“ (Reckwitz 2017) nicht

¹ Eine umfassende Betrachtung des Kreativitätsbegriffs kann im vorgegebenen Rahmen nicht geleistet werden. Daher wird dessen spezifische Verwendung in der Musikpädagogik in den Blick genommen.

zuletzt im Zuge des technologischen Fortschritts immer mehr von einem Kreativitätsdruck begleitet wird:

„Im Angesicht ubiquitärer Verfügbarkeit und immer leichter Zugänglichkeit digitaler Produktionswerkzeuge erscheint es zunehmend unentschuldig, diese nicht im Sinne der Entfaltung eigener Kreativität zu nutzen.“ (Sachsse 2020, S. 25)

Mit Bezugnahme auf die gesamtgesellschaftlich dimensionierte Kreativitätskritik von Andreas Reckwitz (2017) konstatiert Sachsse einen „Kreativitätsimperativ“ auch in der Musikpädagogik – dies vor allem im Bereich des Umgangs mit digitalen Medien im Musikunterricht: „Kreativität wird hier als Forderung an den Menschen herangetragen, der sich nach Maßgabe des technologisch Neuen zu verändern hat“ (Sachsse 2020, S. 25). Nicht kreativ sein zu wollen gilt folglich als ein ‚No-Go‘. Sachsse steht diesem Kreativitätsimperativ, der sich in der Erwartung an Schülerinnen und Schüler, etwas musikalisch Neues und Originelles herzustellen, zeige, skeptisch gegenüber – insbesondere, wenn den Lernenden die Sinnhaftigkeit ihrer kreativen Handlungen, wie etwa die „Verfremdung und Brechung eines einmal gefundenen Ergebnisses“ (ebd., S. 28), gar nicht erkennbar bzw. einsichtig wird. Sachsse kritisiert also nicht den Kreativitätswunsch schlechthin, sondern die Entstehung einer nicht mehr hinterfragbaren musikpädagogischen Norm:

„Problematisch kann das Musik-Erfinden als Leitidee hingegen werden, wenn es das Neue zur Leerformel oder gar zur Obsession eines permanenten, nicht hinterfragten und kaum hinterfragbaren Strebens nach dem ästhetisch, sozial, kulturell und psychologisch noch nicht Dagewesenen gerinnen lässt.“ (ebd., S. 35)

Der Kreativitätsimperativ werde im Musikunterricht als „spätmoderne[r] Mythos“ gestärkt, wenn „die Zuweisung von vermeintlicher ‚Neuheit‘, ‚Originalität‘ oder ‚Kreativität‘ überstrapaziert wird“ (ebd., S. 36). Sachsse fordert in diesem Zusammenhang, „sich auf nachvollziehbare und logisch stimmige Weise zur Problematik des ästhetisch Neuen, Kreativen, Originellen zu verhalten“ (Sachsse 2020, S. 34) und „die Fragwürdigkeit ihrer [der Musikdidaktik; Anmerkung der Verfasserin] Gegenstände und Methoden“ (ebd., S. 36) stets zu reflektieren, um drohende Mythisierungen abzuwehren.

Auch wenn Sachsses Skepsis auf musikalisch-ästhetische Kreativität im spezifischen Kontext von Musik-Erfinden zielt, lässt sich seine Warnung vor einem zu starken Kreativitätsdruck auch auf das Postulat der kreativen Antwort als Bedingung für transformatorische musikalische Bildungsprozesse beziehen: Wendet man die Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse von Bugiel didaktisch und fordert, Lernende sollten musikalische Schlüsselereignisse erfahren, in denen sie sich grundlegend verändern, würde man sich bzw. die

Schülerinnen und Schüler einem solchen Kreativitätsimperativ unterwerfen. Denn um einen transformatorischen Bildungsprozess auszulösen, ist, wie bereits dargelegt, nach Bugiel ein kreatives Antwortverhalten erforderlich, welches dazu führt, dass „eine musikalische Erfahrung grundlegend verändert werden *muss*“ (Bugiel 2021, S. 76; Hervorhebung durch die Verfasserin). Waldenfels' Vorstellung von kreativem Antworten, „das sich von Fremdem anrühren lässt und zugleich *eigene* Antworten erfindet“ (Waldenfels 2013, S. 49; Hervorhebung durch die Verfasserin), scheint dagegen moderater und gleichzeitig offener, denn in dieser Vorstellung würde prinzipiell auch als mögliche eigene Antwort zugelassen sein, dass man sich nach einer Fremderfahrung gar nicht grundlegend verändern möchte.

Allerdings gilt das ‚Neue‘ als „eine aus (musikalischen) Lern- und Bildungsprozessen nicht wegzudenkende normative Kategorie“ (Sachsse 2020, S. 34), weil Bildungsprozesse immer auf eine Veränderung abzielen. Es stellt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen nun die Frage, was im Kontext transformatorischer musikalischer Bildung unter ‚neu‘ zu verstehen ist. Daher scheint es sinnvoll, die Idee eines grundsätzlich Neuen, die mit dem Kreativitätsbegriff im musikdidaktischen Kontext sowie mit dem Begriff der kreativen Antwort in Bugiels Theorie verknüpft ist, und den Veränderungszwang, der daraus didaktisch und bildungstheoretisch resultieren könnte, kritisch zu hinterfragen.² Dies wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

3. Perspektivwechsel: Was heißt ‚neu‘?

Wenn Bugiel betont, dass nur eine wirkliche „Sinnesänderung“ (...) von bildungstheoretischer Relevanz [wäre]“ (Bugiel 2021, S. 27), evoziert dies die Lesart, dass man nicht von einem transformatorischen musikalischen Bildungsprozess ausgehen könne, wenn nach einer musikalischen Fremderfahrung zu den gewohnten Deutungsmustern zurückgekehrt wird. Dass ein stetiges Verharren in bekannten bzw. tradierten Sichtweisen auf Musik keine Veränderung bewirkt, ist unbestritten. Es bleibt aber die Frage, ob es sich um ein Verharren aufgrund einer Verweigerung gegenüber dem Angerührt-Werden durch das Fremde handelt, oder um ein Beharren aus guten Gründen, weil man nach der musikalischen Fremderfahrung dennoch weiterhin von seinem musikalischen „Eigensinn“ (Ott 2012) überzeugt ist.

Als Grundvoraussetzung gilt, eine prinzipielle Offenheit und die Bereitschaft an den Tag zu legen, sich überhaupt vom Fremden anrühren zu lassen. Der mit Bezug auf Vogt von Bugiel formulierte Anspruch des musikalisch Fremden an das Subjekt, sein Vertrautes zu verlassen, hat damit

² Vgl. dazu ausführlich Krause-Benz (2022).

Gültigkeit und dient dazu, „dass das Eigene seine scheinbare Selbstverständlichkeit verliert und auch nachhaltig verändert werden kann“ (Vogt 1998, S. 8). Interessant ist, dass Vogts Formulierung „kann“ – im Gegensatz zu Bugiels einschränkender Formulierung „muss“ (s. o.) – die Option impliziert, dass keine nachhaltige Veränderung aus der musikalischen Fremderfahrung hervorgeht. Vor diesem Hintergrund wird nun der Vorschlag gemacht, mit einer anderen inhaltlichen Fassung des Begriffs ‚neu‘ auch dann bereits von einem Auslöser eines transformierenden musikalischen Bildungsprozesses zu sprechen, wenn das musikalisch ‚Eigene‘ überhaupt zur Disposition gestellt wird und bisher angenommene Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden. Die Einsicht, dass das musikalisch Vertraute und Gewohnte, selbst wenn man es nicht aufgeben möchte, ein *potenziell* nachhaltig veränderbares Konstrukt ist, stellt nämlich bereits eine neuartige Sichtweise auf das musikalisch ‚Eigene‘ dar und setzt einen grundlegenden Wechsel der Perspektive auf das Eigene voraus. Die Erfahrung, dass gewohnte Deutungsmuster fragil sind und keine absolute Gültigkeit beanspruchen können, wird vermutlich im Sinne eines „Pathos“ (Waldenfels 1987) eine schmerzliche sein und erfordert einen neuen, nämlich selbstkritischen, wahrnehmungssensiblen und mehrperspektivischen Umgang mit dem musikalisch Vertrauten. Ein fiktives Beispiel einer musikalischen Fremderfahrung mag dies verdeutlichen: Eine Person hört atonale Musik³ in einer Konzertsituation und ist davon zutiefst irritiert, verlässt aber nicht ärgerlich den Konzertsaal, sondern ist gewillt, sich darauf einzulassen. Diese Person verharnt also nicht in dem Sinne in ihren alten Deutungsmustern, dass sie diese Musik als ‚Nicht-Musik‘ abtut, sondern versucht zu verstehen, indem sie sich die Musik später nochmals anhört und sich vielleicht mit Liebhaberinnen und Liebhabern atonaler Musik austauscht, um zu begreifen, was diese daran beeindruckt. Die Person kann zwar trotzdem nicht wirklich nachvollziehen, wie diese Musik gestaltet ist, sieht aber ein, dass es sich offenbar um eine ganz andere als die vertraute tonale Musiksprache handelt – um dann für sich zu beschließen, Konzerte mit atonaler Musik auf dem Programm in Zukunft nicht mehr zu besuchen. Auch wenn diese Person also zukünftig lieber bei ihrem musikalisch Vertrauten bleibt, tut sie das jedoch nicht aus Gewohnheit oder Bequemlichkeit, sondern aufgrund einer erschütternden musikalischen Fremderfahrung, die schließlich eine völlig neue Sichtweise auf Musik und damit einhergehend eine grundlegende Veränderung ihres bisherigen Verhältnisses zur Musik zur Folge hat – allerdings zeigt sich diese Veränderung hier nicht in Form einer neu aufgetauchten Begeisterung für Neue Musik (und vielleicht damit verbundenen Abkehr von den bisherigen Hörgewohnheiten), sondern als Einsicht in die Kontingenz der eigenen musikbezogenen Geltungen. Dieses neue Deutungsmuster ist, so wird hier zu behaupten gewagt, irreversibel:

³ Die nachfolgenden Überlegungen lassen sich selbstverständlich auf jegliche, individuell als fremd erfahrene Musik beziehen.

Wurde die eigene Sichtweise auf Musik derartig relativiert und hat sich das Verhältnis zur Musik dadurch grundlegend geändert, gibt es kein Zurück mehr zu der Überzeugung, dass nur die vertraute Musik Geltung beanspruchen kann. Das Verhältnis zur Musik ist also transformiert worden.

Daher ist unbedingt zwischen einer kurzfristigen Irritation durch musikalisch Fremdes und einer tiefen inneren Erschütterung, die einen Wechsel der Perspektive auf das musikalisch Eigene zur Folge hat, zu unterscheiden. Im zweiten Fall befindet sich das Subjekt in einer gewissermaßen verrückten Position zur eigenen musikalischen Welt. In einem derartig entgrenzten Zustand stehen dem Subjekt dann aber unterschiedliche Antwortoptionen zur Verfügung, sodass der Ausgang seiner Entscheidung offen ist. In diesem Sinne lässt sich der Begriff der kreativen Antwort spezifizieren: Auch wenn es vordergründig tatsächlich nicht besonders kreativ anmutet, nach einer erschütternden musikalischen Fremderfahrung keine erkennbare Sinnesänderung vollzogen zu haben, so hätte das Subjekt in der hier vorgeschlagenen, flexibleren Deutung von ‚Neuem‘ sehr wohl eine kreative Antwort gegeben.

Mit dieser differenzierteren Sicht auf das ‚Neue‘ ließe sich auch Rolles bildungstheoretischer Ansatz durchaus als transformatorisch begreifen, da Rolle in der imaginativen Wahrnehmung die Chance verortet, „Sichtweisen auf Welt [zu] erfinden“ und damit „neue Möglichkeiten, uns selbst zu sehen“ (Rolle 1999, S. 121), zu gewinnen. Auch wenn es sich dabei nicht um eine totale Abkehr von bisherigen Sichtweisen handeln muss, hat die Wahrnehmung der Kontingenz der eigenen musikbezogenen Überzeugungen eine neue Sichtweise auf Musik und auf sich selbst zur Folge. Dass potenziell natürlich immer auch eine radikale Erneuerung als kreative Antwort denkbar ist, soll nicht unerwähnt bleiben und der Bildungswert dieser Option keinesfalls relativiert werden. Aber diese Option ist nicht die einzig denkbare und braucht folglich nicht explizit für die Bestimmung transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse in Anschlag gebracht zu werden.

Wie diese erweiterte Perspektive auf transformatorische musikalische Bildungsprozesse musikdidaktisch fruchtbar gemacht werden kann, wird abschließend diskutiert.

4. Ausblick: Bedingungen eines Bildung ermöglichenden Musikunterrichts

Die vorausgegangenen Überlegungen haben gezeigt, dass sich unter ‚Neuem‘ durchaus Unterschiedliches verstehen lässt. Bugiel definiert das Neue als grundlegende musikbezogene Sinnesänderung. In der in diesem Beitrag vorgeschlagenen Deutung wäre auch eine neue Sicht auf das Vertraute möglich, ohne dass damit eine grundsätzliche Sinnesänderung in einem engeren

Verständnis einhergehen müsste. Somit könnte auch die nachträgliche und begründete Bestätigung der eigenen musikbezogenen Auffassung als Ergebnis eines ästhetischen Streits im Musikunterricht als kreative Antwort transformatorisch bildend sein – vorausgesetzt, dass der ästhetische Streit wirklich an den Grundfesten der eigenen musikbezogenen Überzeugung rüttelt, die Streitenden zur Infragestellung ihrer bisherigen Überzeugungen provoziert und eine veränderte Sicht auf diese bewirkt.

Insofern ließe sich die Bildungsrelevanz musikalischer Fremderfahrungen wie folgt schärfen: Sie hätten nicht nur anrührend und irritierend, sondern provozierend und erschütternd zu sein, um Lernende aus ihrem musikalischen „Eigenheim“ (Bugiel 2021, S. 34) hervorzulocken, weil dieses – zumindest für eine gewisse Zeit – nicht mehr verfügbar ist.⁴ Rezepte hierfür gibt es freilich nicht, wohl aber können musikdidaktische Ansätze, die ganz bewusst mit der Brechung von Traditionen und der Verfremdung von Vertrautem arbeiten⁵, einen wichtigen Beitrag dazu leisten, um Lernenden überhaupt die Möglichkeit zu geben, Musik als veränderbar zu erfahren. Wie sie diese Erfahrung daraufhin verarbeiten und welche Schlüsse sie für sich daraus ziehen, sollte in einem Musikunterricht, der Bildungsprozesse zu initiieren sich auf die Fahne schreibt, allerdings nicht vorgeschrieben werden. Ob ein transformatorischer musikalischer Bildungsprozess stattgefunden hat, lässt sich somit nicht daran festmachen, ob eine musikbezogene Sinnesänderung (im engeren Verständnis) erfolgt ist oder nicht. Wohl aber bleibt das kreative Antwortverhalten auf die Erfahrung einer Erschütterung der Grundfesten des musikalischen ‚Eigenheims‘ immer eine Grundvoraussetzung für die Entstehung transformatorischer musikalischer Bildung.

Schlussendlich muss eingestanden werden, dass sich musikalische Bildung generell nicht verordnen lässt – ob ein Subjekt wirklich bereit ist, sich auf die schmerzliche Fremderfahrung überhaupt einzulassen und seinen Eigensinn ein Stück weit aufzugeben, lässt sich weder vorhersagen noch erzwingen. Der Musikunterricht kann dennoch die Bedingungen dafür schaffen, dass sich lernende Subjekte jenseits eines „permanenten (Selbst-)Erneuerungswillens und -zwangs“ (Sachsse 2020, S. 14) kreativ mit musikalischen Fremderfahrungen auseinandersetzen können – in einer zwangsfreien Atmosphäre, die unterschiedliche kreative Antworten auf musikalische Fremderfahrungen gestattet. Kreativität kann also weiterhin als musikpädagogische Norm Geltung beanspruchen, allerdings nicht im Sinne einer normativen Logik, die der Praxis des Musikunterrichts unhinterfragbar zugrunde liegt, sondern als reflektierte und kritisierbare Orientierung musikpädagogischen Handelns. So lässt sich verhindern, dass sich Musikunterricht zu einer ‚Kreativitätsdiktatur‘ entwickelt, in welcher nur *bestimmte* kreative Antworten auf musikalische Fremderfahrungen möglich sind.

⁴ Zur Bildungsrelevanz des Unverfügbaren vgl. Krause-Benz (2018 und 2022).

⁵ Vgl. hierzu insbesondere Veröffentlichungen zur Didaktik der Neuen Musik (z. B. Schneider 2017; Rüdiger 2020).

Literatur

- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie* (Theorie Bilden, 42). Transcript.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt. Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.). *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 31–48). LIT.
- Krause-Benz, M. (2022). Die Macht der Machtlosigkeit. Zur Bedeutung von Unverfügbarkeit für musikbezogene Bildungsprozesse. In Schatt, P. W. (Hg.). *Musik – Macht – Widerstand* (S. 37–50). Waxmann.
- Lothwesen, K. S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In Vogt, J.; Heß, F. & Brenk, M. (Hg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 183–212). LIT.
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen an und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, S. 4–10. Hildegard-Junker-Verlag.
- Reckwitz, A. ([2012]2017, 5. Aufl.). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Rüdiger, W. (Hg.) (2020). *Lust auf Neues!? Wege der Vermittlung neuer Musik* (Musik in Theorie und Praxis, 1). Wißner.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In Kranefeld, U. & Voit, J. (Hg.). *Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.
- Schneider, H. (2017). *Musizieraktionen – frei, streng, lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen*. Pfau.
- Stöger, C. (2002). Kreativität im Spannungsfeld von Kunst und Lernen. *Diskussion Musikpädagogik*, 14, S. 28–34. Hildegard-Junker-Verlag.
- Stöger, C. (2008). Kreativität in der Musikpädagogik – eine Selbstverständlichkeit?. *musik impulse journal*, 8 (21), S. 6–11. Helbling.
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Waxmann.
- Vogt, J. (1998). Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik? *AfS-Magazin*, 5, S. 3–9.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Königshausen & Neumann.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2013). Verfremdung und Verwunderung. In Pazzini, K.-J.; Sabisch, A. & Tyradellis, D. (Hg.). *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung* (S. 37–49). Diaphanes.

Kritische Theorie, Kritische Musikpädagogik

Mitteilungen aus dem Fundbüro

Kein anderer Musikpädagoge¹ hat sich so ausdauernd und intensiv der Frage nach der Bedeutung der Kritischen Theorie für die Musikpädagogik gewidmet wie Jürgen Vogt: Mal nimmt er ausdrücklich auf „die“ Kritische Theorie Bezug (z. B. Vogt 2003; 2005; 2014; 2015; 2017a; 2021), mal grundiert diese die Beiträge in diesem Sinne (z. B. Vogt 2002; 2008; 2017b). Dabei interessieren ihn die wissenschaftstheoretischen Grundlagen ebenso wie die erzielten Forschungsergebnisse. In einem grundlegenden Text (Vogt 2012) etwa fragt er, an Jürgen Habermas anknüpfend, nach dem Erkenntnisinteresse verschiedener wissenschaftlicher Positionen. Neben einem technischen und einem praktischen Interesse existierten demnach auch Wissenschaften, denen Habermas ein explizit formuliertes emanzipatorisches Erkenntnisinteresse zugewiesen habe: „Diese Wissenschaften können auch als ‚kritische Wissenschaften‘ bezeichnet werden, da ihr Hauptgeschäft die Kritik ist“ (Vogt 2012, S. 349). Eben diesen emanzipatorischen Impetus vermisst Vogt in der Musikpädagogik (zumindest zu jenem Zeitpunkt) und gibt daher eine „Art Vermisstenanzeige“ (Vogt 2012, S. 345) auf. Er bezieht sich dabei vor allem auf die empirische Musikpädagogik, in deren qualitativen Studien er die bloße Beschreibung kritisiert, während in quantitativen der hinterfragende Impetus fehle. Nun kann man dem nicht leicht etwas entgegensetzen, fußen Vogts Ausführungen doch auf breitester Literaturkenntnis. Gleichwohl möchte dieser Beitrag leise widersprechen: Im Fundbüro, wo Vermisstenanzeigen, so sie nicht Gegenstand polizeilicher Ermittlungen sind, oft landen, finden sich etliche Hinweise auf den Verbleib, denen in einem ersten Gang nachgegangen werden soll, um dann in einem zweiten genauer auf Jürgen Vogts Verständnis von Kritischer Theorie einzugehen. Abschließend sei an einem Beispiel der Frage nachgegangen, wie sich empirische Musikpädagogik in dieses Feld einordnen ließe.

¹ Die hier verhandelten Diskurse werden in Deutschland tatsächlich fast ausschließlich von Männern ausgetragen. Im Übrigen bemüht sich dieser Beitrag um gendergerechte Formulierungen.

Fundsachen

Vogts Vermisstenanzeige beklagt, dass in musikpädagogischen Publikationen ein emanzipatorisches Interesse „nicht mehr recht erkennbar“ (Vogt 2012, S. 350) sei. In einer ersten Annäherung könnte man dem schnell insofern zustimmen, als ein expliziter Verweis auf die Kritische Theorie (mit großem „K“) nur selten erfolgt. Jürgen Vogt unternimmt Erklärungsversuche, die neben der konzeptionellen und kritischen (mit kleinem „k“) Weiterentwicklung auch die Sozialisation der Forschenden und vor allem wissenschaftstheoretische Gründe anführen.² Allerdings wären ihm jene neueren Ansätze in Deutschland im Zusammenhang mit Heterogenität oder Anerkennungstheoretischen Fragen entgegenzuhalten, die sich zwar weniger oder gar nicht auf Adorno oder Habermas berufen, wohl aber auf Axel Honneth, den Vogt selber der dritten Generation der Frankfurter Schule zurechnet. Beispielhaft wäre etwa Campos (2019) zu nennen, der sich den Fragen der Anerkennungspraktiken im Musikunterricht widmet. Auch die Auseinandersetzung mit machtheoretischen Fragen und der Konstituierung von Hegemonie bei Blanchard (2019) muss erwähnt werden, der freilich eher eine kulturwissenschaftliche Perspektive einnimmt und die Tradition der Kritischen Theorie, die Vogt vermisst, eher vernachlässigt.

Deutlichere Spuren führen in die USA. Ähnlich wie in Deutschland mit der Zeitschrift *ZfKM* existiert mit *Action, Criticism, and Theory for Music Education* ein Journal, das sich ausdrücklich auf die Kritische Theorie beruft (Regelski 2000).³ Tatsächlich finden sich hier über die Jahre hinweg immer wieder Beiträge, die diese Verbindung und dabei besonders deren emanzipatorischen Charakter betonen. So schreibt Vincent Bates: „In applying critical theory to music education, the central concern has been the development of increasingly humane music education practice“ (Bates 2016, S. 1). Dieses neue Projekt erfordere Kritik, worunter zu verstehen sei:

„careful analysis of taken-for-granted assumptions and traditional practices in order to disclose anything that might be “mal-praxial” (failing to bring about lasting improvements in human well-being, actually causing harm, and/or offering

² Er geht damit über den Befund Wolfgang Martin Strohs hinaus, der für die musikpädagogische Praxis an den Schulen befand, dass „fast alle Positionen der kritischen (sic!) Musikpädagogik integriert und isoliert worden sind“ (Stroh 2002, S. 11) und damit Kritische Theorie scheinbar nicht mehr notwendig sei (s. auch Vogt 2021, S. 210).

³ Nicht zufällig trägt ACT im Logo der MayDay Group den Zusatz „Action for Change in Music Education“; auch die ZfKM hebt im erneuerten Logo den Buchstaben K blau hervor. Entsprechend heißt es auf der Homepage: „Die ZfKM versteht sich als “kritisch” im Sinne von Kritik als Sichtung, Unterscheidung und Auswahl; nicht (oder nicht nur) im Sinne von Kritischer Theorie“ (<https://zfm.org>).

differential levels of positive or negative results: e.g. positive results for the privileged and less-than-optimal results for others).“ (Bates 2016, S. 1)

Nun gehört die bloße Überprüfung von Vorannahmen sicherlich zu jeder wissenschaftlichen Arbeit und auch die Infragestellung bisheriger Unterrichtspraxen macht noch keine „Kritische Theorie“. Das Kriterium der „humanen Praxis“ verweist freilich auf viel weitergehende Ansprüche. Daher formuliert in einem historischen Überblick Mary McCarthy ähnlich: „Approaches to social justice that draw on critical theories focus on challenging the effects of injustice and promoting emancipation in music education“ (McCarthy 2016, S. 33). Der Plural „Theorien“ verweist darauf, dass der emanzipatorische Impetus weiter gefasst wurde (und wird) und nunmehr anti-rassistische, multikulturelle und feministische Diskurse⁴ einschließt. Dieses Grundverständnis von Musikpädagogik lebt (in schulischer Praxis und universitärer Forschung gleichermaßen) im US-amerikanischen und kanadischen Diskurs viel stärker als in Deutschland.⁵ In der engen Anbindung der schulischen Praxis an gesellschaftliche Strukturen wird Kritische Theorie zum Bestandteil einer „Sociology of music education“: Das entsprechende amerikanische Handbuch (Benedict et al. 2016) liest sich über weite Strecken als Diskurs über Machtstrukturen und emanzipatorische Ansätze, der eher einer hermeneutischen Tradition als einer empirischen verpflichtet ist. Vogt selbst verweist auf die lange Tradition eines allgemeiner verstandenen „critical thinking“, das zum „Grundbestand musikpädagogischer Forschung“ (Vogt 2012, S. 352) in den USA gehöre.

Allerdings wird Kritische Theorie in der Tradition der Frankfurter Schule zuweilen auch als bloßer methodischer Ansatz rezipiert. So nennen Denzin und Lincoln (2005) im grundlegenden *Handbook of qualitative Research* sie als wichtige Quelle für den Aufstieg qualitativer Methoden allgemein. Der daraus abgeleiteten „critical pedagogy“ wird ein eigenes Kapitel gewidmet (Kincheloe et al. 2005). Auch im (ansonsten im Horizont sehr eingeschränkten und konservativen) Handbuch Colleen Conways (2014) wird Kritische Theorie in diesem Sinne immerhin rezipiert (Conway & West 2014, S. 44; auch Scheib 2015 S. 79). Eine ähnlich verkürzte Sicht findet sich übrigens im noch neuen Handbuch zur Soziologie der Musikpädagogik (Yerichuk 2021), wo zwar historisch korrekt auf den Ursprung in der

⁴ Die Literatur dazu ist sehr umfassend: zum Antirassismus vgl. etwa im Überblick Bradley (2015), auch Hess (2017) und Koza (2008), zum differenziert multi-kulturellen Diskurs unter Einschluss von Latinos Kelly-McHale & Abril (2015) und mit Blick auf Indigene Piercey (2012); zum feministischen Diskurs im Überblick Lamb und Dhokai (2015).

⁵ So zeigt das ansonsten so umfassende *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch et al. 2018) keine entsprechenden Lemmata.

Frankfurter Schule verwiesen wird, im Übrigen aber der umfassende, auf gesellschaftliche Veränderung zielende Impetus ausgeblendet wird.

Etwas anders ist die Lage im Vereinigten Königreich. Dort existiert mit Tia DeNoras Buch „After Adorno“ (2003) eine Veröffentlichung, deren große Wirkung sich an einer Neuauflage (2010) und der Kurzfassung in der Textsammlung von Shepherd und Devine (2015, 2016) ablesen lässt. Paradoxerweise schätzt DeNora, die sich mit der Funktion von Musik im Alltag beschäftigt hat (2000), Adornos Konzentration auf die Musik selbst: „for him, music was not a topic to be considered abstractly in terms of the social forces that shaped it or in terms of its structural properties. Music was, in contrast, a living, dynamic medium“ (2003, S. 4). Auch wenn mit der Kulturwissenschaft der Birmingham-Schule und der pragmatistischen Sichtweise der Schulen von Lucy Green oder Pamela Burnard gänzlich andere Orientierungspunkte gesetzt wurden, wird Adorno offensichtlich immer noch wahrgenommen. In anderen Worten: Die Kritische Theorie lebt, nur offensichtlich in teils anderer Gestalt; man kann sie finden.

Diese Nachricht aus dem Fundbüro allein reicht freilich kaum hin und wäre für unseren Zusammenhang hier auch von eher historischem Interesse. Interessanter ist die Frage, warum die Kritische Theorie zumindest im deutschsprachigen Raum so wenig sichtbar ist. Dieser Beitrag wagt die Vermutung, dass das auch mit Jürgen Vogts Verständnis von ihr zusammenhängt. Dem soll im Folgenden daher nachgegangen werden.

Ideologiekritik als Zentrum der Kritischen Theorie

Was der gegenwärtigen Musikpädagogik tatsächlich abhandengekommen ist, ist die Fokussierung auf Ideologiekritik, wie sie Adorno prominent gemacht hat – und vielleicht auch allgemeiner das Interesse an ihr. Die Kritische Theorie ist freilich kein monolithisches Gedankengebäude (vgl. Vogt 2021, S. 211–13) und Ideologiekritik nimmt in den unterschiedlichen Ausprägungen der Frankfurter Schule unterschiedliche Formen an. Dass sie bei Jürgen Vogt im Zentrum steht, mag auch biographische Gründe haben: immerhin gehört er einer Generation an, für die Adorno im Studium auch deshalb wichtig war, weil die ideologiekritische Auseinandersetzung in der Musikdidaktik erst in den 1970er Jahren Fahrt aufnahm (vgl. Weber 2005, S. 454 ff.) und weil die Lektüre einiger Schriften wie etwa der oft zitierten „Kritik des Musikanten“ (Adorno 1956) quasi zum guten Ton im Studium seiner (und meiner) Generation gehörte. Freilich kann man die Bedeutung von Ideologiekritik nicht auf die persönliche Vorliebe einer Generation reduzieren. Sie ist ein Herzstück jeder kritischen, an

Emanzipation interessierten Wissenschaft. „Critical theorists, therefore, engage in ideology critique by which false consciousness can be rationally analyzed and valid knowledge rationally justified and communicated“ (Regelski 2000, S. 4). Diese Form der Kritik hat an Aktualität nicht verloren: Die Umdeutung von Begriffen, die die neue Rechte okkupiert und gesellschaftsfähig macht, ist ein (bedrückendes) Beispiel dafür (s. Vogt 2021); allerdings soll das hier nicht weiterverfolgt werden. Die interessanten erkenntnistheoretischen Fragen, die sich an die Normativität von „richtigem“ und „falschem“ Bewusstsein, an Machtstrukturen und Begriffsdefinitionsmacht stellen (vgl. Vogt 2015, S. 16–18), sollen ebenfalls hier außen vor gelassen werden. Was aber Gegenstand von Ideologiekritik sein kann, ist für Musikpädagoginnen und -pädagogen interessant.

Für Vogt ist in der Ideologiekritik zentral zunächst die Auseinandersetzung mit Begriffen, wie er am Beispiel amerikanischer Diskurse zu zeigen vermag (vgl. Vogt 2015). Einzuschließen seien auch Mentalitäten, wie er am Beispiel der neuen Rechten aufzeigt: „critical music educators – like everyone else – have underestimated a *change* in mentalities or, most probably, if we follow Adorno’s diagnosis, a certain *continuity* in mentalities“ (Vogt 2021, S. 216; Hervorhebung im Original). Entsprechend ist Ideologiekritik im Kern bei Vogt gar keine *soziologische* Aufgabe, sondern eine *psychologische*, auch wenn sie in gesellschaftliche Kontexte eingebettet ist, wie er mit Verweis auf Erich Fromm feststellt (Vogt 2021, S. 217). So wichtig Adornos Kritik am falschen Bewusstsein, etwa am Fortleben faschistischer Denke in der Nachkriegszeit war, so wenig Aufmerksamkeit schenkte sie den Fragen sozialer Gerechtigkeit. Wie sah die Einkommensverteilung in den 1950er Jahren nach der „Stunde Null“ aus, die ebenfalls einer ideologiekritischen Untersuchung wert wäre? Wie verhielt es sich mit Armut und Reichtum als den Bedingungen gesellschaftlicher Praxen in der Adenauerzeit? Auch Adorno hätte wissen können (oder darüber schreiben können), dass die Einkommensverteilung sich nach dem Krieg in Deutschland zugunsten der sehr Reichen veränderte. Lag der Einkommensanteil des reichsten Perzentils (1%) 1949 noch bei 9%, so stieg er bis 1960 substantiell auf ca. 13% (Zahlen nach Piketty 2020, S. 534).

Der französische Soziologie Hennion hat in einer brillanten Analyse des Adorno’schen Denkens die Fixierung auf die Kunst der Avantgarde in der Mitte des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet, die mit der Ausblendung anderer und für die Soziologie interessanter Aspekte einhergeht:

„Adorno’s radical position almost leads to solipsism with its repeated assertion, on the one hand, that art is the locus of truth that is absolute but always negative, and, on the other, that there is a totalitarian lie in any form of positivity. From Tesco to

Walmart to ministries, all the promoters of culture are related to the utilitarianism and mercantilism of a social function. Culture is the very negation of art understood as a gesture that is critical, absolute and impossible.“ (Hennion 2020, S. 60)

Die Verbindung von Ideologiekritik und (einer eng definierten) Kunst in Konjunktion mit der Formulierung *einer* Wahrheit muss zwangsläufig mit einer Abwertung vieler Genres (wie bei Adorno bekanntlich z. B. des Jazz) einhergehen – oder zu ihrer Nicht-Wahrnehmung. Nicht nur Genres werden bei Adorno ausgeblendet, sondern auch musikalische und pädagogische Praxen (vgl. Vogt 2017a, S. 341). Wie aber könnte eine Kritische Theorie aussehen, die nicht nur Begriffe und Mentalitäten auf Spuren eines falschen Bewusstseins hermeneutisch untersucht, sondern einerseits die materielle Basis in die Reflexion einschließt und andererseits die konkreten musikalischen Praxen?

Kritische Theorie und musikalische Praxen

Im einflussreichen Buch *Kapital und Ideologie* des französischen Ökonomen Thomas Piketty (2020) wird eine andere, weitere Definition von Ideologie angeboten. Sie sei „als Gefüge von Ideen und Diskursen [zu verstehen], die auf grundsätzlich plausible Weise beschreiben wollen, wie die Gesellschaft zu organisieren sei“ (Piketty 2020, S. 17). Dabei wären insbesondere das „politische Regime“⁶, d. h. die „Gesamtheit der Regeln, die eine Gemeinschaft definieren“ (ebd.), und das „Eigentumsregime“ infrage zu stellen. Mit Ideologie sind daher auch die Geschichten gemeint, die eine Gesellschaft von sich selber erzählt, um Gleichheit (oder Ungleichheit) zu rechtfertigen. Piketty beschreibt zugleich die sozialen, ökonomischen und politischen Dimensionen, die diese „Geschichten“ haben und bedingen. Das aber bedeutet, dass er ihren empirisch erfassbaren Charakter ernst nimmt.

Es gibt eine enge Verbindung von Musik, Soziologie und Musikpädagogik. Nowak und Bennett schreiben, an das bekannte Diktum Smalls anknüpfend, dass Musik eine soziale Tatsache sei: „[music] is borne out of human labour, often collaborative, and it is produced with the intention of meeting an audience (...). It is therefore only logical that music makes for a particularly relevant sociological object“ (Nowak & Bennett 2022, S. 15). Musikalische Praxen

⁶ Der Begriff des „Regimes“ kommt nicht zufällig auch in der Konventionentheorie als einer Nach-Bourdieu'schen Soziologie vor (vgl. Diaz-Bone 2018). Piketty vertieft das aber nicht konzeptionell.

eignen sich für die Analyse auch deshalb so gut, weil sie in den o. g. Geschichten von Ungleichheiten und ihrer Notwendigkeit exemplarisch Möglichkeiten und Muster dokumentieren. Wenn etwa in den Lehrplänen der 1950er Jahre die Beschäftigung mit klassischer Musik weitgehend den Lernenden im Gymnasium vorbehalten werden, während die an Volksschulen sich mit Volksliedgut zu beschäftigen haben, so tritt der in diesem Sinne ideologische Charakter der Musikpädagogik der Nachkriegszeit offen zutage. Damit öffnet sich die Verbindung zur Musikpädagogik. Denn wenn es in der empirischen Analyse gelänge, die Zusammenhänge zwischen sozialer Positionierung und konkreter musikalischer Praxis zu beschreiben und zu verstehen, so wären daraus musikpädagogische Ziele abzuleiten.

In musikpädagogischen Publikationen wird nicht selten auf Pierre Bourdieu Bezug genommen. Das scheint nahe zu liegen, eignet sich Musik doch hervorragend zur Distinktion, werden musikalische Praxen auch unbewusst ausgeübt und/oder eingesetzt und damit zu Bestandteilen des Habitus; mit Distinktion und Habitus sind zwei zentrale Begriffe des Bourdieu'schen Denkens eingeschlossen. Hochkulturelle Praxen oder kulturelles, am Bücherbesitz gemessenes Kapital dienen in vielen auch quantitativen Studien entweder als Untersuchungsgegenstand (z. B. Kröner et al. 2008) oder als erklärende Faktoren (z. B. Knigge 2011). Auch Distinktionsmechanismen sind inzwischen vielfach erforscht (z. B. Bennett et al. 2010; Bull 2019). In der Musikpädagogik findet diese Theorie insofern noch einen Nachhall, als etwa bei Burnard, Hofvander Trulsson und Söderman (2015) zwar die distinguierenden Genres ausgetauscht werden, die Mechanismen aber grundsätzlich erhalten bleiben.

Allerdings wurde an der vermeintlich unflexiblen, strukturalistischen Position Bourdieus Kritik geübt (vgl. Diaz-Bone 2010, S. 434), die dem Individuum wenig Freiheiten auf dem „Feld“ zugestehen würde. Die transgenerationelle Weitergabe von Habitus, weitgehend unbewusst ablaufend, sei den gesellschaftlichen Prozessen der dynamischen Aushandlung von Bedeutungen und Positionen nicht angemessen. Die poststrukturalistischen Ansätze Boltanskis und Thévenots (2018) knüpften daher an die Pragmatisten an und machten die Sicht der Akteure stark. Während Ideologiekritik im o. g. Verständnis von *einer* feststellbaren Wahrheit ausgeht, konkurrieren hier verschiedene „Rechtfertigungsordnungen“. ⁷ Leemann und Imdorf führen als ein Beispiel an, dass Fragen der Gerechtigkeit in der Bildung „gesellschaftlich (...) nicht auf der Basis eines einzigen Gerechtigkeitsmodells verhandelt“ (Leemann & Imdorf 2019, S. 16) werden. Nicht länger wird von der Rolle der Experten ausgegangen, die über das eine „richtige Bewusstsein“ verfügen und normativ auf die im Alltag in ihrem falschen Bewusstsein

⁷ Nicht zufällig hielt Luc Boltanski die Einladung zur Adorno-Vorlesung, die er in Frankfurt hielt, für ein Missverständnis (Boltanski 2010).

Gefangenen einwirken.⁸ Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung bringen Nowak und Bennett (2022) auf die etwas vereinfachende Gegenüberstellung von strukturalistischen und kognitivistischen Ansätzen.⁹ Den Soziologen Peter J. Martin zitierend halten sie fest: „music involves an act of interpretation, which acknowledges the subjectivity of listeners“ (Nowak & Bennett 2022, S. 20). Davon deutlich unterschieden seien die Strukturalisten: „contrary to the constructivist who focus on individual responses to music (...), the structuralists adopt a more ‘top down’ approach to the meaning of music. In opposition to the mundane everyday and reflexive use of music theorized by the constructivist, the structuralists emphasize the systemic process at play in the diffusion of music“ (Nowak & Bennett 2020, S. 22).

Diese Sichtweisen lassen sich gut am Beispiel musikalischer Präferenzen¹⁰ ablesen: „one of the most pressing issues in the sociology of music is the one of *taste*“ (Nowak & Bennett 2020, S. 107). Sie beschäftigen Musiksoziologen, -psychologen und -pädagogen gleichermaßen.

Präferenzen

Musikalische Präferenzen sind Entscheidungen für oder gegen ein konkretes klingendes oder beschriebenes Hörbeispiel bzw. Genre. Adorno war nicht der erste, der sich mit Präferenzen beschäftigte, aber seine Arbeit gilt vielen als Referenzpunkt. Seine „Hörertypologie“ (1975), die sich eigentlich auf Hörweisen bezog, aber oft von dem „Hörer“ sprach, ist viel kritisiert worden. Im Zentrum der Kritik stand u. a. die ausschließliche Fixierung auf die in seinem Verständnis angemessene Umgangsweisen mit Kunstmusik mit der korrespondierenden Ablehnung anderer Genres, zum anderen die normative Ausrichtung, die ausschließlich auf ästhetischen Erwägungen beruhte. Adornos Schrift mag hier für jene Form der Kritischen Theorie stehen, die stets den gesellschaftlichen Zusammenhang im Blick hatte und sprachlich auf höchstem Niveau nach Möglichkeiten der Befreiung des entfremdeten Individuums suchte. Der Entwurf ist insofern soziologisch, als er nach den gesellschaftlichen Möglichkeiten fragt; er ist es nicht,

⁸ Jürgen Vogt selbst hat sich ausführlich und kritisch mit der Legitimität solcher Kritik und mit der Legitimation der Kritisierenden beschäftigt (vgl. Vogt 2015, S. 15 ff.).

⁹ Vereinfachend, wenn auch sinnfällig ist diese Opposition, weil Bourdieu von seiner eigenen Arbeit als „strukturalistischem Konstruktivismus“ gesprochen hat (vgl. Papilloud 2003, S. 27).

¹⁰ In der Musiksoziologie wird oft vom musikalischen Geschmack („taste“) gesprochen. Musikpsychologische Veröffentlichungen sprechen lieber von Präferenzen, die den Charakter einer momentanen Entscheidung besser verdeutlichen als ein in der Lebensspanne viel stabilerer „Geschmack“ (vgl. Busch & Lehmann-Wermser 2017).

als er nicht nach den gesellschaftlichen Mechanismen fragt, mit denen die Bedeutungen von Musik zwischen den Mitgliedern ausgehandelt werden. Die Verhaltensweisen sind statisch; eine Veränderung scheint nur durch gesellschaftliche Umwälzungen denkbar; insofern wäre er in der o. g. Kategorisierung den Strukturalisten zuzuordnen.

Ähnliches scheint auch für Bourdieu zu gelten, obwohl die Beschreibung der distinktiven Funktion von Musik genau dort ansetzt, wo Adorno aufhört: an der gesellschaftlichen Funktion in der persönlichen, konkreten Auseinandersetzung von Individuen in der Gesellschaft (Bourdieu 1994/1979). Bourdieu ordnete bekanntlich bestimmte musikalische Vorlieben gesellschaftlichen Positionen zu: gesellschaftliche Position sei gleichermaßen strukturierendes Element wie individueller Ausdruck.¹¹ Gleichwohl ist ihm (wie auch dem Strukturalismus insgesamt) der Vorwurf gemacht worden, dass die Verhältnisse, in denen die Menschen die „feinen Unterschiede“ aushandeln, statisch sind. Der unbewusst intergenerationell erworbene Habitus klebt an den Menschen und es ist kaum sichtbar, wie das geschieht – oder dass er veränderbar wäre. Dass in jenen kulturellen Praxen, zu denen auch die musikalischen Präferenzen gehören, gleichwohl so treffend gesellschaftliche Verhältnisse zumindest der 1970er Jahre beschrieben wurden, macht sicherlich die andauernde Attraktivität der Bourdieu'schen Sichtweise aus.

Allerdings fanden sich irritierende empirische Befunde, die die genannten Sichtweisen infrage stellten. Der amerikanische Soziologie Richard Peterson hatte in einer Reihe von Studien (Peterson & Simkus 1995; Peterson & Kern 1996) die Daten zweier großen US-amerikanischer Untersuchungen zu bevorzugten Genres aus den Jahren 1982 und 1992 untersucht und eine wichtige Veränderung festgestellt: Die Anzahl der von Mittel- bzw. Oberschichtsangehörigen akzeptierten Genres war im Zeitraum signifikant gestiegen. Im Gegensatz zu Angehörigen der Unterschicht beschränkten sich ihre Präferenzen nicht mehr auf „klassische“ Musik, sondern schlossen andere, populäre Genres mit ein. Peterson prägte den dafür den Begriff der musikalischen Allesfresser („omnivores“).¹²

Nun ist in der Musiksoziologie darüber diskutiert worden, was diese Veränderung der Präferenzen für die Theorie Bourdieus bedeutet (vgl. Nowak & Bennett 2022, S. 110 ff.). Ist die

¹¹ Für tiefer gehende Darstellungen vgl. Nowak & Bennett (2020, S. 109 ff.), Papilloud (2003) und natürlich die primäre Quelle Bourdieu (1994).

¹² Die Beschreibung Petersons findet normativ gewendet ihren Niederschlag in den Kerncurricula der Schulen. Wenn in Niedersachsen als Ziel formuliert wird, Schülerinnen und Schüler „reflektieren Aspekte der kulturellen Vielfalt im Musikleben der Gegenwart“ (Badenhop et al. 2017, S. 20), so klingt das Ideal der musikalischen Allesfresser an: Die von Hargreaves beschriebene und musikpädagogisch breit rezipierte „open earedness“ (Hargreaves 1982) möge lange erhalten bleiben.

These aufzugeben, dass die soziale Position die musikalische Praxis bestimmt (und umgekehrt letztere auch die Position markiert)? Oder ist immer noch die Klassik die einzig „legitime“ Musik, die auf der Basis kulturellen Kapitals kompetent gehört wird? Und sind jegliche Distinktionsmechanismen verschwunden? Oder haben gesellschaftliche Entwicklungen wie eine verstärkte Bildungsbeteiligung mit ausgeweiteten Konsummustern seit den 1970er Jahren die Funktion von Distinktionsmechanismen aufgelöst? Oder sind vielmehr eben diese Mechanismen noch intakt und wirksam? Sind nur die musikalischen Praktiken verändert, an denen sich gesellschaftliche Positionierungen festmachen ließen? Und welche Rolle spielen digitale Produktions- und Rezeptionsmuster in diesem Prozess, die Bourdieu (aus nachvollziehbaren Gründen) nicht berücksichtigt hat? Gibt es eine kulturell klassenlose Gesellschaft, die die genannten Einkommensunterschiede beschneidet? Die Fragen sind nicht nur für die soziologische Theoriebildung bedeutsam, sondern für die Beschreibung und Interpretation kultureller Phänomene und damit indirekt auch für die Musikpädagogik.

Koen van Eijck interpretiert die Befunde einer eigenen Studie in Karaoke-Bars vor dem Hintergrund dieser Fragen.¹³ Deren Besucher stammten zwar aus unterschiedlichen sozialen Schichten und hatten unterschiedslos Spaß am Singen. Aber im Sprechen über diese eigene Praxis offenbarten sich dann Unterschiede, die entlang der Schichtengrenzen verliefen. Die Personen, die über hohes kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus verfügten, kommentierten ihr eigenes Tun in ironischer Distanz. Nur sie verfügten über die Fähigkeit, sich ernsthaft und in der Hoffnung auf eine überzeugende Performance zu engagieren, ästhetisch angemessen zu agieren und sich gleichzeitig von der Form der „illegitimen Kultur“ mit sprachlichen Mitteln zu distanzieren. Es sei daher angebracht, die Aufmerksamkeit vom „Was“, der beobachtbaren musikalischen Praxis, auf das „Wie“, nämlich das Sprechen darüber in sozialen Kontexten zu lenken.

Fraglos beeinflussen soziale Stratifizierung auch musikalische Praxen. Wie sonst wäre etwa der lineare Zusammenhang zwischen Haushaltseinkommen und musikalischen Aktivitäten junger Erwachsener zu erklären (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser 2017)? Strukturalistische Konzeptionen im o.g. Sinn sind daher nicht obsolet. Aber die individuelle Bedeutungszuweisung, die Interpretation der eigenen Praxis im sozialen Miteinander gewinnen an Bedeutung für deren Verständnis. Damit gewinnt auch die empirische Annäherung an Bedeutung.

¹³ Das Kapitel Koen van Eijcks „Music, taste and dispositions: from the ‘what’ to the ‘how’“ erscheint in einem Anfang 2025 bei Springer erscheinenden Band über musiksoziologische und musikpädagogische Theorien nach Bourdieu, der vom Autor gemeinsam mit Rainer Diaz-Bone herausgegeben wird.

Kritische Theorie und Empirie: feindliche Schwestern

Das Verhältnis von Kritischer Theorie und Empirie ist – nun ja: gespannt. Schwestern sind sie schon, denn beide wurzeln im 19. Jahrhundert, beide zielen sie wesentlich auf Veränderung. Für die Kritische Theorie in der Nachfolge Marx' ist das offensichtlich. Aber auch die frühe lernpsychologische Forschung von Meumann und Ley, tief verwurzelt in einem naturwissenschaftlichen, positivistischen Paradigma, ist auf Veränderung, nämlich Verbesserung von Schule und Lernen aus. Andererseits stehen die entsprechenden Diskurse in der Musikpädagogik oft unverbunden nebeneinander. Der viel zitierte „Positivismustreit“ (vgl. Vogt 2003) zeugt davon, auch in der Musikpädagogik gibt es kritische Auseinandersetzungen. Das gilt auch für die internationale Literatur, wenn etwa Bates die Kritische Theorie als „anti-positivist“ (2016, S. 2) charakterisiert.

Jürgen Vogt hat verschiedentlich nicht nur wissenschaftstheoretisch, sondern auch zum konkreten Beispiel Stellung bezogen. In einem Kommentar zum Grundsatzpapier des KoMus-Projektes befragte er die grundsätzlichen Annahmen, auf denen das Forschungsprojekt basierte. Die Autoren des Papiers könnten nicht den Bildungsbegriff im herkömmlichen Sinne für sich reklamieren. Das Verhältnis von „Bildungspraxis“ und „Gebrauchspraxis“ sei unklar.¹⁴ „Musikalische Gebrauchspraxis ist vielmehr eine *notwendige*, aber keineswegs *hinreichende* Bedingung für musikalische Bildungspraxis. Eindeutige Kriterien dafür, ob und wann aus Gebrauchspraxis Bildungspraxis werden kann und wie man das erkennt, existieren aber nicht“ (Vogt 2008, S. 37). Wenn er auch die Möglichkeit einer empirischen Überprüfung nicht grundsätzlich ausschließt, so ist der skeptische Unterton doch nicht zu überhören. Härter noch geht Vogt den neoliberalen Wurzeln der erziehungswissenschaftlichen Forschungen nach, die die Verwertungsinteressen einer Berufs- und Marktorientierung nicht hinterfrage.

Freilich wird diese Distanz zur Empirie auch als problematisch gesehen. Es ist wiederum Hennion, der die Position Adornos kommentiert: „His anti-empirical stance is more disturbing“ (Hennion 2020, S. 69), weil diese Haltung im Gegensatz zu einer soziologischen Tradition stünde, die die elitäre Kunst kritisiere *und diese Kritik empirisch gründe*. Diese Position wird im amerikanischen Diskurs aufgenommen. So charakterisiert Regelski im programmatischen Aufsatz zur damals neuen Zeitschrift *action criticism and theory*:

¹⁴ Die von Jürgen Vogt hier bereits 2008 aufgeworfene Frage, in welchem Verhältnis musikbezogene Bildungstheorie und musikalische Kompetenzen ständen, ist auch 15 Jahre später wenig geklärt. Die videografierten Stunden in den beiden bekannten Veröffentlichungen Christopher Wallbaums (2014, 2018) lassen sich als unterschiedliche Antworten auf diese Frage lesen.

„[The journal] incorporates recent social philosophy and cultural theory and, in distinction to the rationalist bias of analytic theory, *draws on empirical findings* from the social sciences and cognitive studies, including neuroscience and consciousness research.“ (Regelski 2000, S. 2; Hervorhebung ALW)

Was wäre also zu tun? Letztlich geht es um eine Wiederaufnahme der Beziehungen zwischen den Schwestern. „Adorno’s work (...) is far too important to be set aside by music sociologists. At the same time, it would benefit greatly from further specification, in particular from a better connection to more recent methodological developments within the human sciences“ (DeNora 2000, S. 21). Genauer müsste man hinzufügen: nicht nur methodologischen Entwicklungen; und zu ergänzen wäre, dass neben dem musiksoziologischen auch der musikpädagogische Diskurs profitieren könnte.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1975). *Einleitung in die Musiksoziologie. 12 theoretische Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Bates, V. C. (2016). Introduction: Reaffirming commitments to critical theory for social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (5), S. 1–5. <https://doi.org/10.22176/act15.5.1>
- Benedict, C.; Schmidt, P. K.; Spruce, G. & Woodford, P. G. (Hg.). (2016). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford University Press.
- Bennett, T. (2010). *Culture, class, distinction. Culture, economy and the social*. Routledge.
- Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In Clausen, B. & Dressler, S. (Hg.). *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 277–290). Waxmann.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2008*. Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2018). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburger Edition.
- Bourdieu, P. (1994). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Bradley, D. (2014). Good for What, Good for Whom? Decolonizing Music Education Philosophies. In Bowman, W. D. & Frega, A. L. (Hg.). *The Oxford handbook of philosophy in music education* (S. 409–432). Oxford University Press.
- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
- Burnard, P.; Hofvander Trulsson, Y. & Söderman, J. (Hg.) (2015). *Bourdieu and the sociology of music education*. Ashgate.

- Busch, V. & Lehmann-Wermser, A. (2017). Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe. In Lehmann, A. C. & Kopiez, R. (Hg.). *Handbuch Musikpsychologie* (S. 13–40). Hogrefe, vorm. Verlag Hans Huber.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24740-9_6
- Conway, C. M. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2016). After Adorno. In Shepherd, J. & Devine, K. (Hg.). *The Routledge reader on the sociology of music* (S. 341–348). Routledge; Credo Reference.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hg.) (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Diaz-Bone, R. (2018). *Die "Economie des conventions". Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Springer VS.
- Hargreaves D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, Special Issue, S. 51–54.
- Hess, J. (2017). Equity and Music Education: Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16 (3), S. 15–47. <https://doi.org/10.22176/act16.3.15>
- Kincheloe, J. L.; McLaren, P.; Steinberg, S. R. & Monzo, L. D. (2005). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hg.). *The SAGE handbook of qualitative research* (S. 279–314). Sage Publications.
- Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz "Musikwahrnehmen und Kontextualisieren"*. Lit.
- Koza, J. E. (2008). Listening for Whiteness: Hearing Racial Politics in Undergraduate School Music. *Philosophy of Music Education Review*, 16 (2), S. 145–155. <https://doi.org/10.2979/PME.2008.16.2.145>
- Kröner, S.; Lüdtke, O.; Maaz, K.; Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (2), S. 100–110.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Online unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de//de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1/>
- Leemann, R. J. & Imdorf, C. (2019). Das Potenzial der Soziologie der Konventionen im Bereich der Bildung. In Imdorf, C.; Leemann, R. J. & Gonon, P. (Hg.). *Soziologie der Konventionen. Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 47–92). Springer Fachmedien.
- Nowak, R. & Bennett, A. (2022). *Music sociology. Value, technology, and identity*. Routledge.
- Papilloud, C. (2003). *Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds*. Transcript.
- Peterson, R. A. & Simkus, A. (1992). How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In Lamont, M. & Fournier, M. (Hg.). *Cultivating differences. Symbolic boundaries and the making of inequality* (S. 152–186). University of Chicago Press.

- Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61 (5), S. 900–907. Online unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/2096460.pdf?refreqid=excelsior%3Ab39a93d7732847edc2a9c39ccd29d6dd>
- Piketty, T. (2020). *Kapital und Ideologie*. C.H. Beck.
- Scheib, J. W. (2014). Paradigms and Theories: Framing Qualitative Research in Music Education. In Conway, C. M. (Hg.). *Oxford handbooks. The Oxford handbook of qualitative research in American music education* (S. 76–93). Oxford University Press.
- Vogt, J. (2003). Empirische Forschung in der Musikpädagogik ohne Positivismusstreit? Zum 100. Geburtstag Theodor W. Adornos. *Zeitschrift Für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–20. www.zfkm.orf/03-vogt_a.pdf
- Vogt, J. (2004). (Keine) Kritik am Klassenmusikanten: Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, <https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2005). "Adorno revisited" oder: Gibt es eine 'Kritik des Klassenmusikanten' ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (S. 13–24). al litera.
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 34–42. <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2011). Schöngelster und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, S. 13–17.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen* (S. 345–358). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <https://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2013). Schwierige Gleichheit. Vom Nutzen gerechtigkeitsphilosophischer Überlegungen für die Musikpädagogik. In Gies, S. & Heß, F. (Hg.). *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 45–58). Helbling.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Wissenschaft - noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9), S. 1–9.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuanatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. www.zfkm.org/15-vogt.pdf
- Vogt, J. (2017a). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329–347). Waxmann.
- Vogt, J. (2017b). Dider Eribons "Rückkehr nach Reims" – eine boudieusche Biographie (mit ein wenig Musik)? *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 22–34. <https://www.zfkm.org/17-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2017c). Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. S. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–200). Waxmann.
- Vogt, J. (2021). The Ghost of a Ghost. Critical Music Education and the New Right. In Heß, C. & Honnens, J. (Hg.): *Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die*

- Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5, S. 209–220.
<https://zfmk.org/sonder21-Vogt.pdf>
- Wallbaum, C. (Hg.) (2014²). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Olms.
- Wallbaum, C. (Hg.) (2018). *Comparing international music lessons on video*. Georg Olms Verlag.
- Yerichuk, D. (2021). Community music through historical sociology. In Wright, R.; Johansen, G.; Kanellopoulos, P. A. & Schmidt, P. (Hg.). *The Routledge handbook to sociology of music education* (S. 366–376). Routledge Taylor & Francis Group.

Welche Bedeutung hat Jürgen Vogts Bestimmung des „musikpädagogischen Standorts“ für qualitatives Forschen?

Eine Spurensuche

„Ebenso zweifelsfrei ist es aber, dass auch die qualitative musikpädagogische Forschung nur zu ihrem eigenen Schaden auf bildungsphilosophische Reflexionen verzichten kann.“ (Vogt 2017a, S. 198)

1. Einleitung

Wird empirische Forschung schon dadurch musikpädagogisch, dass Personen befragt oder beforscht werden, die in musikpädagogischen Situationen tätig sind bzw. solche erlebt haben? Vielleicht sollte das Musikpädagogische dieser Situationen dann auch irgendwie in den Daten auftauchen. Aber genügt das schon, um eine Forschung als musikpädagogische auszuweisen? Oder muss es, damit es musikpädagogische Forschung ist, immer um musikpädagogische Praxen gehen oder um musikalisches Erleben oder um musikbezogene Erfahrungen? Oder ist das Entscheidende die zugrundeliegende Fragestellung? Kurz: Welche Bedingungen muss empirische Forschung erfüllen, um musikpädagogische Forschung zu sein? Solche Fragen sind für alle empirisch Forschenden in der Musikpädagogik relevant. Sie werden in dem folgenden skizzenhaften Beitrag nicht beantwortet; stattdessen begeben mich vornehmlich in Jürgen Vogts Schriften auf die Suche nach Aspekten, die für diese Fragen von Bedeutung sind.

Dabei entfalte ich nur (m)eine Perspektive als qualitativ Forschende auf dieses Feld; die quantitative und die theoretische Forschung¹ werden im Folgenden nicht bzw. kaum beachtet. Zudem überblicke ich auch nur einen kleinen Teil des breiten Spektrums qualitativen Forschens und das auch nur einigermaßen: Mein Standpunkt ist geprägt von Erfahrungen mit der Auswertung von Interviews nach der Grounded Theory Methodologie (GTM) bzw. neuerdings zusätzlich mit ersten Erkundungen nach der Situationsanalyse von Adele Clarke (Clarke et al. 2018). Zusätzlich bin ich an wissenschaftstheoretischen Fragen rund um die GTM und die Situationsanalyse interessiert. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden argumentiert.

¹ Die Bezeichnung „theoretische Forschung“ schließt an Johannes Bellmanns (2020) Begriffsbestimmung an. Diese spielt im vorliegenden Beitrag deshalb eine Rolle, weil es um das Verhältnis zwischen empirischem Forschen und theoretischen Fragestellungen geht.

Dieser Beitrag ist als wissenschaftliche Verbeugung vor und Ausdruck freundschaftlicher Verbundenheit mit Jürgen Vogt gemeint, dem Text und Band gewidmet sind. Vor allem seinen Ausführungen folgend fahnde ich also nach dem Merkmal „musikpädagogisch“ für qualitative Forschung, indem ich mich in einem ersten Schritt der Bestimmung des „musikpädagogischen Standortes“ zuwende, wie ihn Vogt 1998 vorgenommen hat. Seine Überlegungen führen unmittelbar zu einem zentralen Begriff, den Vogt in der musikpädagogischen Diskussion lebendig hält: dem der musikalischen Bildung (Vogt u. a. 2012, 2018). Zusätzlich verwiesen wird auf Lukas Bugiel (2021), der ein teilweise von Vogts Bestimmung sich unterscheidendes Begriffsverständnis musikalischer Bildung entwickelt und es u. a. auf qualitatives Forschen bezieht (Abschnitt 2). Vogts Auseinandersetzung mit dem „Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik“ (2017b) und sogar mit dem „Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung“ (2017a) fließt ebenfalls in diesen Text ein (Abschnitt 3). Am Ende steht eine vorläufige Bilanz des Vorhabens, die mit einem Blick auf Vogts Ausführungen zur „Musikpädagogik als kritische[r] Kulturwissenschaft“ (2006) endet (Abschnitt 4).²

2. Zum musikpädagogischen Standort und zum Begriff der musikalischen Bildung

Vogt setzt sich in seinem AMPF-Beitrag des Jahres 1998 mit Hermann J. Kaisers Einlassung zur „musikpädagogischen Perspektive“ auseinander, die im selben Tagungsband erschien (Kaiser 1998). Die interessante Diskussion zwischen den beiden Autoren kann hier nicht nachgezeichnet werden; ich setze am Ergebnis an, zu dem Vogt schließlich gelangt:

„Musikpädagogik befasste sich dann zwar, wie Kraemer schreibt, ‚mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) unter den Aspekten der Aneignung und Vermittlung‘, wobei jedoch die Problemspannungen von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit, von Zwang und Freiheit, von Individualität und Sozialität ausdrücklich mitbedacht und ausgetragen werden müssen. (...) eine prominente Möglichkeit, das pädagogische Grundparadox in diesem Sinne auf den Begriff zu bringen, heißt ‚Bildung‘.“ (Vogt 1998, S. 50)³

Die Suche nach dem musikpädagogischen Standort führt also zu dem hochkomplexen und bei verschiedenen Autor*innen divers bestimmten Konstrukt der „musikalischen Bildung“, das Vogt folgendermaßen beschreibt:

² Michael Göllner, Anne Günster und Moritz Kuck danke ich sehr für ihre hilfreichen Anmerkungen zu diesem Text.

³ Vogt zitiert hier Rudolf-Dieter Kraemers Formulierung aus Kraemer (1995, S. 146).

„Bildung ist potentiell unabschließbar, und sie ist risikoreich, denn sie kann immer auch scheitern; Bildung ‚geschieht‘. Bildung heißt zudem weiterhin, dass das Subjekt nicht einfach ‚aus der Welt‘ lernt, so wie sie ist, sondern dass auch eine Überwindung der bestehenden, womöglich schlechten Verhältnisse in Zukunft möglich sein kann. ‚Ästhetische‘, also auch ‚musikalische Bildung‘ kann sogar als Paradigma eines solchen Bildungsverständnisses betrachtet werden, da vor allem die Aneignung der Welt durch Kunst, jedenfalls im romantischen Verständnis von Ästhetik, geradezu notwendig eine Distanzierung vom gesellschaftlich-historischen Status quo mit sich führt. (...) Auch rückt ‚musikalische Bildung‘ auf diesem Wege in Distanz zum schulischen Lernen, da sie eigentlich nicht organisiert und schon gar nicht überprüft werden kann.“ (Vogt 1998, S. 51)

Vogt findet zwar, dass beispielsweise die musikalische Sozialisationsforschung den wissenschaftlichen Blick auf musikalische Bildung ergänzen kann. Aber letztlich geht es ihm um die pädagogische Frage, die Dietrich Benner gestellt hat und die Vogt zitiert: „wie wir Heranwachsende (...) so zur Selbsttätigkeit auffordern können, dass ihre künftige Bestimmung sich nicht als unmittelbares Resultat ihrer Sozialisation einstellt, sondern als Produkt eigener Selbsttätigkeit ergibt“ (Benner 1991, S. 118, zitiert nach: Vogt 1998, S. 52, Auslassung: AN).

Der Begriff der musikalischen Bildung scheint für Vogt als eine Art Leitlinie für die Musikpädagogik zu fungieren, deren Beachtung darüber entscheidet, ob ein musikpädagogischer Standort eingenommen wird. Ohne Schwierigkeit lässt sich der Begriff als Zielbestimmung von musikpädagogischem Handeln auf verschiedenen Ebenen denken: Musikunterricht beispielsweise könnte das Ziel haben, musikalische Bildung (im allerweitesten Sinne) anzuregen,⁴ selbst wenn zusätzlich andere Ziele parallel eine Rolle spielen sollten. Auch dass musikpädagogische theoretische Forschung letztlich an musikalischer Bildung als Zielperspektive orientiert ist, scheint zunächst plausibel.⁵ Weitaus schwieriger gestaltet sich aber die Frage nach der Fokussierung auf musikalische Bildung in Bezug auf empirische, hier: qualitative Forschung, wenn sie sich weniger auf Erfahrungen richtet, die zumindest potentiell eine Nähe zu musikalischen Bildungsprozessen aufweisen können, sondern beispielsweise auf Fragestellungen rund um institutionelle Settings, Praxen oder Dinge in musikpädagogisch gerahmten Situationen.⁶

Aber auch wenn man gezielt musikalische Bildung qualitativ erforschen möchte, tun sich Fragen nach der Planbarkeit bzw. Realisierbarkeit dieses Vorhabens auf: Mit Hilfe videographischer Daten können beispielsweise Interaktionen in, Praxen mit oder Kommunikation über Musik gut

⁴ Das Problem des Luhmannschen „Technologiedefizits der Pädagogik“, an das auch Vogt (1998, S. 51) erinnert, lasse ich an dieser Stelle unbearbeitet.

⁵ Es handelt sich hier eher um eine Vermutung als um eine These. Sie müsste an anderer Stelle diskutiert werden.

⁶ Historische, vergleichende, ethnographische, quantitative Ansätze klammere ich aus den oben genannten Gründen an dieser Stelle aus; deshalb werden hier keine entsprechenden Beispiele angeführt.

erforscht werden, aber Prozesse musikalischer Bildung im Verständnis Vogts wird man ohne die Innensicht der Teilnehmenden kaum zweifelsfrei identifizieren können. Aber selbst mit Hilfe von Interviews, in denen zusammenfassende und wertende Aussagen von Proband*innen erhoben werden können, wird es sich eher um einen seltenen Glücksfall handeln, wenn sich Spuren musikalischer Bildungsprozesse z. B. in Äußerungen über Musikunterricht entdecken lassen – nicht zuletzt angesichts der oben zitierten skeptischen Einschätzung Vogts, was das Verhältnis von schulischem Lernen und musikalischer Bildung betrifft.

Als Fazit dieser ersten Annäherung an den Begriff des „musikpädagogischen Standortes“ zur Klärung der Frage, unter welchen Umständen denn qualitative Forschung musikpädagogisch sein könnte, ist Folgendes festzuhalten: Wenn die Beforschung musikalischer Bildung eine zwingende Voraussetzung für das Vorhandensein eines „musikpädagogischen Standortes“ darstellte und wenn nur Forschung, die von diesem Standort ausgeht, musikpädagogisch wäre, gäbe es m. E. nur wenige qualitative Forschungsprojekte, die als musikpädagogisch gelten dürften.

Eine Bestätigung findet diese Sichtweise durch einen weiteren Autor aus dem Umfeld Vogts: Lukas Bugiel (2021) bezieht sich, wie es kurz zuvor auch Vogt getan hat (2018), dezidiert auf den Begriff der „transformatorischen Bildung“ von Hans Christoph Koller (2012) und unterbreitet einen Vorschlag, wie diese empirisch erforscht werden könnte. Bugiel versteht seinen Bildungsbegriff als deskriptiv und definiert ihn in Anlehnung an Koller folgendermaßen:

„Transformatorische musikalische Bildung ist (...) (a) als der Prozess der Transformation musikalischen Wissens zu verstehen, der (b) durch musikalische Schlüsselereignisse ausgelöst wird und in dessen Verlauf (c) ein neues musikalisches Wissen erfunden wird, das sich (d) in einem musikbezogenen Welt- und Selbstverhältnis relativer Stabilität mindestens zeigend artikuliert.“ (Bugiel 2021, S. 139)

Bugiel betont „die Erfahrung eines Musikalisch-Fremden als eine notwendige Bedingung dafür (...), dass transformatorische musikalische Bildungsprozesse in Gang kommen“ – wobei hier noch eine weitere Bedingung erfüllt sein muss, nämlich die „kreative Beantwortung“ dieser Erfahrung (Bugiel 2021, S. 141). Entstehen können musikalische Bildungsprozesse in „musikalischen Schlüsselereignissen“, die allerdings „nur nachträglich als Auslöser musikalischer Bildungsprozesse bestimmt werden können“ (Bugiel 2021, S. 142). Ausgehend von dieser Feststellung entwirft Bugiel das „Programm einer bildungstheoretisch orientierten musikalischen Biographieforschung“, die „eine explizite Theorie musikalischer Bildungsprozesse zur Grundlage hat“ (Bugiel 2021, S. 151). Er versteht die „musikbezogene Biographie“ als „Geschichte (...), durch die jemand sich selbst im Verhältnis zu Musiken entwirft, so wie er oder sie Musik weiß, zu wissen gelernt und erfahren hat“ (Bugiel 2021, S. 159), wobei Bugiel die „Intermedialität musikbezogener

biographischer Erzählungen“ betont (Bugiel 2021, S. 158). Sein Interesse richtet sich darauf, „wie Verläufe musikalischer Bildungsprozesse erzählt werden“ (Bugiel 2021, S. 161); dafür entwirft er den zentralen Begriff des „Schlüsselereignisses“, das von den Befragten als „Auslösung transformatorischer Bildungsprozesse“ erlebt wird und als „Schlüsselerlebnis“ erzählt wird (Bugiel 2021, S. 164).⁷

Im Zusammenhang seiner Ausführungen beantwortet Bugiel sogar ausdrücklich die diesen Beitrag leitende Frage:

„Mit anderen Worten genügt weder die Erforschung von Musikunterricht noch von Biographien von Musiklehrenden oder -schülern allein, um von musikpädagogischer Forschung sprechen zu können. Grundsätzlich spricht nämlich nichts dagegen, dass sich auch Historiker, Soziologen und Vertreterinnen und Vertreter anderer Disziplinen dieser Bereiche in ihrer Forschung annehmen. Erst eine bestimmte theoretische Perspektivierung scheint musikpädagogische Forschung als solche ausweisen zu können.“ (Bugiel 2021, S. 150)

Diese „theoretische Perspektivierung“ konkretisiert er kurz darauf als „explizite Theorie musikalischer Bildungsprozesse“ (Bugiel 2021, S. 151). So benennt er letztlich wie Vogt als Kriterium für musikpädagogische Forschung die Frage, ob musikalische Bildung in dem von ihm entfalteten Sinne erforscht wird. Aber: Qualitative Forschung im Feld der Musikpädagogik besteht nicht nur aus musikalischer Biographieforschung. Und selbst wenn sich das Forschungsinteresse auf musikalische Bildung richtet, ist keineswegs gesichert, dass diese auch erkennbar wird. Auch Vogt, der sich 2018 auf Kollers Bestimmung von Bildung als „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012, S. 17, zitiert nach: Vogt 2018b, S. 181) bezieht, konstatiert skeptisch gegenüber der empirischen Identifizierbarkeit musikalischer Bildung, „dass sich kaum prognostizieren und planen lässt, in welcher Weise sich eine solche Transformation vollzieht; allenfalls lässt sie sich im Nachhinein in interpretativen Akten rekonstruieren“ (Vogt 2018b, S. 181).

Nach der Beschäftigung mit dem musikpädagogischen Standort nach Vogt und dem „Programm einer bildungstheoretisch orientierten musikalischen Biographieforschung“ nach Bugiel (2021) lässt sich also festhalten, dass Forschungsvorhaben unter bestimmten Voraussetzungen als musikpädagogisch bezeichnet werden können, aber die Merkmale, die von Vogt und Bugiel benannt werden, treffen keineswegs auf alle Projekte qualitativer Forschung zu. Aus Sicht der zahlreichen qualitativ Forschenden in der Musikpädagogik ist die Frage also noch nicht beantwortet, wann eine qualitative Forschung musikpädagogisch ist. Einen Ausweg aus dieser

⁷ An dieser Stelle sei angemerkt, dass Bugiel die vorhandene Biographieforschung in der Musikpädagogik nur teilweise betrachtet und dass er in manchen Hinsichten das Verhältnis von Theorie und Daten weniger komplex beschreibt, als es in methodologischer Literatur über qualitative Forschung zu finden ist.

Situation könnte die Vermutung bieten, dass Vogts Ausführungen zum musikpädagogischen Standort vor allem mit dem Verhältnis zu tun haben zwischen bildungsphilosophischer bzw. theoretischer und qualitativer Forschung. Deshalb wird im nächsten Unterkapitel genauer betrachtet, was Vogt selbst zum Verhältnis zwischen Bildungsphilosophie und empirischer bzw. qualitativer Forschung geschrieben hat.

3. Musikpädagogische Bildungsphilosophie und qualitative Forschung

Als Jürgen Vogt im Jahr 2007 von den Wissenschaftler*innen des KoMus-Projekts,⁸ in dem es um die empirische Validierung eines wahrnehmungsbezogenen Kompetenzmodells ging, zu einem Arbeitstreffen mit der Bitte eingeladen wurde, zu den theoretischen Anteilen des Vorhabens kritisch-konstruktiv Stellung zu nehmen, erzählte er die Geschichte des „Betrunkenen, der seinen verlorengegangenen Hausschlüssel unter einer Laterne sucht – nicht weil er sicher ist, dass er den Schlüssel auch dort verloren hat, sondern weil es unter der Laterne am hellsten ist“ (Vogt 2008, S. 35 f.). Vogt hatte offenbar den Eindruck, dass im KoMus-Projekt nur deshalb bestimmte Kompetenzen modelliert werden sollten, weil das Vorhaben damit irgendwie durchführbar erschien. An der Sinnhaftigkeit dieses Plans meldete er auf seine humorvolle Art Zweifel an. In seinem Text zum „Verhältnis von Bildungsphilosophie und Musikpädagogik“ skizziert Vogt seine Perspektive auf diese Tagung (Vogt, 2017b, S. 189) und erinnert an das wechselseitige Un- und Missverstehen beider Seiten. Er bekennt sich selbst zu einem Standpunkt, der sowohl eine gewisse Nähe zwischen „Bildungsphilosophie“ und „empirischer Bildungsforschung“ unterstellt als auch einen „Widerstreit“ zwischen beiden: „Der wechselseitigen Unverzichtbarkeit steht eine gegenseitige Unvereinbarkeit gegenüber, mit der auch die Musikpädagogik leben muss“ (Vogt 2017b, S. 188). Vogt begründet seinen Standpunkt damit, dass es sowohl in der Bildungsphilosophie als auch in der empirischen Forschung jeweils einen Bereich gibt, der der anderen Seite nicht zugänglich ist; in der Bildungsforschung nennt er ihn „empirischen Überschuss, von dem die Bildungstheorie bislang noch nichts ahnte“ (Vogt 2017b, S. 192).⁹ Damit beschreibt er den Umstand, dass die Ergebnisse empirischer Forschung gelegentlich die jeweilige ‚Theorie‘ zu einem Themenfeld überschreiten und neue Einsichten eröffnen können. Ob dieser

⁸ In dem Projekt ging es um die Entwicklung eines KOMPETENZmodells im Fach MUSik. Weitere Informationen unter: <https://www.uni-bremen.de/institut-fuer-musikwissenschaft-und-musikpaedagogik/forschung/musikpaedagogik/abgeschlossene-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musik>.

⁹ Ähnlich wie Vogt verweist auch Bugiel darauf, dass weder die Empirie die theoretischen Annahmen einfach illustrieren wird noch die Theorie erdenken kann, was in der empirischen Forschung gefunden werden kann (Bugiel 2021, S. 164). Auch er geht davon aus, dass es Schnittmengen gibt, aber keine vollständigen Überschneidungen und deshalb Überschüsse auf beiden Seiten.

„empirische Überschuss“ dazu beitragen könnte, die musikpädagogische Bildungstheorie zu verändern oder zu erweitern, lässt er aber offen.

Vogt konstatiert also ein enges, aber komplexes Verhältnis zwischen theoretischer und empirischer Forschung, was die Frage nach dem Musikpädagogischen beim qualitativen Forschen aber noch nicht beantwortet. Weiteren Aufschluss könnte allerdings der „Anhang“ seines Textes geben, in dem sich Vogt dezidiert mit dem Verhältnis der Grounded Theory Methodologie zu ihren bildungsphilosophischen Grundlagen beschäftigt. Dabei betont er, dass diese Grundlagen unhintergebar seien, und fordert im Ergebnis:

„Wenn qualitative Forschung im Feld ästhetisch-musikalischer Erfahrung von Kindern und Jugendlichen Untersuchungen anstellt, so wird sie als *musikpädagogische* Forschung nicht gut z. B. ohne Bezugnahmen auf Meads und Deweys Theorien ästhetischer Erfahrung auskommen können, und diese im Kontext etwa von Deweys pädagogischer Philosophie – die als moderne Bildungsphilosophie zu lesen ist – interpretieren müssen.“ (Vogt 2017a, S. 197)

Vogt gesteht hier die Eigenschaft ‚musikpädagogisch‘ einer qualitativen Erforschung „ästhetisch-musikalischer Erfahrung“ zu, die dicht an die ästhetischen und Bildungstheorien ihres wissenschaftlichen Umfelds zum Zeitpunkt ihrer Entstehung anknüpft. Obwohl ich verschiedentlich schon darauf hingewiesen habe, wie bedeutsam es mir scheint, sich der „theoretischen Schleppe“ bewusst zu sein, die eine Forschungsmethode, ob man das will oder nicht, hinter sich herzieht und damit, um im Bild zu bleiben, gelegentlich das ein oder andere Durcheinander im Forschungsprozess anrichtet (Niessen 2017), leuchtet mir Vogts Schlussfolgerung nicht ganz ein. Natürlich ist zum Beispiel das Wissen darüber entscheidend, dass die GTM in einem handlungstheoretischen Kontext entstanden ist: So ist das Kodierparadigma, das in der Rezeption der GTM immer noch eine wichtige Rolle spielt, nur vor diesem Hintergrund überhaupt zu verstehen. Wenn sich das Forschungsinteresse auf etwas anderes, also beispielsweise auf Erfahrungen oder Einstellungen richtet, ist das Kodierparadigma in vielen Fällen nämlich gar nicht passend und demzufolge auch nicht nützlich. Insofern plädiere ich sehr für eine Sensibilität für und ein Wissen über den theoretischen Entstehungszusammenhang einer Methode bzw. Methodologie, aber ich würde nicht dem Schluss daraus zustimmen, dass man beispielsweise die GTM nur in einer festen Verbindung mit dem bildungsphilosophischen Hintergrund ihrer Entstehung einsetzen dürfe, als wäre sie ein starres Theorie-Methoden-Paket (vgl. Clarke 2012, S. 25). Vogt scheint aber diesen Standpunkt zu vertreten:

„Es [ist] z. B. denkbar, dass es durchaus Formen ästhetisch-musikalischer Erfahrung gibt, die vor pragmatistischem Hintergrund als nicht-bildungsrelevant einzuschätzen sind. Eine solche Einschätzung kann aber nicht auf der Grundlage eines übergeordneten normativen Standpunktes erfolgen, sondern allein nach Maßgabe

dessen, ob die in Frage stehenden Erfahrungen in gegebenen Situationen und Kontexten dazu beitragen, weitere ästhetisch-musikalische Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, kreative Potentiale freizulegen und zur Bewältigung der jeweiligen Situationen beizutragen – in *dieser* Hinsicht ist auch der Pragmatismus normativ ‚universalistisch‘“ (Vogt 2017a, S. 198).

Anders formuliert lautet Vogts Annahme: Die Frage, ob etwas bildungsrelevant sei, erweise sich im Rahmen einer Studie, deren Methoden in einem handlungstheoretischen Kontext entwickelt wurden, allein daran, ob bestimmte weitere Handlungen ermöglicht und eröffnet werden. Dieser Hinweis ist richtig und wichtig. Dennoch möchte ich ihn an dieser Stelle zuspitzen und übertreiben, um die Frage des „Theorie-Methoden-Pakets“ zu diskutieren und – nicht mehr in direktem Bezug auf Vogts Impuls – die These aufzustellen, dass es zu einer Reihe von Nachteilen führt, wenn man eine Methode ausschließlich in Kombination mit dem bildungsphilosophischen Hintergrund ihrer Entwicklung(szeit) einzusetzen versucht:

- Es wäre höchst fragwürdig, wenn man bestimmte Ansätze qualitativer Forschung ausschließlich mit Theorien ‚betreiben‘ könnte, die schon fast ein Jahrhundert alt sind und bestimmte theoretische Versatzstücke gar nicht beinhalten können, weil es diese schlicht zum Zeitpunkt ihrer Entstehung noch nicht gab. Neben den Theorien über Macht und Diskurs von Michel Foucault und Judith Butler wären hier z. B. Reflexionen über den Kulturbegriff anzuführen. In einer ambitionierten Forschung können diese Entwicklungen nicht einfach ignoriert werden. Was sich so leicht schreibt und liest, führt in der Praxis zu methodologischen Herausforderungen. Dennoch sollten auch mit den Methoden der GTM beispielsweise praxistheoretische Fragen oder Prozesse von Adressierung und Anerkennung in den Blick genommen werden können (s. u. a. Niessen 2020a). Darauf zu verzichten, wäre m. E. nicht im Sinne der Wissenschaft.
- Ein ‚lebender Beweis‘ dafür, dass es möglich ist, die GTM zu ‚modernisieren‘, ist die Entwicklung der Situationsanalyse, in deren Rahmen Adele Clarke mit dem Anspruch angetreten ist, die GTM mit moderneren theoretischen Grundlagen zu verbinden – zum Beispiel, indem sie Diskurse und Diskurstheorie in ihre methodologischen und auch methodischen Überlegungen einbezieht (Clarke et al. 2018). Zwar gab es an diesem Versuch auch Kritik, aber die bezog sich vor allem auf eine in einigen Aspekten verkürzte Rezeption der Diskurstheorie (Diaz-Bone 2012); in zentralen Aspekten wird ihr Entwurf als gelungen angesehen (Strübing 2018).
- Schließlich gibt es noch einen GTM-immanenten Aspekt, der gegen die Zwangsläufigkeit eines starren „Theorie-Methoden-Pakets“ spricht: Das Erstellen einer Theorie als Forschungsergebnis besteht in der GTM aus einem Hin- und Herwechseln zwischen der Fragestellung, vorhandener Theorie, den Daten, methodischen Entscheidungen und

Explorationen (Strübing 2014, S. 45). Das widerspricht der Vorstellung, man könne, ja müsse sogar von den theoretischen Grundlagen der jeweiligen Forschungsmethode und nur von diesen ausgehen. Möglicherweise passen diese Grundlagen am Ende gar nicht mehr zu den Daten und dann wäre es sinnvoll, sich nach anderen theoretischen Grundlagen umzusehen – und vor diesem Hintergrund den Einsatz der Forschungsmethoden gründlich zu reflektieren.

Aber noch einmal zurück zu der Frage, wann eine Forschung als musikpädagogische gelten kann. Vogt schreibt direkt dazu:

„Dass es sich aufgrund der schieren Nähe [der der Methode zugrundeliegenden Bildungsphilosophie; AN] zu den am Unterrichtsprozess beteiligten Personen, ohne Berücksichtigung eines normativen, philosophischen Hintergrundes, aber schon per se um *musikpädagogische* Forschung handelte, ist ein Anspruch, der nicht aufrecht zu erhalten ist.“ (Vogt 2017a, S. 197)

Was aber macht dann musikpädagogische Forschung aus? Vogt beschreibt in seinen Texten aus dem Jahr 2017 zwar das Verhältnis zwischen musikpädagogischer Bildungsforschung und musikpädagogischer Bildungstheorie, bleibt aber in der Bestimmung dessen vage, was den musikpädagogischen Standort empirischer Forschung ausmachen könnte. Wenn man den musikpädagogischen Standort mit Hilfe des Begriffs der musikalischen Bildung bestimmen würde, wenn also qualitative Forschung nur dann als musikpädagogisch gelten könnte, wenn sie musikpädagogische Bildungsprozesse untersuchte, dann würde man allerdings ganze Forschungsrichtungen aus der im engeren Sinne musikpädagogischen Forschung ausschließen. Diese bemühen sich gar nicht erst um eine Erforschung musikalischer Bildung, indem sie schlicht anderes fokussieren: Beispielsweise lassen sich videographische Daten in praxeologischer Hinsicht ausgesprochen fruchtbar, aber in Bezug auf Bildungsprozesse sicherlich häufig nur mühsam oder gar nicht auswerten. Müsste sich qualitative Forschung zur Kooperation von Musiklehrenden beispielsweise damit begnügen, von vorneherein als nicht-musikpädagogische Forschung bezeichnet zu werden? Das wäre keine gute Option.

Selbst wenn ein qualitatives Forschungsprojekt darauf angelegt ist, musikalische Bildungsprozesse zu fokussieren, gibt es keine Erfolgsgarantie: Qualitative Forschung ist u. a. dadurch bestimmt, dass sie auch zu anderen als den erwarteten Ergebnissen führen kann und häufig genug auch führt. Sie besteht aus einer Suchbewegung, die, könnte man sie im metaphorischen Sinne ‚von oben‘ betrachten, unvorhersehbare Schleifen zieht und chaotische Umwege einschlägt. Das bezieht sich auf den methodischen Weg, aber auch auf die Bestimmung der Forschungsfragen und -gegenstände, die sich im Prozess sogar gänzlich verändern können. Noch einmal im Bild der Laternengeschichte: Wenn man den Schlüssel nur unter dem Licht der Laterne sucht, findet man

ihn zwar möglicherweise nicht, aber es kann sein, dass man bei dieser Suche andere interessante Dinge entdeckt. So kann man also im Rahmen explorativer Forschung auf Unerwartetes stoßen, das aus den Daten heraus u. a. die Theorie musikalischer Bildung anreichern könnte, vor allem, wenn Begriffe noch derart empirisch unterbestimmt sind, wie es bei diesem der Fall ist. Darüber hinaus wird es aber immer wieder auch empirische Befunde geben, die sich gar nicht mit der eingangs gewählten Theorie in Verbindung bringen lassen – und die dennoch für musikpädagogisches Nachdenken über Bildungsmöglichkeiten und -chancen interessant sind.

Häufig genug wird man in qualitativen Daten, die in musikpädagogischen Kontexten gewonnen wurden, vergebens nach musikalischen Bildungsprozessen suchen – entweder weil man diese mit den gewählten Methoden nicht erschließen kann oder weil es keinen Hinweis darauf gibt, dass solche stattgefunden haben. Im ersten Fall nimmt man das Fehlen von Hinweisen auf musikalische Bildung in Kauf; im zweiten kann man davon durchaus überrascht werden. Was aber tun, wenn man angetreten ist, um musikalische Bildungsprozesse im Musikunterricht zu erforschen, und dann erschließt, dass nicht Bildung, sondern ‚Leistung‘ in Form von Zensuren in der Wahrnehmung der Beteiligten die wichtigste Rolle spielt? Wann hört diese Forschung dann auf, musikpädagogisch zu sein? Und ist sie auch dann nicht musikpädagogisch, wenn sich herausstellt, dass auch Musikunterricht in der Schule von der „schulischen Leistungsordnung“ durchdrungen sein kann – jedenfalls in der Wahrnehmung von Beteiligten (Niessen 2020b)? Das wäre kein erfreuliches Forschungsergebnis, es hätte mit musikalischer Bildung nicht viel zu tun, aber es wäre doch eines, mit dem sich Musikpädagogik auseinandersetzen sollte – gerade weil sie musikalische Bildungsprozesse initiieren möchte.

4. Fazit

Was steht nun am Ende des Versuchs, Jürgen Vogts Bestimmungen des musikpädagogischen Standortes zur Beantwortung der Frage heranzuziehen, ob bzw. unter welchen Bedingungen ein qualitativer Forschungsprozess musikpädagogisch genannt werden darf? Meine Erkundung mündet in einen Vorschlag, den ich aber gleich wieder in Frage stelle: Ich möchte einmal die Option durchdenken, musikpädagogische Forschung *im engeren Sinne* von musikpädagogischer Forschung *im weiteren Sinne* zu unterscheiden, wobei diese Unterscheidung nicht mit einer Wertung verbunden sein soll. Vogts und Bugiels Überlegungen, die ich zur Bestimmung von musikpädagogischer Forschung *im engeren Sinne* heranziehe, stammen aus der Bildungsphilosophie bzw. der theoretischen musikpädagogischen Forschung. Bei ihnen ist die Zielperspektive der musikalischen Bildung gut zu erkennen. Wenn es gelingt, empirisch-

qualitativ musikalische Bildung zu erforschen – zum Beispiel in der von Bugiel vorgeschlagenen Weise – wäre (auch) diese Forschung musikpädagogisch *im engeren Sinne*. Darüber hinaus könnte es aber für qualitative Forschung¹⁰ auch die Bezeichnung musikpädagogisch *in einem weiteren Sinne* geben, die damit von nicht-musikpädagogischer qualitativer Forschung abgegrenzt wäre: Um zu erkennen, ob eine Forschung überhaupt musikpädagogisch ist, könnte die Frage dienen, ob die Forschung absichtsvoll – also nicht nur zufällig und zudem so, dass sich diese enge Verbindung auch in der Fragestellung niederschlägt – entweder Aspekte fokussiert, die mit musikalischer Bildung im Zusammenhang stehen, oder ob sie mit Situationen zu tun hat, in denen musikalische Bildung stattfinden kann oder könnte. Häufig werden diese Situationen mit musikpädagogischer Intentionalität verbunden sein, aber womöglich nicht immer: Bugiel weist im Kontext seiner „musikalischen Biographieforschung“ besonders auf das Beispiel „Konzertbesuch“ hin (Bugiel 2021, S. 51) – eine Veranstaltungsform, in der musikpädagogische Intentionen häufig keine Rolle spielen; musikalische Bildung kann gerade dort trotzdem angeregt werden.

Für die Frage, ob Forschung in diesem Sinne musikpädagogisch ist oder nicht, sind aber auch die Intentionen und normativen Annahmen der Forschenden von Bedeutung: Vermutlich würde keine musikpädagogisch forschende Person ausschließen wollen, dass Aspekte musikalischer Bildung in den Fokus ihrer Wissenschaft geraten. Im Gegenteil: Die meisten werden nicht nur eine entsprechende Aufmerksamkeit mitbringen, sondern darüber hinaus auch die Überzeugung, dass es sich bei musikalischer Bildung um einen wünschenswerten Prozess handelt.

Um die vorgeschlagene Unterscheidung noch einmal in Bezug auf die Variable ‚Forschungsfrage‘ zu durchdenken: Wenn sich die Fragestellung einer qualitativen Forschung direkt auf musikalische Bildung bezieht, wie es z.B. Bugiel (2021) vorschlägt, handelte es sich um musikpädagogische Forschung *im engeren Sinne*, denn die musikalische Bildung ist der Forschungsgegenstand. Wenn sich qualitative Forschung auf Situationen bezieht, in denen musikalische Bildung zumindest Platz hat, vielleicht angeregt wird, sogar intendiert ist, könnte man von musikpädagogischer Forschung *im weiteren Sinne* sprechen. Das träfe auf qualitative Forschung zu, die sich auf schulischen oder außerschulischen Musikunterricht bezieht, aber auch auf alle möglichen nicht institutionalisierten musikalischen Praxen – immer insofern die Idee der musikalischen Bildung in dem untersuchten Gesamtsetting oder auch in dem Forschungsprojekt mitgedacht ist. So wäre also auch Musiklehrendenforschung, die nicht direkt musikalische Bildung fokussiert, musikpädagogische Forschung *im weiteren Sinne*, weil sich die Fragestellung auf Unterricht, also letztlich auf die Ermöglichung von musikalischer Bildung (wenn es gut geht)

¹⁰ Wie in der Einleitung schon klargestellt, werden damit keine Aussagen über quantitative oder andere Forschungsrichtungen getroffen, bei denen sich die Dinge vielleicht ähnlich verhalten. Aber das müssten andere prüfen.

bezieht. Es könnte aber auch die Erforschung von digitalen Musiziersituationen *im weiteren Sinne* musikpädagogische Forschung sein, wenn zwar das Setting nicht durch eine pädagogische Intentionalität geprägt ist, aber die Fragestellung des Forschungsprojekts sich auf Prozesse des Lernens bzw. musikalische Bildung in diesem Kontext richtet.

Die Unterscheidung zwischen musikpädagogischer Forschung im engeren und im weiteren Sinne dürfte, wie eingangs schon bemerkt, in keinem Fall mit einer Wertung verbunden sein: Musikpädagogische qualitative Forschung *im weiteren Sinne* gehörte nicht nur ‚irgendwie auch noch‘ zur Musikpädagogik als Wissenschaft, sondern sie wäre ein umfangreicher, substanzieller und gleichwertiger Bestandteil – nicht zuletzt, weil ihr wichtige Erkenntnisse über musikpädagogische Situationen und Praxen zu verdanken sind. Es ist sogar auch bei nicht-musikpädagogischer Forschung stets genau zu prüfen, ob sie nicht für die Musikpädagogik bedeutsame Erkenntnisse hervorbringt und in diesem Sinne letztlich auch eine musikpädagogische Dimension aufweist.

Man könnte nun einwenden, dass es zu schlicht wäre, Jürgen Vogt in einer so grundsätzlichen Frage derart ‚beim Wort zu nehmen‘, wie es bisher geschehen ist – zumal er sein Nachdenken über die Musikpädagogik als Wissenschaft in anderen Veröffentlichungen facettenreich fortgesetzt hat. Zum Beispiel liefert sein Beitrag zur „Musikpädagogik als kritische[r] Kulturwissenschaft“ wichtige Impulse, in denen ein Verständnis von Musikpädagogik aufscheint, das hier nur angedeutet werden kann: Vogt sieht die Kulturwissenschaften als eine Art kritisches ‚Gegenprogramm‘ zu den Geisteswissenschaften (Vogt 2006, S. 16). Er entfaltet in seinem Beitrag die These, „dass die Themen und Aufgaben der Musikpädagogik als Wissenschaft sich weitaus besser kultur- als sozialwissenschaftlich beschreiben lassen“ (Vogt 2006, S. 12). Dabei versteht er die Kulturwissenschaften als ein gegenüber den Sozialwissenschaften deutlich übergreifenderes, aber auch diffuseres „Programm“, das kaum an disziplinäre Grenzen gebunden sei. In konstruktiver Absicht stellt er die Frage, „ob nicht auch Musikpädagogik als eine von vielen ‚Kulturwissenschaften im Plural‘ aufgefasst werden kann und sollte.“ Sie könne „bestimmte Aspekte von ‚Kultur‘ thematisier[en], die so von keiner anderen Disziplin abgedeckt werden können“, was dann auch dazu führe, dass die Identität der Musikpädagogik als Wissenschaft nicht in Frage stehe (Vogt 2006, S. 14). Allerdings zeitige dieses Verständnis eine wichtige Konsequenz, denn Musikpädagogik dürfe dann nicht „im ‚ästhetischen Paradigma‘ verbleib[en]“ (Vogt 2006, S. 19). Vogt macht recht präzise Vorschläge für musikpädagogische Situationen im Sinne einer kritischen Kulturwissenschaft:

„Musikpädagogisch ‚richtig‘ im Sinne einer kritischen Kulturwissenschaft wären dagegen solche Verständigungsprozesse innerhalb musikalischer Praktiken, in denen deren hegemoniale Mechanismen und Ansprüche mit subjektiven

Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstruktionen in ein Spannungsverhältnis gerückt werden können, in dem Formen des Wissens über musikalische Produkte, die Möglichkeiten von Kritik an ihnen, und Modalitäten ihrer praktischen Realisierung eine didaktische Triade bilden.“ (Vogt 2016, S. 19–20)

Sicher hatte Vogt bei seinen Ausführungen zur Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft weniger die qualitative Forschung im Blick – obwohl gerade diese das Potential besitzt, konkrete Prozesse von Ausgrenzung und Unterdrückung sichtbar zu machen und so zu einer „kritischen Musikpädagogik“ beizutragen (vgl. Vogt 2006, S. 23). Im Hinblick auf die Frage des vorliegenden Beitrags lese ich seine Ausführungen aber nun so, dass auch die ‚kritische‘ Erforschung musikbezogener Praxen und ihres Bildungspotentials als musikpädagogische Forschung gelten kann (vgl. Günster & Niessen 2022). Hier bringt Vogt also eine andere Bestimmung des ‚Musikpädagogischen‘ in die Diskussion ein, die noch intensiver im Hinblick auf die Frage durchdacht werden könnte und sollte, was sie für qualitative musikpädagogische Forschung bedeutet. Einstweilen nehme ich sie zum Anlass, die oben eingeführte Unterscheidung von musikpädagogischer Forschung im engeren und im weiteren Sinne wieder zu verwerfen, denn mit Vogts Reflexionen zur Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft eröffnen sich neue und weitere Perspektiven. Die oben vorgeschlagene Unterscheidung steht quer dazu, denn allen gegenteiligen Beteuerungen zum Trotz wird doch allein auf sprachlicher Ebene eine Hierarchie etabliert zwischen einer ‚eigentlichen‘ musikpädagogischen Forschung, die sich auf musikalische Bildung richtet, und einem Rest, der ‚irgendwie‘ auch noch zur Musikpädagogik gehört. Eine solche Hegemonie wird aber weder dem Wert der Projekte, die nur *im weiteren Sinne* als musikpädagogisch bezeichnet werden könnten, gerecht, noch nimmt sie Vogts Überlegungen zu einer Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft angemessen auf.

Interessant wäre in Bezug auf das Thema Hegemonie übrigens eine Untersuchung von Praxen in der ‚scientific community‘, die sich auf das Unterscheidungskriterium ‚musikpädagogisch‘ beziehen und die hier nur angedeutet werden können: Einerseits werden im Rahmen von Herausgabeprozessen Anstrengungen unternommen, die Grenzen der Disziplin zu wahren, indem beispielsweise die Einschätzung dieses Kriteriums durch wissenschaftliche ‚Gatekeeper‘ zumindest mit darüber entscheidet, ob ein Beitrag ein Review für einen ‚musikpädagogischen‘ Sammelband erfolgreich passiert; angesichts der hegemonialen Kraft solcher Entscheidungen erscheint durchaus bemerkenswert, dass für sie keine klaren Kriterien herangezogen werden (können). Andererseits scheint in den letzten Jahren ein eher weites und offenes Verständnis von musikpädagogischer Forschung konsensfähig zu werden, so dass auch Projekte mühelos als musikpädagogisch ‚durchgehen‘, die möglicherweise vor einigen Jahrzehnten noch nicht so gelesen worden wären. Diese Prozesse genauer zu untersuchen, wäre für eine praxeologische,

historische oder diskursanalytische Annäherung an die Bestimmung ‚musikpädagogisch‘ sicherlich interessant, kann hier aber nur angedeutet werden.¹¹

Es ist davon auszugehen, dass es nicht vielen qualitativ Forschenden gelingen wird, die ambitionierte Bestimmung des musikpädagogischen Standortes nach Vogt (1989) einzulösen oder musikalische Bildung so zu erforschen, wie es von Lukas Bugiel (2021) zwar vorgeschlagen, aber nicht durchgeführt wurde. Schließen möchte ich deshalb in Bezug auf die von mir eingangs aufgeworfene Frage mit einem Plädoyer für einen noch nicht abschließend bestimmten weiten Begriff musikpädagogischer qualitativer Forschung, der sowohl mein Verständnis des Begriffs umfasst, das ich im ersten Absatz des Fazits angedeutet habe, wie auch die Hinweise von Vogt zur Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft aufnimmt. Dieses Votum gründet schon allein in der Erfahrung, dass in vielen musikpädagogischen Situationen, die qualitativ mit interessanten und wertvollen Ergebnissen beforscht wurden, nicht das angebahnt werden konnte, was Vogt und Bugiel jeweils als musikalische Bildung bestimmen. Mit dieser ernüchternden musikpädagogischen Erkenntnis müssen wir uns vielleicht anfreunden – um dann zu überlegen, was sie für musikpädagogisches Forschen und Handeln bedeutet. Deshalb sollte auch der Dialog zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Forschung fortgesetzt werden. In diesem Sinne möchte ich die Einladung von Jürgen Vogt gerne annehmen:

„Was bleibt, ist allerdings die Hoffnung darauf, dass die Grenzen von Bildungstheorie und Bildungsforschung sich als durchlässig erweisen, und die Bereitschaft zum Gespräch oder mindestens zur wechselseitigen Kenntnisnahme erhalten bleibt.“
(Vogt 2017b, S. 192)

Literatur

- Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), S. 788–806.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Transcript-Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839454497>
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem postmodern turn. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Springer VS.
- Clarke, A. E.; Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn* (Second edition). SAGE.

¹¹ Diesen Gedanken verdanke ich einem Hinweis von Christian Rolle.

- Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung* (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115>
- Günster, A. & Niessen, A. (2022). Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse. In Krause-Benz, M.; Oberhaus, L.; Rolle, C. (Hg.). *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht des Online-Symposiums „Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik“ der WSMP vom 7. und 8. Mai 2021; Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 10* (S. 73–112). <https://www.zfkm.org/sitzungsberichte-der-wsmp/>
- Kaiser, H. J. (1998). Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In von Schoenebeck, M. (Hg.). *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 27–40). Die Blaue Eule.
- Koller, H. C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kraemer, R.-D. (1995). Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In Maas, G. (Hg.). *Musikpädagogische Forschung: Bd. 16. Musiklernen und neue (Unterrichts-)Technologien* (S. 146–172). Die Blaue Eule.
- Niessen, A. (2017). Forschungsmethoden und ihr theoretischer Hintergrund am Beispiel der Grounded-Theory-Methodologie. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 173–183). Waxmann.
- Niessen, A. (2020a). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht. In Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.). *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37–51). <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 (bem)*, 11, S. 1–18. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200>
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In Akremi, L.; Traue, B.; Knoblauch, H. & Baur, N. (Hg.). *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681–706). Beltz Juventa.
- Vogt, J. (1998). Zum Problem des musikpädagogischen Standortes: Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive‘?“ von Hermann J. Kaiser. In von Schoenebeck, M. (Hg.). *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 41–55). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 11–25. <https://www.zfkm.org/06-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungscompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, S. 43–41. <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung: Ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–25. <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2017a). Anhang: Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 195–199). Waxmann.

- Vogt, J. (2017b). Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–195). Waxmann.
- Vogt, J. (2018). Bildung. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 177–180). Waxmann.

Starke Gefühle

Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kierkegaards Angst

Hintergrund

Seit 2007 wurden von Jürgen Vogt mehrere Artikel in der *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* veröffentlicht, die sich mit „starken Gefühlen“ als den „prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrungen“ auseinandersetzen. Diese Artikel nehmen Bezug auf die Thematisierung des Ekels durch Immanuel Kant (2007), der Idiosynkrasie durch Theodor W. Adorno (2008), des Ressentiments durch Friedrich Nietzsche (2011) sowie der Langeweile durch Martin Heidegger (2021; Vogt 2014). Meiner Meinung nach handelt es sich bei dieser Tetralogie um eine der interessantesten und wichtigsten musikpädagogischen Beiträge der letzten Jahre und es verwundert daher umso mehr, dass sie bislang kaum rezipiert bzw. zitiert wurden. Das mag an dem hohen theoretischen Anspruch und der philosophischen Ausrichtung liegen, könnte aber auch mit der ungewöhnlichen Fragestellung zusammenhängen. Negative Gefühle finden nicht nur in der musikpädagogischen Forschung, sondern auch in der Musikdidaktik kaum Berücksichtigung (Krause & Oberhaus 2012).

Im Folgenden soll zunächst der spezifische Ansatz von Vogt dargestellt und anschließend ein weiteres starkes Gefühl anhand von Sören Kierkegaards Philosophie thematisiert werden: Angst. Der Beitrag versteht sich nicht als Ergänzung und Weiterführung der Texte von Vogt, sondern greift vielmehr den thematischen Kontext rund um die Frage nach dem Stellenwert prärationaler ästhetischer Erfahrungen sowie daran gebundener philosophischer Argumentationslinien auf. Während in den Texten von Vogt philosophische Reflexionen den Rahmen für musikpädagogische Fragestellungen bilden, thematisiert der vorliegende Beitrag am Ende auch konkrete musikdidaktische Perspektiven.

Prärationale Fundierung (negativer) ästhetischer Erfahrungen

Bekanntlich spielt der Begriff Erfahrung in der Musikpädagogik der letzten Jahrzehnte eine fundamentale Rolle (vgl. z.B. Kaiser 1993 oder Rolle 1999), insofern ästhetisch-musikalische Erfahrung als Sonderfall ästhetischer Erfahrung verstanden wird, die sich von anderen Formen musikalischen Erlebens abgrenzt. In Bezug auf Martin Seel wurden von Christian Rolle „drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung unterschieden: kontemplativ-sinnabstrahierende, eine korrespondierend-sinnvergegenwärtigende und eine imaginativ-sinnverstehende Form ästhetischer

Wahrnehmung“ (Rolle 1999, S. 187). Diese drei Modi ästhetischer Wahrnehmung können Erfahrungen neuer „Sichtweisen auf Welt“ (Rolle 1999, S. 121) eröffnen.

Entscheidend für den Ansatz von Vogt sind zwei Aspekte:

1. Er kritisiert, dass der musikpädagogische Diskurs über ästhetische Erfahrungen „zu einseitig im Blick auf seinen positiven Pol konzipiert“ (Vogt 2014, S. 5) ist. So spricht z.B. Christopher Wallbaum von „erfüllter ästhetischer Praxis“ (Wallbaum 2013, S. 23) und Hermann J. Kaiser vom „ästhetischen Genuss“ (Kaiser 1992, S. 100). Negative Gefühle (hierzu gehören im weiten Sinne Angst, Wut und Ekel) wurden in diesen Theorien kaum berücksichtigt, da die Einstellung der Wahrnehmenden stets auf Positives (Freude) gerichtet erscheint und dadurch ästhetische Erfahrung „stets als positive Erfahrung gedeutet wird“ (Vogt 2014, S. 4).

Der Kritikpunkt der fehlenden Berücksichtigung negativer ästhetischer Erfahrungen trifft nicht nur die musikpädagogische Theoriebildung, sondern auch die Musikdidaktik im Kern, insofern auch im Musikunterricht negative Gefühle bzw. Erfahrungen eher tabuisiert oder als minderwertig betrachtet werden, denn ein oft erwähntes didaktisches Ziel des Musikunterrichts ist es, Freude zu bereiten oder „Spaß“ zu machen (kritisch dazu s. Stroh 2008). Dabei ließen sich eine Vielzahl an Umgangsweisen festmachen oder auch Inhalte anführen, in denen negative Erfahrungen freigesetzt werden könnten, wenn z.B. die Wirkung von bestimmten Musikstücken beschrieben und dabei eine ängstliche oder bedrohliche Stimmung festgehalten wird. Auch wenn Vertreter*innen musikpädagogischer Erfahrungstheorien entgegen würden, dass es sich bei der Wahrnehmung von „Bedrohung“ in der Musik um einen erfüllten Wahrnehmungsvollzug handelt, lässt sich dieser negative Eindruck nur schwer als „Erfüllung“ bezeichnen.

2. Diese Kritik lässt sich auch theoretisch begründen. Da das ästhetische Urteil konstitutionstheoretisch (nicht zeitlich/diachron) „eine relativ späte Stufe der ästhetischen Erfahrung ist“ (Vogt 2014, S. 2), sollte auch das prä-rational „vor“ der ästhetischen Erfahrung Liegende mitberücksichtigt werden. Der Begriff „spät“ verdeutlicht also, dass ein ästhetisches Urteil erst nach einem eher unbestimmten Modus der Wahrnehmung erfolgt, wobei nicht im Vorfeld vorhersehbar ist, ob diese Wahrnehmung auch neue Sichtweisen erschließt. Diese sind dann eher unbestimmt und zeichnen sich durch ein „Pathos der ästhetischen Erfahrung“ (Vogt 2014, S. 4; s. auch Waldenfels 2002) aus, das nicht in binären positiven oder negativen bzw. sympathischen und antipathischen Urteilen aufgeht. Während einige Autoren einer kommunikativen Vernunft, wie z.B. Jürgen Habermas oder Martin Seel diesen Wahrnehmungsmodus als diffuse „präreflexive Vorform“ (Habermas 1992, S. 93) abtun, heben andere Philosophen explizit seinen Sonderstatus hervor. So geht Roman Ingarden davon aus, dass vor der eigentlichen ästhetischen Erfahrung eine „Ursprungsemotion“ (Ingarden 1992/1962, S. 70) beim Subjekt ausgelöst wird, die dann „zur Konstitution des ästhetischen Gegenstandes“

(Ingarden 1961/1992, S. 70) führt. Diese Vor-Erfahrung, die „jeder Wahl vorausgeht“, zeichnet sich durch eine Bipolarität (positiv und negativ zugleich) aus, die auch als „Ambivalenz“ (Waldenfels 2002, S. 196) oder Ambivalenzerfahrung gekennzeichnet ist. Ganz in diesem Sinne sucht Jürgen Vogt nach solchen ambivalenten Vorentscheidungen, die noch nicht völlig in ein positives/negatives ästhetisches Urteil aufgegangen sind und nennt mit Adornos „Ekel“, Nietzsches „Ressentiment“ und Adornos „Idiosynkrasie“ drei aussichtsreiche Kandidaten. An dieser Stelle soll die Zusammenfassung der ersten drei Teile von Vogt genügen, um den übergeordneten Zusammenhang darzustellen.

„Der Ekel fungiert als somatisch fundierte Scheideinstanz zwischen akzeptierter und nicht-akzeptierter Kunst, die Idiosynkrasie kann als individualisierte und somit kontingente Nachfolgerin des Ekels angesehen werden, und das Ressentiment bildet schließlich die heftige emotionale Basis für die tiefen oder subtileren sozialen Schnitte, die als ästhetische Distinktion vollzogen werden. Nur unter Absehung dieser – und sicherlich noch anderer – Kandidaten kann ästhetische Erfahrung als von Anfang an und grundsätzlich positiv eingeschätzt werden, um in dieser Form schließlich Eingang in (musik)pädagogische Theorien zu finden, für die Positivität geradezu als nicht hintergehbare Betriebsgrundlage angesehen werden kann (Vogt 2021, S. 35).

Im vierten Teil *Heideggers Langeweile* (Vogt 2021) wird nochmals an Kant angeknüpft und die bürgerliche Theorie der Langeweile als Bedrohung der Subjekthaftigkeit (Kant) zunächst entwertet, um sie dann als Gegenwärtigung des Selbst bei Martin Heidegger aufzuwerten. So lässt sich der Langeweile im Sinne der Selbsterkenntnis ein bildungsrelevanter Sinn zuschreiben.

Kierkegaards Angst

Angst gehört neben Wut, Traurigkeit, Freude, und Ekel zu den menschlichen Grundemotionen. Aus philosophischer Sicht war Angst in der von der Existenzphilosophie geprägten 1920er bis 1940er Jahre zu einem „Modegefühl“ (Disse 2002, S. 64) geworden. Auslöser dieser intensiven Beschäftigung mit Angst als existenziell-positives Phänomen war Martin Heideggers *Sein und Zeit* (2001/1927). Vor ihm veröffentlichte bereits Sören Kierkegaard 1844 den Text *Der Begriff Angst* (1960/1844), welcher sich ebenfalls grundlegend mit diesem Gefühl beschäftigt.

Das Thema Angst ist, wie das ganze Werk Kierkegaards, biographisch geprägt. Er wird durch seinen oftmals schwermütigen Vater streng christlich erzogen. Als Kierkegaard erfährt, wie sein Vater Gott verflucht und dass er vorehelichen Kontakt mit einer ehemaligen Dienstmagd hatte, sieht Kierkegaard die Familie von Gott insofern verflucht, als dass alle Kinder des Vaters, also auch er selbst, bald sterben würden. Aus Angst, Verzweiflung und Verdrängung vor dem baldigen Lebensende führt Kierkegaard anschließend in Kopenhagen das Leben eines Bohemiens und lernt um 1840 die 17-jährige Regine Olsen kennen, mit der er sich nach kurzer Zeit verlobt. Die Angst

vor diesem Fluch und baldigem Tod zwingen ihn dazu, die Liebschaft zu lösen. Kierkegaard erzählt seiner Verlobten aber nicht vom Fluch, sondern verstellt sich als frivoler Verführer und beendet die Beziehung. Insgeheim hadert er aber mit dieser Entscheidung, „denn es war doch die Angst, die mich dazu brachte, in die Irre zu gehen“ (Kierkegaard, zit. nach Liessmann 1993, S. 149). Er sucht nach Wegen, um Olsen sein Handeln verständlich zu machen und veröffentlicht unter Pseudonymen verschiedene Schriften, in denen er seine gescheiterte Liebesbeziehung verarbeitet.

So wie sein Leben von stetiger Angst vor dem Fluch geprägt war, versteht Kierkegaard sie in seinen theoretischen Schriften als grundlegendes Merkmal des Menschen und unterscheidet sie – wie auch Heidegger oder Sartre – von der Furcht. Während man sich vor etwas Bestimmtem fürchtet (z.B. einem bösen Tier oder einem gefährlichen Ereignis), ist Angst unbestimmter und verweist auf den Menschen in seiner existenziellen Verfasstheit. Kierkegaard setzt sich erstmals mit Angst als menschliches Grundphänomen in *Entweder – Oder* auseinander. Das Werk stellt drei Stadien im Sinne von Lebens- oder Existenzweisen (bei Kierkegaard Stadien) von Menschen einander gegenüber: eine ästhetische, eine ethische und eine religiöse.¹ Der Ästhetiker (bzw. das ästhetische Stadium) „richtet sein Wollen auf das Endliche, der Ethiker hingegen ergreift das Unendliche, das Ewige bzw. das Absolute selbst“ (Disse 2002, S. 67). Der Ethiker (bzw. das ethische Stadium) ist dem ästhetischen übergeordnet: „nichts Endliches, nicht die ganze Welt vermag eines Menschen Seele zu stillen, die Verlangen nach dem Ewigen empfindet“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 216). Das dritte Stadium, die christliche Lebensweise, ist die höchste und letztlich allein erstrebenswerte, da der Mensch in seiner Existenz vor Gott akzeptiert wird. Diese Existenzweise deutet Kierkegaard allerdings nur an.

Die ästhetische Lebensführung steht im Sinne einer primär hedonistischen (aber nicht künstlerischen) Lebensführung für verschiedene Fehlformen der Existenz und verdeutlicht, dass der Mensch auf der Basis von Lust und fehlender Selbstreflexion lebt. Kierkegaard kritisiert hiermit das damals erstarkende Luxusleben der Bohemien in Kopenhagen. Das Genießen führt zur Verzweiflung des Ästhetikers, „daß nichts Endliches seines Glücksstreben zu Genügen vermag, auch kein noch so reflektierter Genuss“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 192). Hier bewegt sich der Ästhetiker immer mehr auf das ethische Stadium zu, das von einer Abwendung des Genuss-Strebens geprägt ist und durch Reflexion die Wahl der Freiheit ermöglicht. Allerdings verzichtet der Ethiker nicht auf den Genuss, sondern bindet ihn in die Bedürfnisse der Gemeinschaft ein und macht ihn somit teilbar und sich selbst abhängig. Erst im religiösen Stadium

¹ Das Buch besteht aus mehreren Papieren, die der Herausgeber nach verschiedenen Verfassern (A und B) ordnet, welche die ästhetische bzw. ethische Lebensführung repräsentieren. Diese Konstruktion ist eine Reaktion auf Friedrich Schlegels Romanfragment *Lucinde* (Schlegel 1963/1799), der mit der Sublimierung des Erotischen im religiösen Sinne provoziert. Kierkegaard wehrt sich durch die getrennten Stadien dagegen, das Erotische religiös zu missbrauchen.

ist der Mensch im unendlichen Glauben wirklich frei. Dieses Stadium verdeutlicht die Überwindung ästhetischer und ethischer Haltungen, da diese von einem endlichen Wollen geprägt sind.

Das Prinzip Angst im ästhetischen Stadium beschreibt Kierkegaard exemplarisch anhand dreier musikalisch-erotischer Stadien im Sinne verschiedener Entwicklungsschritte, die er anhand der Opernmusik Wolfgang A. Mozarts charakterisiert (s. auch Oberhaus 2005). Das erste Stadium „Cherubino“ ist durch unbestimmte Sehnsucht gekennzeichnet, indem „das Sinnliche erwacht“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 91). Die erotische Lust ist noch nicht als Begierde bestimmt. Kierkegaard charakterisiert Mozarts Musik als „liebestrunken“ (ebd.) und verdeutlicht damit die eher schwärmerische Grundhaltung Cherubinos, der für viele Frauen schwärmt, aber diese noch nicht begehrt. Das zweite Stadium verkörpert Papageno, in dem die Begierde „den Gegenstand sucht, den sie entdecken möchte“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 95). Die fröhlich wirkende und zwitschernde Musik repräsentiert die erwachende Lust, die noch unbestimmt ist. Don Juan wird als drittes Stadium bezeichnet, in dem „Begierde absolut als Begierde bestimmt ist“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 146). Er ist dämonisch, unwiderstehlich und irrt rastlos von Verführung zur Verführung, was ihn auch zu einem Betrüger macht. Erotik ist für ihn „nur eine Sache des Moments“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 146) und er ist dazu verurteilt im ewigen Rausch nicht zu sich selbst kommen zu können.

Steht das Gefühl der Angst in *Entweder – Oder* eher implizit für eine unreflektierte Lebensführung und Sehnsucht nach ethischer Selbstverantwortung, so wird sie in *Der Begriff Angst* (1960/1844) aus theologischer Perspektive gedeutet. Dort wird „eine schlichte psychologisch-andeutende Überlegung in Richtung auf das dogmatische Problem der Erbsünde“, so der Untertitel, entfaltet. Die Verbindung zwischen Angst und Erbsünde mag auf den ersten Blick überraschend sein, auch wenn Kierkegaards philosophische Schriften eine explizit theologische Ausrichtung haben. Er verfolgt eine existenzielle Deutung des biblischen Sündenfalls, insofern Adam für die gesamte Menschheit steht und sich die Sünde immer wiederholt. Sie steht als Paradoxon zwischen Schuld und Unschuld im engen Zusammenhang mit der Angstproblematik. Unschuld ist zunächst – getreu der biblischen Genesis – als Unwissenheit bestimmt, die als träumend bezeichnet wird.

„Der Geist ist träumend im Menschen [...] In diesem Zustand ist Friede und Ruhe; aber zugleich ist da noch etwas Anderes, welches nicht Unfriede und Streit ist, denn es ist ja nicht da, damit zu streiten. Was ist es denn? Nichts. Aber welche Wirkung hat Nichts? Es gebiert Angst“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 89).

Angst ist somit eine prärationale Äußerungsform des Geistes, der im Zustand der Unschuld zwar gegenwärtig, aber noch nicht reflektiert ist. Das göttliche Verbot muss daher für Adam sinnlos bleiben, denn er versteht den Unterschied zwischen Gut und Böse (und damit den Sündenfall)

noch gar nicht. Dennoch ängstigt ihn das Verbot, weil es die Möglichkeit der Freiheit in ihm weckt. Das in der Unschuld potenziell Erahnte ist „die ängstigende Möglichkeit zu können“ (Liessmann 1993, S. 109). Mit einem beeindruckenden Bild vergleicht Kierkegaard die Angst als „Schwindel der Freiheit, der aufsteigt“ (Kierkegaard 1960/1844, S. 60), um damit die Potenziale freien Handelns aufzuzeigen.

Der Sündenfall selbst – und die daran gekoppelte Schuld – ist jedoch kaum rational zu erklären, denn er ist durch einen „qualitativen Sprung“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 88) gekennzeichnet. Mit diesem für Kierkegaard zentralen Begriff spielt er in anderen Schriften auch auf den erlösenden Sprung in den Glauben an. Mit dem Sündenfall ist aber auch das Sinnliche (und Erotische sowie Geschlechtliche) gesetzt worden. Dabei ist es der Geist, der wiederum beängstigt auf das Erotische reagiert, denn eskann der Kraft des Geistes widerstehen. Diese Differenz zwischen Geist und Sinnlichkeit evoziert im Kontext des Erotischen die Scham. Die damit vollzogene Verbindung zwischen Angst, Freiheit und Schuld ist dann die entscheidende Deutung, die auch andere Philosophen übernehmen und existenzialontologisch wenden (v.a. Heidegger und Sartre). Kierkegaard dient ihnen als Stichwortgeber, indem sie dessen Angst als Flucht des Daseins vor ihm selbst und seiner Eigentlichkeit weniger religiös konnotieren. Angst „vereinzelt das Dasein auf sein eigenes In-der-Welt-Sein, das als verstehendes wesenhaft auf Möglichkeiten sich entwirft“ (Heidegger 2001/1927, S. 185).

Kierkegaard Angstverständnis aus musikpädagogischer und bildungsphilosophischer Sicht

Im Hinblick auf die Frage nach prärationalen (negativen) ästhetischen Erfahrungen im Musikunterricht ließe sich überlegen, inwiefern Kierkegaards existenzielles Verständnis von unreflektierter und erahnter Angst (ästhetisches Stadium) und deren Bewusstwerdung und Überwindung (ethisches und religiöses Stadium) einen pädagogisch-ästhetischen Spielraum zulässt. Wie bereits oben ausgeführt, bezieht sich Jürgen Vogt auf einen noch nicht rational fassbaren Bereich, der als Ambivalenzerfahrung oder Pathos bezeichnet werden kann, in dem Sinne, dass die Wahrnehmung zunächst noch unbestimmt ist und nicht in bipolare Urteile aufgeht. Dieses Verständnis wird insbesondere durch Kierkegaards Angstbegriff als „träumende Ahnung“ (s. v.a. Kierkegaard 2003, S. 109) im Sinne eines noch unartikuliert unbegrifflichen Vorgriffs auf die Relation zwischen Freiheit und Schuld oder die daran gebundene existenzielle Selbstverantwortung des Menschen deutlich. Die vorliegende These lautet nun, dass ein unbewusstes Pathos, das eine Vielzahl noch unkonkreter Wahrnehmungen beinhaltet, sich in Bezug zum noch unklaren und unreflektierten Angstverständnis Kierkegaards setzen lässt.

Inbesondere die Unbestimmtheit der Angst scheint für die Haltbarkeit der These zu sprechen, auch wenn es sich um Stadien oder Sprünge handelt, die weniger erfahrungsorientiert erscheinen, sondern vielmehr existenzialistisch und anthropologisch ‚aufgeladen‘ sind. Allerdings kann der Stadienlehre Kierkegaards eine bildungsphilosophische Ausrichtung nicht ganz abgesprochen werden, insofern diese von Veränderungen des Selbst ausgehen und somit – vorsichtig gesprochen und angedeutet – auch als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verstanden werden können. Kierkegaard spricht der Angst auch eine Bildungsmöglichkeit² zu für diejenigen, die sich der Angst stellen und nicht vor ihr fliehen.

„Wer gebildet wird, der bleibt bei der Angst, er lässt sich nicht betrügen von ihren unzähligen Fälschereien, er erinnert sich genau an das Vergangene; dann wird zuletzt der Anfall der Angst, wenn auch entsetzlich, so doch nicht derart, daß er ihn flieht. Der Angst bleibt sein dienstbarer Geist, der Wider willen ihn dahin führt, wohin er will“ (Kierkegaard 1960/1844, S. 144).

Auch in der Sekundärliteratur wird dem Verständnis von ‚Bildung durch Angst‘ nachgegangen. Michael Heymel geht dem (religiösen) Bildungsauftrag der Angst im Werk Kierkegaards nach und versteht dessen fehlgeschlagene religiöse Erziehung das Ziel „humane[r] Existenzmöglichkeiten“ (Heymel 1988, S. 68), insofern der unerlöste Mensch durch Angst auf das Unendliche sensibilisiert wird. Einige neuere Kierkegaard-Interpretationen verweisen darauf, dass Kierkegaard eine „fragile Synthesisstruktur im Selbst-Verhältnis“ (Deuser 2019, S. 1051; s. auch Zhang 2018, S. 79) konstruiert, so dass die Angst diese Unsicherheit überwindet und den Menschen ‚zu sich selbst‘ bringt. Abstrahiert man die religiösen Konnotationen, so wird die Bildungsmöglichkeit der Angst durch Veränderung (und Transformation) verstanden, insofern das Subjekt seinen Bezug und sein Welt- und Selbstverhältnis reflektiert und in ein anderes Stadium steigt/springt. Solche Veränderungen lassen sich als individuelle Schlüsselerlebnisse oder Widerfahrnisse bezeichnen, wodurch weitere und konkrete Verweise zum Verständnis von Bildung als Transformationsprozess, in dessen Verlauf Welt- und Selbstentwürfe verändert werden, aufgezeigt werden können. Dieser Bezug macht deutlich, dass sich solche Transformationen immer auch in Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen vollziehen, „die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ (Kokemohr 2007, S. 21). In Bezug auf den Transformationsprozess wird weitestgehend auf Fremdheitserfahrungen Bezug genommen, auch im Sinne widerständiger Erfahrungen, die dann vorliegen, „wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grund

² Der Begriff Bildung wird dabei nicht in einem pädagogischen Sinne verwendet; das hängt auch mit der deutschen Übersetzung des dänischen begriffs „bilde“ und uddannelse“ zusammen. Grundsätzlich hat Kierkegaard in der Pädagogik „bis heute keine Rolle“ (Schäfer 2004, S. 9) gespielt. Es gibt aber einige Autor*innen, die sich mit Kierkegaards Bildungsverständnis auseinandersetzen (s. Becker-Lindenthal 2019).

legenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt“ (Kokemohr 2007, S. 21; vgl. Koller 2012). Der Prozess ist (wie Angst bei Kierkegaard) ex negativo bestimmt, insofern die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen weitreichende Veränderungen erfährt (und auf die Verbesserung der Ausgangssituation zielt), wobei vorausgesetzt werden sollte, dass nicht jede subsumtionsresistente Erfahrung in einen (gelungenen) Bildungsprozess einmündet (s. dazu auch Vogt 2020 und Bugiel 2022). Der Anlass bzw. die Herausforderung für Bildungsprozesse stellt somit eine Art von Krisenerfahrung dar, in der sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen als nicht mehr ausreichend erweist. Das Krisenhafte erscheint nach Koller (2007) unter Bezugnahme auf Kokemohr (2007) und unter Rekurs auf Bernhard Waldenfels als paradoxe *Topographie des Fremden* (Waldenfels 1997),³ wonach das Fremde sich zeigt, „indem es sich entzieht“ (Kokemohr 2007, S. 42). Demnach ist Alterität nicht zugänglich, zeigt sich aber, indem von ihr ein Anspruch ausgeht, der beunruhigend und störend in Ordnungen einbricht.

Gereon Wulftange hat in *Fremdes – Angst – Begehren* (2016) die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der affektiven Dimension des Fremden bei Waldenfels präzisiert und auf Jacques Lacans psychoanalytische Überlegungen zu Angst und Begehren aus einer bildungstheoretischen Perspektive diskutiert. Das pathische Moment der Erfahrung des Fremden eröffnet ein Lernen, insofern durch das Getroffene „eine Zukunftsmöglichkeit im Sinne einer neuen Ordnung eröffnet wird, die in ihrer Erfüllung offen bleibt“ (Wulftange 2016, S. 86, zum Verhältnis zwischen Pathos und Responsivität s. auch Vogt 2021). Bildung durch Angst (im Sinne Kierkegaards) ist ein responsives Geschehen, bei dem das Subjekt auf einen Anspruch antwortet, der von einem anderen Ort aus ergeht und dem es sich nicht entziehen kann. Bildung ist kein Reifungsprozess, sondern wird „ausgelöst durch krisenhafte Erfahrungen, die mit einer Beunruhigung, einer Störung, ja einem gewaltsamen Einbruch in die gewohnte Ordnung einhergehen“ (Koller 2007, S. 71).

Unter Bezugnahme auf Jacques Lacans Theorie des Spiegelstadiums wird deutlich, dass die Wahrnehmung der Gestücheltheit des Körpers (im Spiegelbild des Kindes) aus einem Prozess eine Angst generiert wird und so die Identifikation mit dem Spiegelbild (als Ganzheit) antreibt. Die Angst wird durch die Identifikation mit dem ganzheitlichen Bild abgewehrt. Lacan spricht explizit von Transformationsprozessen, die in einer beim „Subjekt durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste[n] Verwandlung“ (Lacan 1949a, S. 64; frz. „transformation“, vgl. Lacan 1949b, S. 94) resultieren. Obwohl das Spiegelbild die Erfahrung eines „zerstückelten Körpers“ (Lacan 1949b, S. 97) in die eines ganzen verwandelt, bleibt dieser neue Grad an Autonomie für Lacan im weiteren Lebensverlauf eine „prekäre Fiktion“ (Lacan 1949a, S. 94) und „paranoische Entfremdung“ (Lacan

³ Waldenfels versteht Topographie als Denkraum im Sinne von „Fundorten der Erörterung“ (Waldenfels 1997, S. 11) und bestimmt das Denken selbst als Topos (Ort des Fremden).

1949, S. 98). In Bezug auf das Fremde als Herausforderung für Bildungsprozesse ist das, was sich unserer Ordnung entzieht, eine angstbesetzte Konfrontation mit der Unvollständigkeit und dem fragmentarischen Charakter des gegebenen Welt-Selbstentwurfs, die durch die wirksame Fiktion der eigenen Ganzheit verdeckt wurde und insofern überwunden zu sein schien. Das Fremde konfrontiert das Subjekt mit der Vorläufigkeit und Haltlosigkeit der Welt-Selbstentwürfe. Erst durch diesen Schock können andere Vorstellungen von der Wirklichkeit gebildet werden, so dass „die Erfahrung des Fremden als Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse konstitutiv mit Angst verbunden“ (Wulftange 2016, S. 155) ist.

Bislang wurde das Thema Angst ausschließlich aus einer philosophisch-ästhetischen und bildungsphilosophischen Perspektive betrachtet, so dass ein Bezug zum Stellenwert musikalischer Bildungsprozesse aussteht. In diesem Rahmen sind zunächst die Arbeiten von Lukas Bugiel zu nennen, der Transformationsprozesse in der Musikpädagogik mit „Veränderungen musikalischen Wissens“ (Bugiel 2022, S. 2) in Bezug gesetzt hat (siehe auch Bugiel 2021), so dass musikalische Bildung die Veränderung umschreibt, wie sich das, was wir als Musik und wie wir Musik erfahren. Bugiel erläutert seine Thesen anhand von Konzerten als musikalischen Schlüsselereignissen und fokussiert sich auf Transformationen musikalischen Wissens. Wie auch in den vorigen Kapiteln beschrieben, gehen allen transformatorischen musikalischen Bildungsprozessen Erfahrungen eines Musikalisch-Fremden voraus, wobei musikalisches Wissen „als ein nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“ (Bugiel 2021, S. 12) verstanden wird, über das sich wesentlich nur zeigend artikulieren und kommunizieren lässt (z.B. in biographischen Erzählungen). Der Bezug zwischen Angst als Möglichkeit transformatorischer Bildung soll an dieser Stelle nicht aufgeführt werden; vielmehr soll erneut der Fokus auf Angst (und negative ästhetische Erfahrungen) in den Blick genommen und sollen konkrete didaktische Perspektiven zum Umgang mit Angst im Musikunterricht vorgestellt und die bereits erläuterten Bezüge zu den Grundlagen der Theorie Kierkegaards konkretisiert werden.

Angstverarbeitung und musikbezogene Friedenspädagogik

Den Ausgangspunkt bildet ein musikpädagogischer Diskurs in den 1980er Jahren, welcher zu einer „lebhaften Diskussion um Friedenserziehung“ (Stroh 2016) in der Musikpädagogik führte (s. auch Oberhaus 2022). Dabei wurde die Frage diskutiert, inwiefern Schüler*innen durch Musik für Frieden sensibilisiert werden, sich politisch positionieren und gesellschaftliches Engagement entwickeln können. Der Begriff Angst stand damals im Kontext gesamtgesellschaftlicher politischer Veränderungen (Angst vor der atomaren Bedrohung). In der damaligen Friedenspädagogik hat sich, nicht zuletzt durch die Publikationen von Horst-Eberhard Richter

(1984), eine Wende von einem *friedensfähigen* Menschen zu einem friedenspolitisch *handelnden* Menschen vollzogen. Der friedensfähige Mensch zeichnet sich durch anti-aggressives Verhalten aus und verdrängt die Angst aufgrund fehlender konkreter Realängste. Der Zustand der Angstlosigkeit trägt als kollektiv verdrängte Angst oder Zustand neurotischer Angstlosigkeit, wozu auch die Medien in der Möglichkeit Angst abzuwehren, beitragen. Der friedenspolitisch handelnde Mensch entspricht dagegen einem selbstbewusst und frei handelnden Subjekt, das die angstbetäubende kollektive Verzerrung der Wirklichkeit durchschaut und die Manipulation durch die Medien kritisch und bewusst reflektiert. Das daran gebundene Ziel, Schüler*innen zu friedenspolitischer Tätigkeit zu motivieren und sie zu friedenspolitischen Handeln zu befähigen, erfolgt in drei Phasen: „1. Informationsvermittlung & Aufklärung, 2. Betroffenheit & Selbstreflexion sowie 3. Motivation zu friedenspolitischer Tätigkeit & Befähigung zu friedenspolitischem Handeln“ (Stroh 1988, S. 27).

Im Rahmen der Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Friedenserziehung im Musikunterricht wird deutlich, dass diese „im Wesentlichen auf der ersten dieser drei Stufen stehen bleiben“ (Stroh 1988, S. 28), insofern (nur) eine rein sachbezogene Legitimation erfolgt, indem die „Musik besprochen wird“ (Stroh 1988, S. 27). Die zweite und dritte Stufe ließe sich nur erreichen, wenn den Schüler*innen deutlich wird, dass Musik „physiologisch, psychologisch und ideologisch wirken kann“ (Rieger, 1987, S. 16; s. auch Stroh 1984). Um die gefühlsbezogene Auseinandersetzung mit Krieg und Frieden in das Zentrum des Musikunterrichts zu stellen, schlägt Stroh vor, das Thema Friedenspädagogik in Bezug zur Angstverarbeitung zu setzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Informationen zum Thema Frieden und Krieg angsterregend sind (Phase 2) und Wege gefunden werden müssen, damit umzugehen (Phase 3).

„Um friedenspolitisch handeln zu können, muß verdrängte Angst aufgearbeitet werden, muß ‚richtige Angst‘ (vor der atomaren Bedrohung) von ‚falscher Furcht‘ (vor Bestrafung, Polizei, Ungehorsam) unterschieden werden“ (Stroh 1988, S. 29).

Die Angstverarbeitung vollzieht sich über die Reflexion von Situationen, in denen Musik angstverarbeitend eingesetzt wird. Stroh nennt verschiedene historische Beispiele, in denen Singen in brisanten Konfliktsituationen angstverarbeitend eingesetzt wurde. Es werden z.B. Popsongs analysiert, in denen die Analyse der Texte und der Musik dazu dient, Angst zu verarbeiten (*Angst* (Herbert Grönemeyer); *Russians* (Sting) und *Russischer Reggae* (Nina Hagen)). So soll Friedenserziehung im Musikunterricht „zu friedenspolitischer Tätigkeit motivieren und zu friedenspolitischem Handeln befähigen“ (Stroh 1988, S. 34).

So originell der Ansatz auch sein mag, ließe sich kritisieren, dass keine Angstverarbeitung erfolgt, insofern die Lieder gehört und historische Kontexte reflektiert werden, so dass nicht reale Ängste der Schüler*innen, sondern historische Ängste (und deren Verarbeitung) zum Gegenstand des

Unterrichts werden, was wiederum einen Rückfall in die zweite Phase darstellen würde. Für die konkrete Umsetzung friedenspolitischen Handelns ist es entscheidend, negative ästhetische Erfahrung zu thematisieren, um so Ängste zu verarbeiten. Dies erfolgt durch Konfrontationen und Krisenerfahrungen, die Veränderungen von Lebenseinstellungen (Kierkegaard) oder – bildungsphilosophisch und transformationstheoretisch gesprochen – weitreichende Veränderungen von Welt- und Selbstentwürfen nach sich ziehen können.

Interessanterweise hat der Ansatz der Angstverarbeitung im Jahr 2022 ungeahnte Aktualität erfahren, insofern durch den Ukrainekrieg verschiedene Rufe nach einer musikbezogenen Friedenserziehung im Unterricht lauter werden. Dabei werden jene unterschiedlichen didaktischen Einsatzmöglichkeiten gewählt, wie sie in den 1980er Jahren relevant waren. Während der Lugert-Verlag Krieg im Musikunterricht thematisiert und verschiedene Songs in den „Mittelpunkt des Unterrichts“ (Friedrich et. al. 2022, S. 2) gestellt (Phase 1 und 2), wird in den Handreichungen des Bundesverbands Musikunterricht Niedersachsen dazu aufgerufen, singend mit dem Lied „Hevenu Schalom Alejchem“ auf „die Straße zu gehen“ (Newsletter März 2022) (Phase 3; Angstverarbeitung). Die Konfrontation mit noch unartikulierter (prärationaler) Angst und deren Bearbeitung als negative Erfahrung gelingt sicherlich am ehesten durch eine Auseinandersetzung mit dem Gefühl der Bedrohung, als einer Ursache von Angst, wenn mit ihr Aktionsformen verbunden werden, die eine Transformation musikalischen Erfahrungswissens provozieren und Musik als gesellschaftliche Praxis oder ihr Bezug zu einem gesellschaftlich-politischen angsterregenden Thema auf existenzielle Weise empfunden wird. Dies kann eine Veränderung der Haltung oder eine pazifistische Haltung nach sich ziehen. Die unterschiedlichen Formen und Stufen friedenspolitischen Handelns verweisen auf unterschiedliche Verarbeitungsformen von Ängsten, wie sie deutlich in dem Verständnis Kierkegaards dargestellt werden. Während die sozialhistorische abstrakte Auseinandersetzung mit Angst dem ästhetischen Stadium des Verdrängens entspricht, ist das friedenspolitische Handeln (durch musikalische Tätigkeit) die Bewusstwerdung der Angst vor der Angst und so der entscheidende Schlüssel zum Handeln und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.

Zusammenfassung

Im Zentrum der Überlegungen steht der Versuch, die Theorie der prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrungen um das Gefühl „Kierkegaards Angst“ zu erweitern. So knüpft das Verständnis einer noch unreflektierten erahnten und unbestimmten Angst und daran gebundene mögliche existenzielle Veränderungen (im Sprung in das ethische oder religiöse Stadium) an das pathische Moment ästhetischer Erfahrungen an. Eine Kompatibilität zwischen Kierkegaards

Angstverständnis und dem prärationalen Pathos des Ästhetischen ist durch die existenziellen Veränderungsprozesse auch in Bezug zur Bildung als Transformationsverständnis gegeben. Der Bezug zu Strohs Theorie eröffnet konkrete musikdidaktische Perspektiven, insofern die Veränderung und Bearbeitung von Ängsten als Transformationspotenzial zur Geltung gelangt. Dies zieht die Forderung nach sich, Gefühle der Angst mehrdimensional in Lernprozessen zu berücksichtigen, indem Schüler*innen aus einer eher angstlosen präreflexiven Haltung zu einer bewusst reflektierten und responsiven Haltung gelangen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1997). *Kierkegaard. Konstruktion des Ästhetischen*, Gesammelte Schriften, Band 2. Suhrkamp.
- Becker-Lindenthal, H. (2019). *Becoming Oneself. Kierkegaard's Subversive Account of Bildung A Reply to Jennifer Herdt, Forming Humanity. Redeeming the German Bildung Tradition*. University of Chicago Press. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/343431108_Kierkegaard's_subversive_account_of_Bildung_Becoming_oneself /6.11.2022)
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript.
- Bugiel, L. (2022). Zeigt „Whiplash“ einen gelungenen musikalischen Bildungsprozess? Oder: Wer hat Angst vor Normativität in musikpädagogischer Forschung? In Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik, *Zeitschrift f. Kritische Musikpädagogik*, S. 42-53
- Deuser, H. (2019). Rezension von Deng Zhang: Angst und Entängstigung. *Theologische Literaturzeitung* 10/2019, S. 2051–2052.
- Disse, J. (2002): Philosophie der Angst. Kierkegaard und Heidegger im Vergleich. *Kierkegaardiana* 22, S. 64–88.
- Friedrich, T.; Hansen, F.; Hofstätter, D. & Navitzkas, M. (2022): *Materialpaket – Krieg im Musikunterricht thematisieren*. Lugert.
- Heidegger, M. (2001/1927). *Sein und Zeit*. Klostermann.
- Heymel, M. (1988). *Das Humane lernen. Glaube und Erziehung bei Sören Kierkegaard*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ingarden, R. (1992/1962). Prinzipien einer erkenntnistheoretischen Betrachtung der ästhetischen Erfahrung. In Henrich, D. & Iser, W. (Hg.). *Theorien der Kunst* (S. 70–80.). Suhrkamp.
- Kaiser, H. J. (1992). Meine Erfahrung — Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In Ders. (Hg.). *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* (S. 100-113). Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“. Kaiser, H.J.; Nolte, E. & Roske, M. (Hg.). *Vom pädagogischen Umgang mit Musik* (S. 161–176) Schott.
- Kierkegaard, S. (1960/1844): *Der Begriff Angst. Eine simple psychologisch-hinweisende Erörterung in Richtung des dogmatischen Problems der Erbsünde*, übersetzt und mit Glossar, Bibliographie sowie einem Essay „zum Verständnis des Werks“ herausgegeben von Liselotte Richter. Rowohlt.
- Kierkegaard, S. (1988/1843). *Entweder – Oder*. Teil I und II. dtv.
- Kierkegaard, S. (2003). *Die Tagebücher*, Erster Band, hg. von Hajo Gerdes, Grevenberg: Grevenberg [Gesammelte Werke und Tagebücher, Band 28]

- Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In Koller, H.-C.; Marotzki, W. & Sanders, O. (Hg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68). transcript.
- Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In Koller, H.-.; Marotzki, W. & Sanders, O. (Hg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69-82). transcript.
- Koller, Hans Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Krause, Martina; Oberhaus, Lars (2012). *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms.
- Lacan, J. ([1949 a] 1986). Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. (Bericht für den 16. Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949). In Haas, N. (Hg). *Schriften I* (S. 61–70). Quadriga
- Lacan, J. ([1949 b] 1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. (Communication faite au XVIème congrès international de psychanalyse à Zürich, le 17 juillet 1949). In *Écrits* (S. 93–100). Éditions du Seuil.
- Liessmann, K. P. (1993). *Sören Kierkegaard zur Einführung*. Junius.
- Oberhaus, L. (2005). Verführungskünste. Das Musikalisch-Erotische in der Musik Mozarts. Auf den Spuren von Sören Kierkegaard. *Musik & Bildung*, S. 22–33.
- Oberhaus, L. (2022). Teach peace. Zur musikdidaktischen Relevanz von Konflikttransformationen aus Sicht der Friedensbildung. In Rößler, S.; Stange, C. (Hg.). *Pendelbewegungen. Erkundungen im Spannungsfeld musikalischer und Politischer Bildung* (S. 175–189). Waxmann.
- Rieger, E. (1987). *Friedenserziehung im Musikunterricht*. Bosse.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Schäfer, A. (2004). *Kierkegaard. Eine Grenzbestimmung des Pädagogischen*. Springer.
- Schlegel, F. (1963/1799). *Lucinde*. Reclam.
- Stroh, W. M. (1984). *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit*. Marohl.
- Stroh, W. M. (1988). Musik und Angst. Begründung eines neuen Ansatzes zur Friedenserziehung im Musikunterricht. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 43/88, S. 26–36.
- Stroh, W. M. (2008). Musik macht dumm. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 23–46, <https://www.zfkm.org/08-stroh.pdf>
- Stroh, W. M. (2016). *Vorbemerkung Anfang 2016. Zur Friedenserziehung und Musikunterricht. Versuch einer Orientierung*. Verfügbar unter <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/friedenserziehung.htm> (02.04.2022).
- Vogt, J. (2014). Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–56, <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf>.
- Vogt, Jürgen (2020). Musikpädagogische Lektüren. Zum möglichen Nutzen literarischer Texte für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 24–41, Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/20-vogt2.pdf>.
- Vogt, J. (2021). Starke Gefühle: Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 4: Heideggers Langeweile. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 35-54, <https://www.zfkm.org/21-vogt.pdf>.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Suhrkamp.

- Wallbaum, Christopher (2014). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 20–40, <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>.
- Wulfstange, G. (2016): *Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. transcript.
- Zhang, D. (2018). *Angst und Entängstigung. Kierkegaards existenzdialektischer Begriff der Angst, dessen systematischer Hintergrund und philosophiegeschichtliche Wirkung*. De Gruyter.

Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – eine empfohlene Realisation reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Disziplin

Einleitung

Jürgen Vogts auf kritische Perspektiven der Musikpädagogik gemünzte ‚Vermissenmeldung‘ (Vogt 2012) fragt, wie das offenbar ‚schmerzlose‘ Vergessen dieser Perspektiven in der Disziplin zu verstehen ist. Im Rahmen seines Versuchs einer Antwort geht Vogt u. a. auf Probleme interner und externer Kritik ein. Beide, so Vogt (2012, S. 354), weisen systematische Grenzen auf – die interne Kritik, weil sie „das emanzipatorische Interesse nicht einfach absorbieren“ könne, ohne damit „den intern gesteckten Rahmen der jeweiligen Wissenschaft zu überschreiten“. Und die Unzulänglichkeit externer Kritik bestehe darin, dass eine durch ‚kritische Wissenschaft‘ zu leistende „Selbstreflexion der anderen Wissenschaften“ (ebd., S. 351) auf eine nicht begründbare und unerträgliche Besserwisserei hinauslaufe (vgl. ebd.)

Die folgenden Überlegungen sind dem Ziel gewidmet, Vogts Sichtweise des Problems der richtigen Bestimmung des Verhältnisses zwischen interner und externer Kritik aus reflexionslogischer Sicht umzuformulieren und dann eine Lösung des auf diese Weise anders bestimmten Problems anzubieten. Vogts Problemformulierung lautet wie folgt (ebd., S. 354, mit Bezug auf Foucault 1992, S. 12 und Ricœur 1974, Kapitel II, S. 33–49):

Angesichts der jeweiligen Grenzen von rein interner und rein externer Kritik müsste Kritik gewissermaßen das Kunststück fertig bringen, sich zugleich innerhalb und außerhalb der Wissenschaften zu bewegen, um dasjenige innerhalb der Wissenschaften zur Geltung zu bringen, was Foucault als den Wunsch, „nicht dermaßen regiert zu werden“ oder Ricœur als „Hermeneutik des Verdachts“ bezeichnet hat.

Die Umformulierung des Problems basiert auf einer Gedankenkette, die hier thesenartig wiedergegeben sei: a) Kritik, einerlei ob intern oder extern, basiert auf Werten. b) Das Werten konstituiert jedwedes Handeln, auch das zu einer wissenschaftlichen Praxis gehörende Handeln. c) Reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik berücksichtigt den Wertbezug des Handelns in ihrem begrifflichen System („disziplinäre Matrix“) als nicht-disjunkte Qualität, d. h. als Sachverhalt, *dass* in wissenschaftlichen Praxen gewertet wird. d) Das „emanzipatorische

Interesse“ ist als eine mögliche Realisation der unter b) und c) genannten Sachverhalte zu begreifen; diese Realisation ist im Sinne von ‚Wertobjektivität‘ diskursiv zu machen. – Vor diesem Hintergrund stellt sich nicht nur die *Tatsache des Wertbezugs* allen Handelns, sondern auch die *Notwendigkeit der Konkretisierung eines Wertbezugs* als internes Problem der Wissenschaft dar, das die Objektivität (im Sinne von Intersubjektivität) ihrer Aussagen betrifft. Das Verhältnis von Innen und Außen lässt sich als Verhältnis zwischen der Erfassung jener *Tatsache* als nicht-disjunkte Qualität durch das begriffliche System der reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik einerseits und der disjunkten *Konkretisierung* im Sinne des „emanzipatorischen Interesses“, durch welche der Holismus des begrifflichen Systems, nicht aber die wissenschaftliche Praxis verlassen wird, andererseits verstehen. Mit dieser Bestimmung des Verhältnisses von Innen und Außen lässt sich das von Vogt im obigen Zitat genannte Paradoxon („zugleich innerhalb und außerhalb“) aufheben.

Die kritisch-emanzipatorische Realisation des Wertbezugs wissenschaftlicher Praxis wird im Folgenden als die des *kritischen Gedankens*¹ apostrophiert. Dass es notwendig ist, diesen Gedanken zur Geltung zu bringen, ist Gegenstand systemischer und ethischer Argumentation, die als Bemühung um Werte- und Normenobjektivität zur Wissenschaft selbst gehört.

1. Der reflexionslogisch-systemische Ansatz und der Holismus der „disziplinären Matrix“ der Musikpädagogik

Auf den ersten Blick scheint ein systemischer Ansatz wie der nun vorzustellende der reflexionslogischen Semiotik des Philosophen Johannes Heinrichs für eine wissenschaftstheoretische Einordnung des *kritischen Gedankens*, mit dem Musikpädagogik zur Fokussierung oder zumindest Berücksichtigung emanzipatorischer Fragestellungen angehalten wird, denkbar ungeeignet. Hatte doch bspw. Theodor W. Adorno in der *Negativen Dialektik* (2003b, insbesondere S. 158–166) argumentiert, dass begriffliche Systeme, allen vorweg Hegels systemisch angelegte idealistische Philosophie, das „Nichtidentische“ als die gegen ihre begriffliche Zurichtung rebellierenden Eigenschaften der Objekte verfehlen, also gerade jene Eigenschaften, die eigentliche Erkenntnis ermöglichen, weil ihre Beobachtung zur Differenzierung der Begriffe zwänge. Entsprechend argumentierte Hermann J. Kaiser im Anschluss insbesondere an Kant, Nietzsche und Adorno gegen das Ansinnen, wissenschaftliche Musikpädagogik als System zu

¹ Diese Bezeichnung spielt auf Max Horkheimers Begriff des „kritischen Verhaltens“ (Horkheimer ²2009, S. 183) bzw. auf den des „kritischen Denkens“ an (ebd., insbesondere S. 183–191 und passim).

denken und warb für die Entwicklung (nur) *systematischer* Konzepte der Musikpädagogik (Kaiser 2004). Allerdings lassen die beiden durch Kaiser (2004, S. 78 f.) gegenübergestellten Zitate aus Kants *Kritik der reinen Vernunft* (1787, B 860 – nicht wie bei Kaiser angegeben B 861 – und B 537) ein Fazit zu, das Kaisers Interpretation diametral entgegensteht: Wird im ersten Zitat (B 860) ein System als „Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee“ bestimmt und „[u]nter der Regierung der Vernunft“ als Notwendigkeit herausgestellt, so wird im zweiten Zitat (B 537) das

Principium der Vernunft, welches als Regel postuliert, was von [sic; dieses Wort fehlt bei Kaiser] uns im Regressus geschehen soll, und nicht antizipiert, was im Objecte vor allem Regressus an sich gegeben ist,

als „regulatives Prinzip der Vernunft“ – und eben nicht als konstitutives Prinzip – bezeichnet. Während nun Kaiser aus diesen Zitaten korrekt schließt, dass Musikpädagogik nicht „als ein allumfassendes System von Gegenständen, Sachverhalten und dieser verwaltenden wissenschaftlichen (Teil)Disziplinen bestimmt werden“ kann, ist der weitere Schluss, dass Musikpädagogik nur „als *Ensemble von auf verschiedenen Ebenen stattfindenden Diskursen*“ gesehen werden sollte oder gar muss, nicht zwingend. Kaiser schüttet das Kind mit dem Bade aus: Denn dass ‚die Gegenstände‘ wissenschaftlicher Musikpädagogik nicht systemisch festgelegt werden können, besagt nicht, dass nicht auf systemisch-begriffliche Weise bestimmt werden könnte – und mit Kant: bestimmt werden muss –, was mit Blick auf Gegenstände musikpädagogischer Forschung wie auch hinsichtlich musikpädagogischer Praxen „von uns im Regressus geschehen soll“, um überhaupt erfahren zu können, was auf nichtidentische Weise (Adorno) an diesen Gegenständen „vor allem Regressus an sich gegeben ist“. Die „technische“ Einheit des „Schema[s]“, sagt Kant (B 861), das „empirisch, nach zufällig sich darbietenden Absichten (deren Menge man nicht voraus wissen kann), entworfen wird“, setzt die „architektonische Einheit“ des Systems voraus. In B 860 wird dies von Kant auf den Punkt gebracht:

Ich verstehe unter einer Architektonik die Kunst der Systeme. Weil die systematische Einheit dasjenige ist, was gemeine Erkenntniß allererst zur Wissenschaft, d. i. aus einem bloßen Aggregat derselben ein System, macht, so ist Architektonik die Lehre des Scientifischen in unserer Erkenntniß überhaupt, und sie gehört also notwendig zur Methodenlehre.

Zur Frage, wie auf das Scheitern der Begriffe am Vorfindlichen reagiert werden kann, unterbreitet Adorno Vorschläge, die weiter unten zu thematisieren sind (zur musikpädagogischen Relevanz des Nichtidentischen vgl. Orgass 2018a).

Johannes Heinrichs' als „Sinnprozesslehre“ entfaltete Semiotik (Heinrichs ²2007, S. 19–23) bietet (in der Lesart des Autors vorliegender Arbeit) einen systemischen Ansatz, in dem angegeben wird, „was von uns im Regressus geschehen soll“ (Kant 1787, B 537), um die Erfahrung dessen, was

durch die Maschen eines reflexionslogisch entwickelten Begriffssystems fällt, machen zu können. Es wird von einem (seinerseits phänomenologisch gewonnenen) Zeichen ausgegangen, das der Rekonstruktion humaner Sinnprozesse dienen soll und dessen vier Dimensionen Objektconstitution (O), Individuum (I), Interaktion (Ia) und Sinnmodifikation (Si) – Heinrichs unterscheidet Es, Ich, Du und Sinn-Medium (Heinrichs 2004, S. 122–133) – nach dem Kriterium der Komplexität der „Vermittlung von Selbst und Andersheit“ (ebd., S. 134) *gestuft* sind. Bei der Rekonstruktion von Sinnprozessen wird nach Analogien zum Konnex dieser Dimensionen, die als wechselseitig konstitutiv gelten, gefragt. So lässt sich beispielsweise für wissenschaftliche Musikpädagogik hinsichtlich der für sie konstitutiven Klassen von Praxen der Zusammenhang wechselseitiger Konstitution von musikalischen (O), musikpädagogischen (I) und interdisziplinären Praxen (Ia) sowie musikpädagogischen Forschungspraxen (Si) angeben. Das auf diese Weise Gefundene kann in weiteren Anwendungen dieses Rekonstruktionsverfahrens per analogiam analysiert werden; Heinrichs nennt diesen Vorgang „dialektische Subsumtion“ (ebd., S. 156 f.). Die musikpädagogischen Forschungspraxen bspw. werden als durch Gegenstandsbereiche (Si.O), forschungskonstitutive Eigenschaften der Forschenden (Si.I), Konstituenten interaktiver Vollzüge (Si.Ia) und Funktionen musikpädagogischer Forschung (Si.Si) konstituiert begreifbar (vgl. Orgass 2021 und ders. 2023) – usw..

Auf diese Weise wurde mit der „disziplinären Matrix“² ein System von ‚Begriffsquadrupeln‘ aufgestellt, das im Zuge der Rekonstruktion von Sachverhalten verlassen wird und dann mehrere Realisationen des zu konkretisierenden übergeordneten Begriffsquadrupels zulässt. Dieses System präsentiert eine begriffliche Rekonstruktion existierender musikpädagogisch relevanter Praxen. Es realisiert die im „Basiselement“ erläuterten vier „Theorieelemente“ der Wissenschaftstheorie,³ von denen hier nur ein Prinzip interessiert (Orgass 2019, S. 6, dort 4.1.3):

Musikpädagogische Theoriebildung realisiert sich in folgenden wechselseitig konstitutiven Momenten: Strukturen, Modellen, Theorien und relevanten Aspekten des Systems reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik.

In der Stufung Metatheorie („Basiselement“ mit den Prinzipien reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik) – Theorie (rekonstruiert oder konstruiert auf der Grundlage der „disziplinären Matrix“) – Modell (Verknüpfung von Theorie und Struktur) – (systemexterne) Struktur (vgl. ebd., im Anschluss an Mahr 2012 und dems. 2015) realisiert sich

² Eine ältere Fassung ist online greifbar (Orgass 2019, S. 8). – Zur Anwendung des von Thomas S. Kuhn entlehnten Begriffs der „disziplinären Matrix“ (Kuhn⁴ 2012, S. 181–187 und dt. ders.² 1976, S. 194–199) bei dem Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen und bei weiteren Autoren vgl. Sandkühler, 2018.

³ Die Begriffe „Basiselement“ und „Theorieelement“ bei Westermann, 2000, S. 225–237.

die Notwendigkeit, das Begriffssystem der „disziplinären Matrix“ fallibel, d. h. in seiner Anwendung im Rahmen musikpädagogischer Forschung lernfähig zu halten.

Der *Holismus* dieses Begriffssystems sei mithilfe von Martin Esfelds einschlägigen Überlegungen erläutert: Soweit die wechselseitige Konstitution von jeweils vier reflexionslogisch zusammengehörigen Elementen als *Eigenschaften eines holistischen begrifflichen Systems* gewährleistet sein soll, dürfen diese vier Elemente nur qualitative Eigenschaften benennen, d. h. nicht von der Existenz eines bestimmten Individuums abhängen. Außerdem dürfen sie nicht disjunkt, also Teile eines Eigenschaftskontinuums (Beispiel: rund oder eckig) sein (Esfeld 2002, S. 28). (Allerdings ist es bisweilen nützlich, solche Kontinua anzugeben – verbunden mit der Idee, dass eine Realisation der jeweiligen Qualität im angegebenen Kontinuum zu erwarten ist; das Kontinuum bzw. Spektrum als Ganzes fungiert dann als nicht-disjunkte Qualität.) Die vier Sinnelemente bilden ein holistisches System, wobei jedes Element *einige* (also nicht alle) der Eigenschaften, die es charakterisieren, nur innerhalb des Ganzen hat (ebd., S. 21). Jedes durch „dialektische Subsumtion“ gefundene Begriffsquadrupel bildet einen holistischen Zusammenhang aus; der Stellenwert einer Position in einem durch drei „dialektische Subsumtionen“ ermittelten Ganzen ($4^4 = 256$ Positionen) lässt sich mit Blick auf *alle anderen* Positionen bestimmen. Letzteres wird nur selten vollständig, sondern zumeist nach Maßgabe jeweiliger Relevanzen erfolgen. Beim Holismus der „disziplinären Matrix“ handelt es sich um einen „Holismus ohne Ganzes“ (Seel, 2002): a) Theorien und *a fortiori* ihre Referenzen in den Begriffsquadrupeln bedürfen der Ergänzung durch Modelle und – via deren Vermittlung – durch Applikate. b) Die Angaben in der „disziplinären Matrix“ sind ebenso fallibel wie die Prinzipien des „Basiselements“, somit aber, als dem Lernen des Systems unterworfen, immer nur auf dem Weg zu einem unerreichbaren Ganzen.

2. Zu reflexionslogischen Begriffen von Handlung und wissenschaftlicher ‚Objektivität‘

Für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags ist die Erläuterung des Zusammenhangs von Handlungen mit Werten zentral: Der *kritische Gedanke* ist vor allem eine Spezifikation eines holistischen Konnexes von Werten. Es wird von zwei Unterscheidungen ausgegangen: von derjenigen zwischen gelebter Moral oder Moralität und deren ausdrücklicher, hier: wissenschaftlicher Reflexion in der Ethik einerseits (Heinrichs 2014, S. 223) und derjenigen zwischen Werten und Normen (als Geltungen) andererseits. Normen werden als Werte begriffen, die für eine Sozietät durch Konvention oder als Ergebnis von „Wertekommunikation“ (ebd., S. 248–252) handlungsverbindlich geworden sind. Jedwedes Handeln, auch das Forschungshandeln,

beruht auf Werten. Der Wertbezug eines Forschungshandelns, das der Realisation des *kritischen Gedankens* dienen soll, wird als durch Werte getragen bestimmt, die sich von jenen Werten unterscheiden, welche im ‚affirmativen‘ Forschungshandeln virulent sind.

Die entsprechenden reflexionslogischen Differenzierungen zur Handlungstheorie seien nun präsentiert. Unter Handlungen seien im Folgenden verstanden: „subjektgeleitete, aktive Sinnvollzüge, die Wirklichkeit verändern (wollen) und ereignishaft-intentional ausgrenzbar sind“, wobei mit Sinnvollzügen „Bewusstseinsvollzüge in ihrer Doppeltheit von Vollzug und Gehalt (...) (ich denke etwas/ ich will etwas, ich erlebe etwas)“ gemeint sind (Heinrichs ²2007, S. 55). Mit Blick auf den „Funktionskreis der Praxis“ unterscheidet Heinrichs zwischen den Konstituenten Erkennen, Werten, Wollen und Handeln. Das Werten wird durch „theoretische Wertung (Wohlgefallen – Abneigung)“, „emotionale Wertung (reflexive Festigung von Anziehung und Abneigung)“, „wollende Wertung: Begehren – Wünschen – Wollen“ und „handlungsleitendes Werten: Vorentscheidungen“ konstituiert begriffen (Heinrichs 2018, S. 194-200). Die reflexionslogischen Unterscheidungen legen für wissenschaftliche Kontexte einen reflexiv-bewussten Umgang mit Gefühlen und Wertungen nahe. In der (eher üblichen) Leugnung der Konstitution (auch) wissenschaftlichen Handelns und Interagierens durch Wertungen, die sich ihrerseits u. a. in emotionalen Wertungen realisieren, dürfte ein Grund für mögliche Entfremdung und Verdinglichung liegen (dazu unten mehr).

Diese Überlegungen zum Handlungsbegriff zeitigen Konsequenzen für den Begriff wissenschaftlicher ‚Objektivität‘ im Sinne von Intersubjektivität: Es ist zwischen Tatsachen-, Werte-, Normen- und Konstruktionsobjektivität (jeweils im Sinne von Intersubjektivität) zu unterscheiden (im Anschluss an Rösen 1979, dessen vergleichbare dreipolige Unterscheidung hinsichtlich der „Normenobjektivität“ durch die Differenzierung zwischen Werte- und Normenobjektivität modifiziert wurde). Dass Tatsachenbeschreibungen, Wertentscheidungen, Geltungen von Normen (Bestimmungen des Gesollten) und Konstruktionen im Sinne von rahmenden Metatheorien oder Plots (bzw. Masterstories) diskursiv zu machen sind, gilt sowohl für ‚affirmative‘ Forschung als auch für Forschung, die sich am *kritischen Gedanken* orientiert.

3. Forschende Entfaltung des *kritischen Gedankens* als Empfehlung zur Verwendung der „disziplinären Matrix“

Der ‚Zugriff auf das Ganze‘, der mit einer den *kritischen Gedanken* zur Geltung bringenden Forschung visiert wird, realisiert sich in der forschungspraktisch gewendeten Frage nach dem Nichtidentischen, mit der einerseits die Vollständigkeit der Rekonstruktion und andererseits die

Planbarkeit und Vorhersagbarkeit musikpädagogischer Handlungen und Interaktionen angezweifelt wird. Kritische Forschung kann sich also in rekonstruktiver und in prospektiver Forschung realisieren; diese Unterscheidung hat – zunächst – nichts mit der Unterscheidung zwischen affirmativer und kritischer Forschung zu tun: Nicht alle Forschungen, in denen neue musikpädagogische Praktiken angestrebt werden, welche also in diesem Sinne als prospektiv zu bezeichnen sind, können als kritisch charakterisiert werden. D. h. des Weiteren, dass im Rahmen prospektiver Forschung die Konkretisierung der qualitativen Eigenschaften, aus denen die Begriffsquadrupel des holistischen Begriffssystems der „disziplinären Matrix“ bestehen, sowohl im affirmativen als auch im kritischen Sinne erfolgen kann. In beiden Fällen werden notwendig die *Dass*-Aussagen, die sich mithilfe der „disziplinären Matrix“ bilden lassen, konkretisiert zu wertbezogenen und normativen Aussagen, mit denen angegeben wird, *was* gelten soll. Die erwähnte Normenobjektivität vollzieht sich hier in einer argumentativen (transzendentalen, historischen oder historisch-transzendentalen) Begründung, mit der für die Annahme bestimmter Werte und Normen durch beteiligte Musikpädagoginnen und Musikpädagogen sowie Forschende geworben wird.

In *Diagramm Nr. 1* werden das Begriffsquadrupel von *Werten* und das Begriffsquadrupel von *Objekten der Kritik* des *kritischen Gedankens* aus der „disziplinären Matrix“ hergeleitet. Dabei sind die Zeilen 2 bis 5 so zu lesen, dass die Realisation der Sinnmodifikationsdimension einer Zeile (fünfte Spalte) in die erste Spalte der jeweils nächsten Zeile rückt. (Das Prinzip der Bildung von Analogien zu den vier Dimensionen des reflexionslogischen Zeichens bleibt für das ganze Diagramm dasselbe.) Das *Begriffsquadrupel ökologischer, epistemischer, sozialer und ethischer Werte* (4a) wird in Zeile 6 durch gleichermaßen wert- und wissenschaftsbezogene Konkretisierung der in Zeile 5 aufgeführten Grundlagentheorien Wirklichkeits-, Erkenntnis-, Wahrheits- und Rahmentheorie (Reflexionslogik) gewonnen. Das Begriffsquadrupel 4a benennt den Zusammenhang affirmativer Werte, der – als Zusammenhang von qualitativen Eigenschaften – noch zur „disziplinären Matrix“ gehört. Dieser Zusammenhang kann sich außerhalb der Matrix in den unter 5a (Zeile 7) genannten Beispielen von Wertentscheidungen realisieren. Entsprechend wird der Zusammenhang von *Objekten der Kritik*, gegen die sich der *kritische Gedanke* richtet, mit dem *Begriffsquadrupel Fetischisierung, Entfremdung, Verdinglichung und deduktive Identifikation* (4b) in Zeile 8 entfaltet. Diese Objekte der Kritik können sich – außerhalb des Begriffsholismus der „disziplinären Matrix“ – in den unter 5b in Zeile 9 genannten Entscheidungen für Inhalte bzw. Konzepte der Kritik verwirklichen.

Auf eine Erläuterung der Einträge in der letzten Zeile des *Diagramms Nr. 1* sei hier verzichtet. Die Leserinnen und Leser seien eingeladen, die angegebenen Referenzen auf ihre Eignung als mögliche Realisationen des holistischen Zusammenhangs der *Objekte der Kritik* hin zu überprüfen.

Bei den folgenden kurzen Hinweisen zu den Begriffen Fetischisierung, Entfremdung, Verdinglichung und deduktive Identifikation (achte Zeile) handelt es sich um Entscheidungen für Inhalte, die mit Blick auf teils widersprüchliche Bestimmungen im einschlägigen Schrifttum getroffen werden, die aber a) durchaus an dort vertretene Positionen anschließbar sind und b) die Anforderung erfüllen, im zu erläuternden Begriffsquadrupel auf stimmige Weise fungieren zu können. Beispiele beschränken sich im Folgenden auf musikpädagogische Praxen.

Diagramm Nr. 1: Herleitung der kritischen Realisationen der Werte in bzw. aus der disziplinären Matrix

Dimensionen des reflexionslogischen Zeichens	Objektkonstitution	Individuum	Interaktion	Sinnmodifikation
Unterscheidung von vier konstitutiven Klassen von Praxen der MP als wiss. Disziplin	musikalische Praxen	musikpädagogische Praxen	interdisziplinäre Praxen	Praxen musikpädagogischer Forschung (1)
Praxen musikpädagogischer Forschung (1)	Gegenstandsbereiche	forschungskonstitutive Eigenschaften d. Forschenden	interaktive Vollzüge	Sinnzuschreibungen bzw. Funktionen (2)
Sinnzuschreibungen bzw. Funktionen (2)	Verbesserung musikpädagogischer Praxen	disziplinäre Identitätssteigerung: affirmativ, erkenntniskritisch, diskurskritisch, geltungskritisch	interkulturelle Orientierung	Strukturierung und disziplinäre Integration musikpädagogischer Forschung (3)
Strukturierung und disziplinäre Integration musikpädagogischer Forschung (3)	Wirklichkeitstheorie	Erkenntnistheorie	Wahrheitstheorie	Rahmentheorie (Reflexionslogik)
Werte (4a) ↑	ökologische	epistemische	soziale	ethische
affirmativ (5a = außerhalb der „disziplinären Matrix“, Beispiele)	objektkritisch i.S.v. differenzierend, erweiternd, korrigierend, grundsätzlich die Bestimmbarkeit in Frage stellend	erkenntniskritisch: empirische Adäquatheit; innere/externe Widerspruchsfreiheit; große Reichweite; Fruchtbarkeit/ Vorhersagekraft	diskurskritisch	geltungskritisch
Objekte der Kritik des ‚kritischen Gedankens‘ (4b)	vs. Fetischisierung: Anwendbarkeit auf menschliche Bedürfnisse	vs. Entfremdung: „ontologische Heterogenität“; „Neuartigkeit“; „Komplexität der Wechselwirkungen“; „Anwendbarkeit auf menschliche Bedürfnisse“	vs. Verdinglichung: Komplexität der Wechselwirkungen	vs. deduktive Identifikation: ontologische Heterogenität
kritische Realisationen der Kritik (s. o.) in den Klassen disziplinär relevanter Praxen (5b = außerhalb der „disziplinären Matrix“, Beispiele) ↓	Realisationen i.S.v. Adornos ‚Ausdrucksparadigma‘ in generalisierter Form (Zehentreiter 2011)	musikalisch/ musikbezogene Interaktionen als Realisationen der „Maßgaben“ „Demokratie“ und „Rationalisierung“ (Schaller 1987, S. 65)	kritische Realisationen von Fallibilität, Methodizität, Diskursivität und Systematizität (Longino 1995 versus Kuhn 1978)	Konstellationen (Adorno) im Umfeld der Begriffsquadrupel der „disziplinären Matrix“: Monade, Fragment, Gespräch, Konstellation, (vgl. Gimmel 2013, S. 148–164)

Fetischisierung: Ein Gegenstand wird austauschbar, indem er hinsichtlich eines (Waren-)Wertes fungibel wird. In musikpädagogischen Praxen tendiert das ‚exemplarische Arbeiten‘ zur Fetischisierung: Unterrichtsziele gelten als durch die Thematisierung von mehr oder weniger austauschbaren Unterrichtsgegenständen aus demselben Gegenstands- bzw. Problembereich erreichbar. Auch wenn anstelle des Verhältnisses von Gesetz und Fall bzw. Regel und Beispiel für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen das Verhältnis zwischen größerem, umfassendem Gegenstandsbereich und Repräsentativität – mit dem Anspruch größerer Angemessenheit für künstlerische Gegenstände – angesetzt wird (Ehrenforth 1994, S. 6: Weg der „repräsentativen Fokussierung“), bleibt die prinzipielle Austauschbarkeit der Gegenstände, die auf einen größeren Zusammenhang verweisen können und sollen, erhalten.

Entfremdung: Rahel Jaeggi (2005, S. 21) definiert: „Entfremdet‘ sind Verhältnisse, die nicht um ihrer selbst willen eingegangen werden, oder Tätigkeiten, mit denen man sich nicht ‚identifizieren‘ kann.“ Jaeggi bestimmt Entfremdung als „Verkennung und Stillstellung“ einer „Aneignungsbewegung“, wobei Aneignung stets „Integration wie Transformation von Gegebenem“ (ebd., S. 19) bedeutet. Jonas Wollenhaupt (2018, S. 96) kritisiert, bei Jaeggi werde nicht klar, „wovon das Subjekt entfremdet, wenn es immer nur die äußeren Strukturen aneignen muss, um authentisch zu sein.“ Dadurch erscheine „Entfremdung auch in heteronomen Zwangsverhältnissen noch überwindbar“ (ebd.). Jaeggi (2005, S. 19) versucht, mit ihrer formalen Bestimmung jedwede „perfektionistische Orientierung“ der Entfremdungstheorie zu vermeiden. Der Begriff verweist aber durch das mit ihm verbundene Fremd-Werden ex negativo auf einen Zustand der Gesellschaft, in dem, wie Klaus Schaller (1987, S. 65) sagen würde, „Demokratie und Rationalität“ als Maßgaben fungierten. Deren Realisation, so das Maß und die Aufgabe, ermöglichte dem Individuum die Arbeit an der „Integration wie Transformation“ des als sinnvoll und relevant empfundenen sozial Gegebenen in die eigene Biographie. – In musikpädagogischen Praxen kann das Musikkernen bspw. von der Relevanz für das lernende Individuum getrennt behandelt werden. Diesen Vorgang und das durch ihn erwirkte Ergebnis nennt Adorno „Halbbildung“ (Adorno 2003a, S. 108 f.; Vogt 2019, S. 188 f., zum Zusammenhang mit dem Konzept der „Kulturindustrie“). Auf sie wird im vierten Teil eingegangen werden.

Verdinglichung: Im Unterschied zu Axel Honneths Begriffsbestimmung, nach der Verdinglichung das existentielle Erleben jedes Menschen „als den anderen unseres Selbst“ negiert (Honneth 2015, S. 175), wird hier von einem weiteren Begriff ausgegangen, der auch Abstufungen zulässt: Verdinglichung ist als defizitäre Qualität von Interaktionen beobachtbar, die sich an der Reduktion eines Interaktionspartners auf Zwecke, Funktionen, Rollen, allgemein auf Zugehörigkeiten festmachen lässt. Letztere sehen von den Besonderheiten ab, welche diesen

Interaktionspartner von anderen unterscheiden. – In musikpädagogischen Praxen muss entsprechend bereits die Rede von ‚den Schülerinnen und Schülern‘ als problematisch gelten: So unumgänglich, wie sie sich mit Blick auf die Wahrnehmung von ‚Lernenden‘ (auch dies eine Reduktion der gemeinten Menschen auf ihre durch Lehre intendierten Handlungen und Interaktionen; vgl. Sünkel²2002, § 57, S. 97–99: „Das Interesse am Schüler“) im Gruppenunterricht darstellt, so problematisch erweist sie sich mit Blick auf die Wahrnehmungen und Charakterisierungen, die mit Blick auf jeden einzelnen Adressaten didaktischer Intentionalität angemessen(er) wären. Insofern lässt sich Verdinglichung bestimmen als Reduktionsproblem in der interaktiven Verwendung von Personennamen, deren Appell, ihnen mit Achtsamkeit zu entsprechen, in der Unterrichtssituation in der Regel ungehört bleiben muss. (Zu Adornos Namen-Theorie vgl. zusammenfassend Gimmel 2013, S. 163.) Die Opazität der Wege individuellen Lernens, welche auch bei größten Bemühungen um ‚Individualisierung des Lernens‘ erhalten bleibt, zwingt Lehrende zur Auswahl von Lernwegen, die sich aus Sicht von Lernenden als nicht oder nur schwer gangbar erweisen können.

Deduktive Identifikation: besteht als Sinnmodifikationsdimension der *Objekte der Kritik* darin, dass auf den (permanenten) Abgleich der (vermeinten) Bedeutung von Begriffen mit sach- bzw. objektbezogenen Beobachtungen, die die Modifikation oder Kontextualisierung der Begriffe erzwingen können, verzichtet wird. Als Gegenbegriff zu begrifflich-defizitärer *deduktiver Identifikation* lässt sich also die rekonstruktive Begriffsverwendung angeben, die sich in eben jenem Abgleich realisiert. Adorno spricht diesbezüglich von der Arbeit an einer „Konstellation“, die „das Spezifische des Gegenstands, das dem klassifikatorischen Verfahren gleichgültig ist oder zur Last“, belichtet, indem sie diejenige Konstellation entziffert, die „das Einzelne“, welchem die „Allgemeinheit“ immanent ist, „als Gewordenes in sich trägt“ (Adorno 2003b, S. 164 f.; vgl. Gimmel 2013, S. 156–164). Auch nach dieser Entzifferung ist die Arbeit an einer Konstellation nicht beendet (Adorno 2003d, S. 604: „Wahrheit ist werdende Konstellation“). – In musikpädagogischen Praxen kann schwerlich auf die jeweils vorläufige Ergebnissicherung der Arbeit an Begriffen verzichtet werden. Das Problem, auf das dieser Sachverhalt verweist, ist allerdings ein umfassenderes: Prozesse und Strukturen verweisen ‚dialektisch‘ aufeinander. Prozesstheorie mag methodologisch als einer Strukturtheorie (als welche Reflexionslogik primär fungiert) in genetischer Hinsicht zugrundeliegend begriffen werden; gleichwohl wird im Zuge der Rekonstruktion von Genesen notwendig auf Strukturen rekurriert.

Es bleibt die Frage nach der Einheit dieser vier Dimensionen von *Objekten der Kritik*. Auf die Frage, welcher Begriff oder Sachverhalt aus reflexionslogischer Sicht eigentlich die Konstituenten Fetischisierung, Entfremdung, Verdinglichung und deduktive Identifikation aufweisen mag, lässt sich mit Adorno antworten, dass das „Identifikationsprinzip“ auf diese Weise rekonstruiert

werden kann. Dieses wiederum steht in ‚Urverwandtschaft‘ mit dem „Tauschprinzip“. In der *Negativen Dialektik* heißt es (Adorno 2003b, S. 149):

Das Tauschprinzip, die Reduktion menschlicher Arbeit auf den abstrakten Allgemeinbegriff der durchschnittlichen Arbeitszeit, ist urverwandt mit dem Identifikationsprinzip. Am Tausch hat es sein gesellschaftliches Modell, und er wäre nicht ohne es; durch ihn werden nichtidentische Einzelwesen und Leistungen kommensurabel, identisch. Die Ausbreitung des Prinzips verhält die ganze Welt zum Identischen, zur Totalität.

Mit der reflexionslogischen Rekonstruktion des „Identifikationsprinzips“ dürfte Adorno vermutlich einverstanden gewesen sein, denn dass er Konzepte wie „Verdinglichung“ und „Entfremdung“ als „Epiphänomen[e]“ der „bereits konstituierten Gesellschaft“, (...) nicht deren Konstituens“ auffasst (Adorno 2003b, S. 191), ist gegen die Reduktion solcher Konzepte auf Bewusstseinsphänomene gerichtet, nicht aber gegen eine praxeologische Spezifizierung der Realisationen des „Identifikationsprinzips“. Einen Ansatz zu solcher Spezifizierung leistet obige reflexionslogische Analyse.

Dem möglichen Einwand, dass reflexionslogische Rekonstruktion Ergebnisse hervorbringt, die begrifflich defizitär sind, weil sie deduktive Identifikation nahelegen, ist das Folgende zu entgegnen: *Zum einen* können die Begriffe der „disziplinären Matrix“ im Kontext der „theoretischen Begriffe“, die in den Erläuterungen zum „Basiselement“ der Reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik zu bestimmen sind, zu Propositionen bzw. Sätzen ergänzt werden. (Beispiel: Musiklernen wird definiert als wechselseitig konstitutiver Zusammenhang von musikbezogener Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Motivation bzw. Selbsttätigkeit. Musiklernen selbst gehört zu den Grundbegriffen der musikpädagogischen Praxen, die neben den musikalischen Praxen, interdisziplinären Praxen und Praxen musikpädagogischer Forschung die wissenschaftliche Musikpädagogik konstituieren. Entsprechend wäre mit Blick auf die reflexionslogische Rekonstruktion jedes einzelnen der Begriffe ‚Wahrnehmung‘, ‚Deutung‘, ‚Orientierung‘ und ‚Motivation bzw. Selbsttätigkeit‘ zu verfahren, worauf hier nur hingewiesen sei.) Für das Verstehen dieser Aussagen sind die Erläuterungen zu den „theoretischen Begriffen“ (u. a. ‚Musik‘, ‚Musikpädagogik‘, ‚Interdisziplinarität‘, ‚Handlung‘, ‚Bedeutung‘ und ‚Forschung‘) relevant, die in der ausgearbeiteten Theorie nachzulesen sein werden. – *Zum andern* ist diese Präzisierung des theorieinternen Gemeinten aber vom intendierten Sinn der ‚theorieexternen‘ Verwendung der Matrix zu unterscheiden: Die musikpädagogisch Forschenden bestimmen im Zuge der Rezeption der Begriffsquadrupel die Extensionen und Intensionen der jeweils beteiligten Begriffe – und werden so (implizit) zur Reflexion ihrer jeweils relevanten Konzepte und Lerngeschichten aufgefordert. Der Vergleich mit den erwähnten theorieinternen Bedeutungen der Begriffe liegt dann nahe –

und bringt ggf. weitere bzw. neue Erkenntnisse und Perspektiven für musikpädagogische Forschung hervor. Durch diese Offenheit für neue Lesarten der disziplinären Matrix wird jene ‚deduktive Identifikation‘ vermieden, die im Sinne des erläuterten ‚kritischen Gedankens‘ als problematisch bzw. verwerflich gelten muss.

Mögliche Realisationsformen von Fetischisierung, Entfremdung, Verdinglichung und deduktiver Identifikation werden weiter unten benannt (*Diagramm Nr. 3*).

4. Das Zur-Geltung-Bringen des *kritischen Gedankens* als Prozess

Die Artikulation des *kritischen Gedankens* in Gestalt der Identifikation von *Objekten der Kritik* und der nachfolgenden emanzipatorischen Modifikation dieser Objekte ist als Prozess zu begreifen, der selbst reflexionslogisch zu rekonstruieren ist (*Diagramm Nr. 2*).

Diagramm Nr. 2: Reflexionslogische Rekonstruktion der Prozessmomente (Momente von Sinnprozessen)

Prozessmomente des Lernens re- flexions- log. Analyse von Reflexivität	problematisch wer- dende Unterschei- dungen	Artikulation bishe- riger Erklärungen und von Orientie- rungsbedürfnissen	Lernen im interak- tiven Kontext	Integration des Ge- lernten in einen übergeordneten begrifflichen Zu- sammenhang
Defizienz von In- halten unausdrück- lich-gelebter Re- flexion	fungierende Unter- scheidungen (Ge- dächtnisinhalte als Vergangenheits- bezug)	Phänomen/ bishe- rige Erklärung	fungierende (durch Dritte beobachtba- re) Berechtigtheit der Diskrepanz- wahrnehmung	Modifizierbarkeit des rahmenden Netzes der fungie- renden Unterschei- dung
nachträglich-aus- drückliche Refle- xion auf den Sta- tus quo	Anwendung der fungierenden Un- terscheidungen	Beobachtung der Diskrepanz Phäno- men/ bisherige Er- klärung	Entwicklung einer Lernstrategie (Kon- tingenz der Situa- tionsdefinition)	Reflexion der Not- wendigkeit eines modifizierten rah- menden Netzes
interaktiver Kon- text der Defizienz- beseitigung oder -verminderung	Lerngeschichte der fungierenden Un- terscheidungen	Bewusstwerden der Möglichkeit der Modifikation bis- heriger Unter- scheidungen	Modifikation bishe- riger Erklärungen: Kommunikation (sozialer Test des Gelernten)	Reflexion der Kon- sequenzen für rele- vante begriffliche Kontexte der modi- fizierten Erklärung
interaktive Etablie- rung neuer Geltun- gen (systembildende Kommunikation)	Modifizierbarkeit der fungierenden Unterscheidungen durch deren An- wendung	Reflexion theoretischer Konsequenzen der Diskrepanz für geltende Begriffe	Reflexion theoretischer Konsequenzen der Modifikation der Erklärung	Stellenwert neuer Unterscheidungen für Transfer (Inhalte von Phantasie als Zukunftsbezug)

Diese Rekonstruktion eines Lern- bzw. Forschungsprozesses kann direkt mit Objekten der Kritik konfrontiert werden. Mit Blick auf Praxen musikpädagogischer Forschung geschieht dies stichwortartig im folgenden *Diagramm Nr. 3*. Die prozessuale Sicht auf die Artikulation des *kritischen Gedankens* verdeutlicht deren komplexe Beobachtungs- und Interaktionsstruktur: Mithilfe des „bösen Blicks“ (vgl. Adorno 2003c, S. 177) wird ein Defizit diagnostiziert; diese

zeitliche Differenz zwischen Vorfindlichem und Diagnose bringt einen Prozess in Gang, in dem die bzw. der kritisch Beobachtende intendiert, für die Akteurinnen bzw. Akteure die defizitären Momente ihrer Praktiken beobachtbar zu machen. Denn die von diesen Momenten Betroffenen, die zumindest partiell mit den diese Momente Hervorbringenden identisch sind, müssen selbst die kritische Beobachtung vollziehen, soweit sich an ihren Praktiken (nachhaltig) etwas ändern soll (vgl. Wesche ³2013). Es käme einem performativen Selbstwiderspruch derjenigen gleich, die den *kritischen Gedanken* geltend machen wollen, wenn der Prozess der Defizitbeobachtung und -beseitigung paternalistisch bzw. autoritär gestaltet würde.

Im folgenden *Diagramm Nr. 3* werden in der ersten Spalte die Prozessmomente mit ‚1‘ und die Objekte mit ‚2‘ bezeichnet. Die erwähnte direkte Konfrontation ergibt sich aus dem gemeinsamen Buchstaben: ‚a1‘ als erstes Prozessmoment wird also zum Objekt der Kritik unter dem als ‚a2‘ bezeichneten Gesichtspunkt.

Mit Blick auf die empfohlene Verknüpfung dieser insgesamt sechzehn Paare von reflexionslogisch rekonstruierten Konstituenten eines Lern- bzw. Forschungsprozesses einerseits mit einer auf sie jeweils bezogenen Artikulation des *kritischen Gedankens* andererseits sei lediglich auf *ein* solches Paar genauer eingegangen, nämlich auf das Paar b1/ b2, hier die Dimension des Individuums: *Beurteilung der Relevanz des beobachteten Problems – fehlende Relevanz eigener (auf diese Beobachtung bezogener) Handlungen* (Adorno 2003a): „Halbbildung“.

Die drei Kernbegriffe dieser Gegenüberstellung – Relevanz, Problem(-Beobachtung) und „Halbbildung“ – verweisen auf einen komplexen (Wert-)Zusammenhang, der am besten beginnend mit dem Begriff der „Halbbildung“ erläutert wird.

Adorno hat seinen Begriff der „Halbbildung“ konstellativ bestimmt, also durch ‚Zusammenstellung‘ sachlich relevanter Aspekte (die hier durchnummeriert werden):

- [1] Halbbildung ist der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist. (Adorno 2003a, S. 108.)
- [2] Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdichteten Sachverhalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten. Das etwa entspräche ihrer Definition. (Ebd., S. 103.)
- [3] Der eigene Sinn von Kulturgütern „kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden.“ (Ebd., S. 95.)
- [4] „[...] Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung. Kultur aber hat Doppelcharakter. Er weist auf die Gesellschaft zurück und vermittelt zwischen dieser und der Halbbildung.“ (Ebd., S. 94.)

Diagramm Nr. 3: Vergleich reflexionslogischer Prozess (Didaktik/ Forschung) – mögliche Realisationen des kritischen Gedankens in der Wissenschaft

Momente von Reflexivität/ Prozessmomente des Lernens/ Objekte von Kritik	Defizienz von Inhalten unausdrücklich-gelebter Reflexion/ affirmativ	nachträglich-ausdrückliche Reflexion auf den Status quo/ erkenntniskritisch	interaktiver Kontext der Defizienz-beseitigung oder -verminderung/ diskurskritisch	interaktive Etablierung neuer Geltungen (systembildende Kommunikation)/ geltungskritisch
a1. problematisch werdende Unterscheidungen	fungierende Unterscheidungen (Gedächtnisinhalte als Vergangenheitsbezug)	Erfahrung der Erkenntnisgrenze bisheriger Methodik	Lerngeschichte der fungierenden Unterscheidungen	Modifizierbarkeit der fungierenden Unterscheidungen durch deren Anwendung
a2. Fetischisierung	akzeptierte Normativität des Faktischen	Methode(n) als Selbstzweck	(vermeintliche) Alternativlosigkeit einer Wirklichkeit bestimmenden Diskurses	Verabsolutierung von Werten/ Normen mit negativen epistemischen und/ oder sozialen Konsequenzen
b1. Artikulation bisheriger Erklärungen und von Orientierungsbedürfnissen	Beobachtung der Diskrepanz Phänomen/ bisherige Erklärung	<i>Beurteilung der Relevanz des beobachteten Problems</i>	Bewusstwerden der Möglichkeit der Modifikation bisheriger Unterscheidungen (Forschungssituation als Raum von Möglichkeiten; Agency)	Reflexion theoretischer Konsequenzen der Diskrepanz für geltende Begriffe
b2. Entfremdung	akzeptierte Fremdbestimmung des Handelns/ akzeptierte Diskrepanz	<i>fehlende Relevanz eigener Handlungen (Adorno 2003a: „Halbbildung“; vgl. die unten folgende Erläuterung)</i>	(vermeintlicher) Zwang zum interaktiven Bedienen eines inadäquaten Diskurses	wertmäßig inadäquate Handlungen/ Lebensumstände als Routine
c1 Lernen im interaktiven Kontext	fungierende (durch Dritte beobachtbare) Berechtigung der Diskrepanzwahrnehmung	Entwicklung einer Lernstrategie (Kontingenz der Situationsdefinition)	Modifikation bisheriger Erklärungen gem. Kommunikation (sozialer Test des Gelernten)	Reflexion theoretischer Konsequenzen der Modifikation der Erklärung
c2. Verdinglichung	unbewusster Umgang mit dem/ den Anderen als Mittel	prozess-/ genesevergessener Umgang mit Objekten/ Phänomenen	rollen-/ statusbedingte Verhinderung von Lernen/ von Emergenz	geltungsbedingte Verhinderung eines angemessenen Diskurses
d1. Integration des Gelernten in einen übergeordneten begrifflichen Zusammenhang	Modifizierbarkeit des rahmenden Netzes der fungierenden Unterscheidung	Reflexion der Notwendigkeit eines modifizierten rahmenden Netzes	Reflexion der Konsequenzen für relevante begriffliche Kontexte der modifizierten Erklärung	Stellenwert neuer Unterscheidungen für Transfer (Inhalte von Phantasie als Zukunftsbezug)
d2. deduktive Identifikation	Ergebnisse begrifflicher Deduktion als ‚Sachverhalte‘	Aneignung (im negativen Sinn)	ideologische Verwendung von Inhalten eines Diskurses	Inadäquatheit begrifflicher Geltungen für Transfer

Nicht von ungefähr kommt Adorno (ebd., S. 103 f.) im Kontext seiner Überlegungen zur „Halbbildung“ auf das „Tauschprinzip“ (in seiner „Urverwandtschaft“ mit dem „Identifikationsprinzip“) zu sprechen. Die im *Diagramm Nr. 4* erwähnte Relevanzbeurteilung eines Problems hätte also die in (2) angedeutete ‚Beschädigung‘ des Individuums mitzudenken, welche Adorno genauer wie folgt charakterisiert (ebd., S. 103 f.): Der Einzelne empfängt

von der durch die Alleinherrschaft des Tauschprinzips virtuell entqualifizierten Gesellschaft nichts an Formen und Strukturen (...), womit er im wörtlichsten

Verstand sich bilden könnte; während andererseits die Gewalt des Ganzen über das Individuum zu solcher Disproportion gediehen ist, dass das Individuum in sich das Entformte wiederholen muss. Was einmal selbst so gestaltet war, dass die Subjekte ihre wie immer problematische Gestalt daran gewinnen mochten, ist dahin; sie selbst aber bleiben gleichwohl derart in Unfreiheit verhalten, dass ihr Miteinanderleben aus Eigenem sich erst recht nicht als wahrhaftes artikuliert.

Nun hat Adorno selbst „Modelle“ als gegenüber „Systemen“ alternative Erkenntnisformen vorgeschlagen. Adornos Modell-Begriff entspricht hinsichtlich der reflexionslogischen Unterscheidung zwischen Metatheorie, Theorie, Modell und Struktur am ehesten der Arbeit an der Differenzierung von Strukturen, nicht jedoch dem reflexionslogischen Modell-Begriff (Adorno 2003b, S. 39):

Die Forderung nach Verbindlichkeit ohne System ist die nach Denkmodellen. Diese sind nicht bloß monadologischer Art. Das Modell trifft das Spezifische und mehr als das Spezifische, ohne es in seinen allgemeineren Oberbegriff zu verflüchtigen. Philosophisch denken ist soviel wie in Modellen denken; negative Dialektik ein Ensemble von Modellanalysen.

Die Konstellation vermeidet die Reduktion auf *einen* Begriff (Sommer 2016, S. 83, die zitierte Wendung bei Adorno 2003b, S. 165):

Der Zusammenhang der Sache, den Adorno als deren „sedimentierte Geschichte“ bestimmt, kann zwar nicht von einem einzelnen Begriff getroffen werden, wohl aber von einer Konstellation von Begriffen, die diesen Zusammenhang entwickelt.

Jochen Gimmel diskutiert Modelle sensu Adorno (die in *Diagramm Nr. 1*, neunte Zeile, Sinnmodifikation bereits erwähnt wurden) zusammenfassend: „Monade“, „Fragment“ und „Konstellation“, wobei „Fragment“ im Kontext von „Gespräch“ – im Anschluss an Friedrich Schlegel als „Kranz von Fragmenten“ begriffen – erörtert wird (Gimmel 2015, S. 148–164, hier S. 155 f.). Gimmel nennt diese Modelle – unter Verkennung von Adornos Intentionen – „Vollzugsformen von Versöhnung“ und berücksichtigt somit nicht, dass die Negation der Negation bei Adorno kein Positives hervorbringen kann (vgl. zusammenfassend Schurz 1995, S. 61–66). Die genannten Modelle lassen sich reflexionslogisch stufen: Monade („Vollkommenheit des Partikularen“ im Sinne der „völlige[n] Abgeschlossenheit“; ebd., S. 154) – Fragment (im Sinne einer auf „Abwehr“ zielenden, „stachelbewehrten Kugelhaftigkeit des Igels“; ebd.) – Gespräch (wie erwähnt als Kette von Fragmenten) – Konstellation (mimetische Inanspruchnahme des Denkens „als Austragungsort eigener prozessualer Konstellation“; ebd., S. 159). Für die hier zu verfolgende Argumentation ist wichtig, dass Adorno gleichsam andere Formen von Positivität als diejenige affirmativer Ansätze empfiehlt, Formen, die – wohl auch nur in der Tendenz – prozessual den

Verzicht auf ‚Kategorien‘ visieren. „Konstellationen“ können, reflexionslogisch interpretiert, als Realisationen jener ‚Strukturen‘ betrachtet werden, von denen *manche* Eigenschaften in Modellen mit Theorien in Zusammenhang gebracht werden, wobei letztere wiederum im Implikationszusammenhang mit der Metatheorie stehen.

Diese konzeptionelle Brücke zwischen Adornos gedanklicher, ein Objekt in ‚seiner‘ Kontexte stellender Bewegung und reflexionslogischer Rekonstruktion von Objekten verweist auf Folgendes: Pädagogisches Denken, das auf positive Benennung von Zielen der angestrebten Handlungen und Interaktion angewiesen ist, und wissenschaftliche Ansätze, welche der Verbesserung pädagogischer Praktiken und Praxen dienen, können sich nicht auf Adorno berufen, soweit jenes Denken und diese Ansätze sich in kritischer ‚Totalverweigerung‘ ergehen wollen. (Auf eine solche läuft nach Ansicht des Autors vorliegender Beitrags auch Andreas Gruschka – in der Pädagogik am deutlichsten an Adorno orientierte – Konzeption einer *Negativen Pädagogik* nicht hinaus; vgl. Gruschka 2004.)

Mit Blick auf das beschädigte Individuum lässt sich Adornos Begriff der „Halbbildung“ als konzeptionelle Brücke zwischen einem ‚egologischen‘ Begriff des Individuums und etwa Klaus Schallers Konzept der Verschränkung von „Individuation“ und „Soziation“ begreifen (vgl. Schaller 1987, S. 221–223, hier S. 222):

Im Vollzug von Inter-Subjektivität als gemeinsamer Erhandlung von sozialem Sinn geschieht zugleich zweierlei: Die Konstitution von Ich und Wir, Individuation und Soziation. Weder Ich noch Wir gehen dieser Kommunikation (als kommunikative Aktzentren vorgegeben, letztlich unwandelbar, allenfalls in ihrem Grundbestand modifizierbar) voraus.

Individuum und Sozietät, sagt Schaller, stehen beide auf der Ebene, auf der es „zur Verständigung über die konkreten Alltagsprobleme unseres Zusammenlebens, also zur Orientierung für unser Handeln als Menschen kommt“ (ebd., S. 221), „total zur Disposition; gerade auch im Umlernen, im Anderswerden wird ihre Identität als dieses Individuum, als diese Sozietät bestätigt.“ (Ebd., S. 222.)

Dieser Abweichung von der egologischen (auch besitzindividualistischen) Vorstellung von der Gegenüberstellung von ‚Individuum und Gesellschaft‘ durch die ‚Dezentrierung des Subjekts‘ (Orgass 2018b) entspricht eine pädagogisch motivierte Abweichung vom entfremdeten Gesellschaftsbegriff durch eine Realisation von gesollten Eigenschaften von ‚Gesellschaft‘ in (musikbezogenen) Interaktionen, eine Realisation, die ‚Gesellschaft‘ gleichsam in naher Gestalt verwirklicht. Eine solche Realisation des *kritischen Gedankens* in Interaktionen, welche gesollte Eigenschaften von ‚Gesellschaft‘ vorwegnehmen, macht sich die durch Adorno selbst unterschiedenen Konzepte kritischer Erkenntnis zunutze: Monade, Fragment, Gespräch,

Konstellation (s. o.). Als Realisation der Dimension der Sinnmodifikation widerspricht dieses Ansinnen allerdings der von Adorno (mit Verweis auf die erwähnte „Urverwandtschaft“ von „Tauschprinzip“ und „Identifikationsprinzip“) diagnostizierten Unmöglichkeit eines positiven Bildungsbegriffs: Der bei Adorno nur negativ zu denkende Bildungsbegriff wird vielmehr in den genannten Hinsichten ‚positiviert‘. Diese positive Lesart erscheint aber nicht nur mit Blick auf eine „Realpolitik der Vernunft“ (Bourdieu 2004, S. 8) notwendig, sondern im engeren, wissenschaftsbezogenen Sinne für die Konzeption *prospektiver Forschung*, in der gesollte musikbezogene Interaktionen dokumentiert und interpretiert werden, unabdingbar. Dies setzt voraus, dass musikpädagogische Forschung, indem sie musikpädagogische Praxen zu verbessern sich anschickt, den für letztere Praxen empfohlenen Bildungsbegriff auch für sich als maßgeblich erachtet. Als Beispiel diene musikpädagogische Unterrichtsforschung, die die Spontaneität und Unverfügbarkeit des Musikhernens im Kontext von Prozessen der Gruppenkomposition oder -improvisation, also von Prozessen, in denen nicht ex ante *Learning Outcomes* bestimmt werden können, in den Blick nimmt. (Aus Sicht systematischer Forschung zur Improvisation im Musikunterricht, die der Überprüfbarkeit und dem korrespondierenden „Besitzindividualismus“ sowie der „Eigentumsmarktgesellschaft“ – Macpherson 1967, S. 15 und S. 68–76 – entgegensteht, vgl. zusammenfassend Orgass 2007, S. 757 f., für empirische Forschungen neueren Datums vgl. einige Beiträge in Gagel & Schwabe 2016.)

5. Notwendigkeit der positiven Wendung (der Negativität) des *kritischen Gedankens*

In vorliegendem Text war viel die Rede von Konzepten und Überlegungen Theodor W. Adornos. In einer wichtigen Hinsicht gibt es im vorgestellten Ansatz aber eine entscheidende Abweichung von Adornos *negativer Dialektik*: Es wurde vom Bezug solcher Negativität auf positiv formulierte Werte ausgegangen, die den „bösen Blick“ überhaupt erst ermöglichen. Aus der Sicht orthodoxer Adorno-Anhänger ist diese Abweichung nicht gerechtfertigt. Auch Jürgen Vogts Adorno-Rezeption behält basale Negativität bei: Es bleibe, so Vogt, nur die fragile, bodenlose „Solidarität mit Bildung im Augenblick ihres Sturzes“ (Vogt 2019, S. 189), „indem die als ästhetische Erfahrung sich vollziehende spezifische Dialektik von Subjekt und Objekt nicht einfach zu Gunsten des einen oder des anderen verabschiedet wird“ (ebd., S. 192). Allerdings ist die Setzung, das Ansinnen der ‚Besserung‘ der gesellschaftlichen Verhältnisse sei ‚von vornherein‘ aussichtslos, dogmatisch und realisiert einen performativen Selbstwiderspruch: Auch Vogt (ebd., S. 189) konstatiert, dass selbst die gespensterartige Existenz des Bildungsbegriffs „überhaupt nur möglich [ist], weil es Erfahrungsmöglichkeiten gibt, die noch nicht ganz von Halbbildung und

Kulturindustrie entstellt sind.“ Das Ansinnen, den *kritischen Gedanken* in Lernprozessen und in der Forschung zur Geltung zu bringen, rekuriert allerdings, in diesem Punkt mit Adorno uneins, auf den ‚positiv formulierten‘ Wert der Emanzipation. Erst diese ‚Positivität‘ ermöglicht prospektive Forschung zu musikbezogenen Lernprozessen. Solche Lernprozesse realisieren sich nicht nur in dem durch solche Forschung ermöglichten Lernen, sondern auch – innerhalb entsprechender Forschungsprozesse – in jenem Lernen, das im Zusammenhang „kommunikativer Evaluation“ sensu Ewald Terhart (1981) statthat (vgl. Orgass 2023, S. 113-115).⁴

Das eingangs mit Jürgen Vogt formulierte Problem, dass sich ein kritischer Ansatz einer Wissenschaft „zugleich innerhalb und außerhalb“ von deren Gebiet bewegen müsste (Vogt 2012, S. 354), wurde in vorliegender Arbeit mit Blick auf wissenschaftliche Musikpädagogik mittels zweier Eigenschaften reflexionslogischer Wissenschaftstheorie versucht zu lösen: Zum einen wurde herausgearbeitet, dass es hierfür auf die Bestimmung des Gebietes dieser Disziplin ankommt, und in dieser Hinsicht stellte dessen Rekonstruktion auf die Ermittlung eines Begriffssystems mit nicht-disjunkten Qualitäten ab („disziplinäre Matrix“). Zum andern wurde mit Blick auf ein Prinzip reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik (Prinzip 4.1.3, s. S. 158) betont, dass *für alle Theoriebildung* die Erstellung eines Zusammenhangs von Metatheorie (Reflexionslogik), Theorie, Modell und Struktur erforderlich ist, d. h. das Verlassen des Systems in Richtung disjunkter Entscheidungen, insbesondere hinsichtlich der für Handlungen konstitutiven Wertbezüge. Die Pointe einer Realisation des Begriffssystems, die den *kritischen Gedanken* im Sinne kritisch-emanzipatorischer Problemformulierungen und forschungsmethodischer Entscheidungen musikpädagogisch zur Geltung bringt, liegt also darin, dass die empirische Fokussierung des ‚Gebietes außerhalb‘ des Begriffssystems zur musikpädagogischen Forschung selbst gehört. Für *diese* Realisierung der „disziplinären Matrix“ – u. a. in Form von prospektiver Forschung – ist eine positive Bestimmung ihres Wertbezuges erforderlich. Hierfür zu argumentieren und zu werben, erscheint in Anbetracht einer immer stärkeren ‚Kolonialisierung‘ der Wissenschaft durch nicht-wissenschaftliche Mächte, insbesondere Politik und Wirtschaft im Sinne des „neuen Neoliberalismus“ (Krautz ⁴2014, S. 106), als ‚disziplinäre‘ Pflicht.

⁴ Im Unterschied zur weitaus geläufigeren „kommunikativen Validierung“ geht es bei dieser „Evaluation“ nicht einfach darum, die Probanden über die Auswertungsergebnisse zu informieren „und im Verlaufe dieses Rückmeldungsprozesses die Überzeugung zu gewinnen, dass die ursprüngliche Analyse und Interpretation zutreffend waren.“ (Lamnek & Krell ⁶2016, S. 152 f., hier S. 153.) Vielmehr ist ein wechselseitiges Lernen seitens der Probandinnen und Probanden wie auch der Forscherinnen und Forscher intendiert (Terhart 1981, S. 790).

Literatur

- Adorno, Th. W. (2003a). Theorie der Halbbildung [1959]. In ders. *Soziologische Schriften I (Gesammelte Schriften*, hg. von R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz, Bd. 8) (S. 93–121). Suhrkamp.
- ders. (2003b; ¹1966). *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (Gesammelte Schriften*, hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schulz, Bd. 6). Suhrkamp.
- ders. (2003c). Anmerkungen zum sozialen Konflikt heute [1968]. In ders. *Soziologische Schriften I (Gesammelte Schriften*, hg. von R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz, Bd. 8) (S. 177–195). Suhrkamp.
- ders. (2003d). Anmerkungen zum philosophischen Denken [1969]. In ders. *Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe – Stichworte – Anhang (Gesammelte Schriften*, hg. von R. Tiedemann, Bd. 10.2) (S. 599–607). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). 1988–95: Politische Ernüchterung und *Realpolitik* der Vernunft. In ders. *Interventionen 1961–2001*. Bd. 3: 1988–1995; Bd. 4: 1995–2001. Aus dem Französischen von F. Hector, J. Bolder u. a. [zwei Bde. in einem Bd.] (S. 8–80). VSA-Verlag. (Französisches Original: *Interventions, 1961–2001. Science sociale et action politique*. Textes choisis et présentés par F. Poupeau et T. Discepolo. Éditions Agone, 2002).
- Ehrenforth, K. H. (1994). Das Großwerk im Musikunterricht. Auf der Suche nach dem Repräsentativen. *Musik & Bildung*, 26 (3), S. 5–7.
- Esfeld, M. (2002). *Holismus. In der Philosophie des Geistes und in der Philosophie der Physik*, Suhrkamp. (Englische Fassung: *Holism in Philosophy of Mind and Philosophy of Physics [Synthese Library, Volume 298]*, Dordrecht: Kluwer Academic Publications, 2001 (zugl.: Konstanz, Univ., Habil.-Schr., Februar 2000)).
- Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Aus dem Französischen von W. Seitter. Merve. (Französische Originalausgabe: *Qu'est-ce que la critique? (critique et Aufklärung)*. Séance du 27 mai 1978 (*Bulletin de la Société française de Philosophie*, Bd. LXXXIV, 1990, Heft 2: April - Juni. Paris, A. Colin.)
- Gagel, R. & Schwabe, M. (Hg.) (2016). *Improvisation erforschen – improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation. Researching Improvisation – Researching by Improvisation. Essays About the Exploration of Musical Improvisation*. transcript.
- Gimmel, J. (2013). *Konstellationen negativ-utopischen Denkens. Ein Beitrag zu Adornos aporetischem Verfahren*. Karl Alber.
- Gruschka, A. (Nachdruck 2004; ¹1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Büchse der Pandora.
- Heinrichs, J. (2004). *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück*. MAAS. (Erweiterte Neuauflage von: *Die Logik der Vernunftkritik. Kants Kategorienlehre in ihrer aktuellen Bedeutung*. Francke Verlag, UTB, 1986).
- ders. (2., vollständig überarbeitete Auflage 2007). *Handlungen. Das periodische System der Handlungsarten (Philosophische Semiotik Teil II)*. STENO. (Erstauflage: *Reflexionstheoretische Semiotik Teil 1: Handlungstheorie. Struktural-semantische Grammatik des Handelns*. Bouvier, 1980).
- ders. (2014). *Integrale Philosophie. Wie das Leben denken lernt: gelebte und ausdrückliche Reflexion*. Academia.
- ders. (2018). *Kritik der integralen Vernunft. Eine philosophische Psychologie*. Bd. I: *Grammatik der menschlichen Bewusstseinsvermögen*. ibidem.
- Honneth, A. (2015; ¹2005 [in der Erstauflage ohne Kommentare und Erwiderung]). *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Mit Kommentaren von J. Butler, R. Geuss & J. Lear und einer Erwiderung von A. Honneth. Suhrkamp.

- Horkheimer, M. (²2009; ¹1988). Traditionelle und kritische Theorie [1937]. In ders. *Schriften 1936–1941* (*Gesammelte Schriften*, hg. von A. Schmidt & G. Schmid Noerr, Bd. 4) (S. 162–216). Fischer Taschenbuch.
- Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems* (*Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie*, hg. von A. Honneth im Auftrag des Instituts für Sozialforschung, Frankfurt am Main, Bd. 8), Campus. (Zugl.: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Diss. [überarbeitete Fassung], 2001).
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In ders. (Hg.). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (*Musikpädagogische Forschung* 24, hg. vom AMPF) (S. 57–84). Die Blaue Eule.
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft* (Immanuel Kant Werkausgabe, Bd. III). Nachdruck der 2. Aufl. von 1787, 1970, Berlin und New York: Walter de Gruyter. (Zitiert als B, gefolgt von der Seitenzahl in arabischen Ziffern).
- Krautz, J. (⁴2014; ¹2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Diederichs.
- Kuhn, T. S. (⁴2012; ¹1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. 50th Anniversary Edition. With an introductory Essay by I. Hacking. The University of Chicago Press.
- ders. (2. revidierte und um ein Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage 1976; ¹1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Übersetzt durch H. Vetter, für die zweite Auflage durch den Verlag revidiert. Suhrkamp. (Amerikanisches Original: Kuhn ⁴2012).
- ders. (1978). Objektivität, Werturteil und Theorienwahl. In ders. (1978; ¹1977). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Hg. von L. Krüger. Übersetzt von H. Vetter (S. 421–445). Suhrkamp.
- Lamnek, S. & Krell, C. (⁶2016; ¹1988). *Qualitative Sozialforschung*, 6., überarbeitete Auflage mit Online-Material. Beltz.
- Longino, H. E. (1995). Gender, Politics, and the Theoretical Values. In *Synthese*, 104, S. 383–397.
- Macpherson, C. B. (1967). *Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Von Hobbes bis Locke*. Aus dem Englischen von Arno Wittekind. Suhrkamp. (Englisches Original: *The Political Theory of Possessive Individualism. Hobbes to Locke*. London: Oxford University Press, 1962).
- Mahr, B. (2012). On the Epistemology of Models. In Abel, G. & Conant, J. (Hg.). *Rethinking Epistemology 1* (*Berlin Studies in Knowledge Research* 1, hg. von G. Abel & J. Conant) (S. 301–352). Walter de Gruyter.
- ders. (2015). Modelle und ihre Befragbarkeit. Grundlagen einer allgemeinen Modelltheorie. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur*, 26 (3), S. 329–342.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (*FolkwangStudien*, hg. von H. Weber & S. Orgass, Bd. 6). OLMS.
- ders. (2017). Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (*Musikpädagogische Forschung*, Bd. 38, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung – AMPF) (S. 119–136). Waxmann.
- ders. (2018a). The Nonidentical as a Problem of a Systemic Approach to Scientific Music Pedagogy. *Philosophy of Music Education Review*, 26 (1), S. 82–98. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.26.1.06> [19.01.2024].
- ders. (2018b). Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion: Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung inklusiven Musikunterrichts. In Clausen, B. & Dreßler, S. (Hg.). *Soziale Aspekte des Musiklernens* (*Musikpädagogische Forschung* 39, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung – AMPF) (S. 91–113). Waxmann.
- ders. (2019). ‚Modell‘ als Grundbegriff einer Methodologie reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 11 (2), *Modelle und Modellbildung in*

- musikpädagogischen, kunstpädagogischen und literaturwissenschaftlichen Kontexten (37 Seiten). http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/Orgass_11.Dez_19.pdf [19.01.2024].
- ders. (2021). Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. In Hasselhorn, J.; Kautny, O. & Platz, F. (Hg.). *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention (Musikpädagogische Forschung 41, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung – AMPF)* (S. 297–315). Waxmann.
- ders. (2023). *Werte und Normen in musikpädagogischen (Forschungs-)Praxen. Mit Kapiteln zu einem reflexionslogischen Wahrheitsbegriff (Folkwang Studien, hg. von A. Jacob & S. Orgass, Bd. 24)*. Georg Olms Verlag.
- Ricœur, P. (1974; ¹1969). *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*. Übersetzt von E. Moldenhauer. Suhrkamp. (Französisches Original: *De l'Interprétation. Essai sur Freud*. Edition de Seuil, 1965).
- Rüsen, J. (1979). Geschichte und Norm – Wahrheitskriterien der historischen Erkenntnis. In Oelmüller, W. (Hg.). *Normen und Geschichte (Materialien zur Normendiskussion, hg. von dems., Bd. 3)* (S. 110–139). UTB/ Schöningh. [Im selben Bd. das autorisierte Protokoll der Diskussion zu Rüsen's Papier: Der Ansatz von Rüsen, ebd., S. 248–285.]
- Sandkühler, T. (2018). Jörn Rüsen's „disziplinäre Matrix“. Ein Beitrag zur Wissensgeschichte der Historik. In ders. & Blanke, H. W. (Hg.). *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag (Beiträge zur Geschichtskultur, begründet von J. Rüsen, hg. von S. Berger u. a., Bd. 39)* (S. 127–149). Böhlau.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. H. Richarz.
- Schurz, R. (1995). *Negative Hermeneutik. Zur sozialen Anthropologie des Nicht-Verstehens*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seel, M. (2002). Für einen Holismus ohne Ganzes. In Bertram, G. W. & Liptow, J. (Hg.). *Holismus in der Philosophie. Ein zentrales Motiv der Gegenwartsphilosophie* (S. 30–40). Velbrück Wissenschaft.
- Sommer, M. N. (2016). *Das Konzept einer negativen Dialektik. Adorno und Hegel (Philosophische Untersuchungen, hg. von G. Figal & B. Recki, Bd. 41)*. Mohr Siebeck. (Zugl.: Basel, Univ., Diss., leicht überarbeitete Version, 2013).
- Sünkel, W. (²2002; ¹1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, hg. von H.-W. Leonhard, E. Liebau & M. Winkler)*. Juventa.
- Terhart, E. (1981). Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, S. 769–793.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 11–25. <http://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [19.01.2024].
- ders. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33)* (S. 345–358). Die Blaue Eule.
- ders. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9), S. 1–9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf [19.01.2024].
- ders. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik – ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. <http://www.zfkm.org/15-vogt.pdf> [19.01.2024].
- ders. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38)* (S. 329–347). Waxmann.
- ders. (2019). Musikpädagogik nach 1945. In Klein, R.; Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hg.). *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage* (S. 187–193). Metzler.
- Wesche, T. (³2013; ¹2009). Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik. In Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hg.). *Was ist Kritik?* (S. 193–220). Suhrkamp.
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre*. Hogrefe.

- Wollenhaupt, J. (2018). *Die Entfremdung des Subjekts. Zur kritischen Theorie des Subjekts nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer*, Transcript. (Zugl.: Frankfurt am Main, Johann Wolfgang Goethe-Univ., Diss., 2018).
- Zehentreiter, F. (2011; ¹2004). Adorno als Patron des nicht-departmentalisierten Geistes – oder: das Ausdruckparadigma als Kern einer neuen Kulturwissenschaft. In Gruschka, A. & Oevermann, U. (Hg.). *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstags von Theodor W. Adorno. 4. – 6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität* (S. 267–286). Büchse der Pandora.

„Herr Ott, das dürfen Sie nicht!“

Zur (pädagogischen) Globalisierung westafrikanischer Musik

Die Djembe-Trommel ist aus den Musikräumen unserer Schulen kaum mehr wegzudenken. Ihre Beliebtheit ist Teil eines globalen Phänomens: Von Nord- und Südamerika über Israel und viele europäische Länder (neuerdings auch Polen) bis hin nach China hat sich eine musikalisch-pädagogische Laienbewegung etabliert, die sich mit Engagement an der Repertoire-Pflege westafrikanischer Djembe-Musik beteiligt. Sie orientiert sich an Exponenten dieser Musik wie den Musikern Famoudou Konaté (*1940) und Mamady Keïta (1950-2021) aus Guinea.

Am Beginn der globalen Popularisierung westafrikanischer Musik standen um die Mitte des 20. Jahrhunderts Bühnenshows („Ballette“) aus Mali, Senegal und Guinea. Eine besondere Rolle spielten dabei die *Ballets Africains de la République de Guinée* mit weltweit tausenden von Auftritten. Sie adaptierten Geschichten, Mythen, Tänze und Rituale verschiedener Volksgruppen und verbanden sie zu abendfüllenden Revuen. Den Soundtrack lieferten die typischen hohen Gesangsstimmen und die wichtigsten Instrumente der Region: die 21saitige Stegharfe *Kora*, das Stabspiel *Balafon*, diverse Flöten, vor allem aber die Bechertrommel *Djembe* mit ihren Begleitinstrumenten, drei zylindrischen Basstrommeln verschiedener Größe mit aufgeschnallten Eisenglocken.

Ich möchte in diesem Artikel, wie facettenhaft auch immer, den Weg dieser Popularisierung skizzieren, die für die beschleunigte kulturelle Globalisierung seit Mitte des 20. Jahrhunderts typisch ist, und die unsere musikpädagogische Sicht auf „fremde Kulturen“ in besonderer Weise beeinflusste.¹ Dabei ist zu fragen, ob bestimmte überkommene Begrifflichkeiten (wie Inter- oder

¹ In der folgenden Darstellung stütze ich mich neben der (meist) englischsprachigen Literatur zum Thema auf eigene Erfahrungen, vor allem aus der Zusammenarbeit mit Famoudou Konaté, die 1995 begann und ihren (vorläufigen?) Abschluss darin fand, dass ich nach langjährigen Redaktionsarbeiten seine Lebenserinnerungen herausgab (Konaté 2021; eine französische Übersetzung erscheint Ende 2022 im Verlag L'Harmattan (Paris)). Ein erstes gemeinsames Buch entstand bald nach dem Kennenlernen (Konaté Ott 1997). Ich konzentriere mich in diesem Artikel auf die Geschichte von Konaté's Ensemble, der *Ballets Africains*, und beziehe die Geschichte einer Parallelgründung aus dem Jahre 1966, des *Ballet National Djoliba*, aus dem Mamady Keïta hervorging, nicht ein, auch nicht die Geschichte von Staatsballetten aus Mali und Senegal. Wohl der gründlichste Kenner der westafrikanischen Djembe-Musik ist der deutsche Kollege Rainer Polak, dessen 13 Jahre währende Forschungen zu den Djembe-Szenen in Guineas Nachbarland Mali in seine Dissertation eingingen. Das daraus hervorgegangene Buch (Polak 2004) gilt als Standardwerk zum Thema.

Transkulturalität) diese komplexen Prozesse angemessen klären können. Denn es geht hier weniger um *Kultur* als um eine besondere *kulturelle Praxis*, die man allenfalls als Spitze eines (dahinschmelzenden) kulturellen Eisbergs ansehen kann. Zu fragen ist auch, wie diese Praxis – deren Ursprung im Grenzgebiet zwischen Oberguinea, Sierra Leone und Mali liegt – sich von ihrem kulturellen Eisberg² lösen, beliebig an andere, weit entfernte, andocken und verändert in ihre Entstehungsregion zurückkehren konnte, um von dort aus neue globale Runden zu drehen. Dieser Adaptionfähigkeit wird man wohl eher mit Begriffen wie *Zirkularität*, *Hybridisierung*, *wechselseitige Spiegelung* o.ä. gerecht. Ich versuche es hier mit dem Denkmodell der Überschreibung von Schichten, wie es im *Palimpsest*-Begriff enthalten ist. Der Gedanke an *Authentizität*, als gäbe es irgendeine „Urform“ der angesprochenen Musik, steht damit in Frage.

Übrigens trägt ein Text wie dieser durch seine (kaum vermeidbaren) eurozentrischen Einfärbungen selbst zur Komplexität des Dargestellten bei.

1

Im Frühjahr 1993 betrat ich einen Fahrstuhl in der Hochschule der Künste Berlin, eine Djembe-Trommel unterm Arm, die ich aus dem westafrikanischen Gambia mitgebracht hatte. Ein auswärtiger Musikethnologe, der gerade zu Gast war, stieg zu und sah mich groß an: „Was machen Sie denn mit dieser Trommel?“ „Ich spiele darauf“, antwortete ich. Seine Augen wurden noch größer: „Herr Ott, das dürfen Sie nicht!“ Er drückte damit, so verstand ich es, das Ethos des Kulturwissenschaftlers aus, der sich seinen Gegenständen in objektivierender, der reinen Beobachtung verpflichteter Distanz zu nähern habe. Seine Mahnung fiel auf keinen fruchtbaren Boden, denn einige Musikpädagogen, so auch ich, waren in diesen Jahren gerade dabei auszuprobieren, ob man sich der Musik anderer Kulturen auch musizierend nähern und welche Erfahrungen – über sich selbst und über die fremde, noch unbekannte Musik – man dabei sammeln konnte. In Bezug auf den pädagogischen Umgang mit der damals oft noch so genannten „außereuropäischen Musik“ ein Paradigmenwechsel.

Der Kollege übersah aber auch – kein Wunder bei dieser kurzen Begegnung –, dass meine Trommel einige Merkmale aufwies, die mit irgendeiner puristischen Sicht auf afrikanische Traditionen des Instrumentenbaus nichts zu tun hatten. Die Bespannung bestand aus „vorgereckter“, mehrfarbiger Nylon-Segelschnur, als Fabrikware eindeutig zu erkennen. Auch die Eisenringe – zwei am oberen Becherrand, die die Trommelmembran umschlossen, und eine am

² Der Autor weiß aus eigener Erfahrung, dass es in Afrika nur metaphorische Eisberge gibt.

Hals des Instruments – hatten nichts mit der überkommenen Bauweise afrikanischer Trommeln zu tun. Die Chemiefaser Nylon wurde erst 1937 patentiert. Die Vorteile ihrer Elastizität und Spannkraft wurde für den Bau afrikanischer Trommeln aber erst nach 1960 genutzt.

Viel spricht dafür, dass die neue Konstruktionsweise von Afroamerikanern erfunden wurde. 1959 und 1960 reiste das Ensemble *Les Ballets Africains de la République de Guinée* zu ersten Gastspielen in die USA. Die französische Kolonie Guinea in Westafrika war gerade unabhängig geworden. Der erste Präsident des Staates, Sékou Touré, schickte die TänzerInnen, Sängerinnen, Akrobaten und Trommler dieses Elite-Ensembles als „kulturelle Botschafter“ und Devisenbringer auf Weltreise. Ihre Auftritte waren weltweit beliebt, so auch in den USA, und dort besonders auch bei einem panafrikanisch gesinnten Schwarzen Publikum, das die afrikanischen Unabhängigkeitsbewegungen als einen Teil der eigenen revolutionären Bestrebungen ansah³ und in den guineischen Darbietungen nach seinen kulturellen Wurzeln suchte. Einzelne Mitglieder der *Ballets Africains* blieben gleich dort, konzertierten und unterrichteten.

Der Musiker Famoudou Konaté, jahrzehntelang Djembe-Solist des Ensembles, berichtet in seiner Autobiografie:

„In meiner Jugend benutzte man für die Bespannung der Djembe noch nicht die synthetische Schnur wie heute, sondern Antilopenleder, in schmale Streifen geschnitten. Aus diesem Leder bestand auch der Gürtel, der rund um den oberen Trommelrand am Fell angebracht war und durch die Bespannung nach unten gezogen wurde, und der zweite Gürtel unter dem Kopf, der die Riemen hielt. Heute hat jede Djembe statt dieser Gürtel bekanntlich Ringe aus Eisen. Bei meinen Konzertreisen mit den Ballets Africains de Guinée durch die USA wurde ich bei den Afroamerikanern schnell bekannt. Viele lernte ich gut kennen, darunter auch exzellente Djembe-Spieler. Einige wurden meine Freunde (...) 1977 trafen wir uns alle beim großen Welt-Festival für Schwarze Kunst in Lagos (Nigeria) wieder, wo die Ballets Africains (...) auftraten. Meine afro-amerikanischen Musikerfreunde betrachteten meine Djembe mit Interesse. Aber die ihren waren viel eindrucksvoller mit ihren geschmiedeten Ringen und der Bespannung mit synthetischer Schnur. Ich fragte sie, wie sie zu dieser Bauweise der Djembe gekommen waren? Sie waren so freundlich, mir das zu erklären. Wieder zu Hause fasste ich mir ein Herz und versuchte, eine Djembe nach ihrer Anleitung zu bauen. Zunächst ohne Erfolg, und ich ruinierte bei meinen vergeblichen Versuchen viele Ziegenfelle (...) Ich glaubte zuerst, meine Freunde hätten Eisendraht benutzt. Aber nein, es waren sehr harte eiserne Ringe. Diese Herstellungsart war in Afrika vollkommen unbekannt. Meine Kollegen

³ Die aus Südafrika stammende Sängerin Miriam Makeba, die in den USA großen Erfolg hatte, wandte sich Mitte der 1960er Jahre der Bürgerrechtsbewegung zu. Sie wurde in der Folge boykottiert und emigrierte mit ihrem Ehemann, dem Black-Panther-Aktivistin Stokely Carmichael, nach Guinea. Sie trat, wie Konaté (2021, S. 60 ff) berichtet, gemeinsam mit den *Ballets Africains* in verschiedenen afrikanischen Ländern auf.

in den Ballets machten sich über mich lustig und sagten, ich würde damit niemals weiterkommen (...) Mit viel trial and error kriegte ich die gewünschte Konstruktion schließlich hin und war stolz auf mich selbst. Nun kamen meine lieben Kollegen und baten mich, ihnen bei der Montage so einer Djembe zu helfen (...) Kurz, ich danke meinen afroamerikanischen Freunden dafür, dass sie mir geholfen haben, die neue Bauweise anzuwenden, denn sie haben sie erfunden. Aber wie oft bei solchen Fortschritten geht auch etwas verloren. Bei unserer traditionellen Bauweise hatten wir meist Antilopenfelle aufgespannt, die unbestritten die schönsten Melodien ergaben. Für mich ist das immer noch der ideale Klang, ich versuche ihm auch auf der modernen Djembe nahezukommen.“ (Konaté 2021, S. 198 f)⁴

Die neue Bauweise – ein Produkt, wenn man so will, „westlicher“ Handwerkserfahrung und Technologie – setzte sich sehr schnell durch, auch in den afrikanischen Herkunftsländern der Djembe. Ohne die neue Konstruktionstechnik hätte die Djembe (ebenso wie ihre drei Bass-Begleit-Trommeln, die analog umgearbeitet wurden) international wohl niemals die Popularität erlangt, die für ursprünglich „ethnische“ Musikinstrumente beispiellos ist. Das Vorgängerinstrument verlor beim Spiel schnell an Spannung und Klang, musste oft und umständlich nachgespannt oder am offenen Feuer aufgeheizt werden, um überhaupt wieder hörbar zu sein. Die heutige Djembe hält ihre Spannung tage- und wochenlang. Die neue Technik hatte aber auch einen deutlichen Einfluss auf die Klangästhetik der Djembe-Musik. Sie bewegt sich seither in früher unbekanntem hohen Klangräumen, die eine neue Art von Virtuosität ermöglichen und zu schnellem Spiel verführen. Konaté schätzt diese Art des Spiels nicht, wie er in vielen Bemerkungen seines Buches betont.

Die Baugeschichte der Djembe mit all ihren Begleiterscheinungen steht paradigmatisch für viele Aspekte der (heute nicht mehr nur) westafrikanischen Djembe-Musik. Die Entwicklung trägt Palimpsest-artige Züge. Auf welches historische Stadium man sich auch konzentriert – es wird transparent für eine darunterliegende Schicht, die aber auch wieder nur eine bestimmte Entwicklungsphase in einem infiniten Prozess repräsentiert. Am Ende sieht man sich dem historisch nicht mehr bestimmbareren Spielfeld der Entstehungsmythen gegenüber (zum Beispiel der Vorstellung, dass die Djembe sich aus den Mörsern entwickelt hat, in denen die Frauen das Getreide stampfen).

⁴ Was Konaté hier berichtet, deckt sich mit den Erfahrungen vieler anderer Djembespieler dieser Zeit. Der Übergang geschah offenbar, auch in anderen afrikanischen Ländern, in wenigen Jahren. S. hierzu Polak 2000, S. 303 ff.

Ende der 1980er Jahre gründete unser Kollege Volker Schütz zusammen mit einer Gruppe von Förderern aus Deutschland in Gambia eine Musikschule mit angeschlossenem alternativtouristischem Hotel (dem *Boucarabou Hotel*, benannt nach einer Trommel aus der Region). Musiklehrerinnen und Musiklehrer, Studentinnen und Studenten aus Deutschland konnten dort lokale Musikstile kennenlernen und Instrumental- und Tanzunterricht nehmen. Nach zwei Aufenthalten (1992 und 1994) lernte ich 1995 dort den schon erwähnten Musiker Famoudou Konaté aus Guinea kennen. Ich kam mit einer Studierendengruppe der Hochschule der Künste Berlin, und er unterrichtete uns zwei Wochen lang. Die Gruppe bestand etwa zur Hälfte aus Jazz-Studierenden. Die Annahme, letztere wären eigentlich prädestiniert für das Erlernen afrikanischer Rhythmen, bestätigte sich nicht: Vor den polyphonen Strukturen von Konatés Repertoire waren alle gleich. Aber seine Methodik erleichterte uns den Zugang zu seiner Musik. Lehrer, die ich vor ihm kennengelernt hatte, arbeiteten nach der Methode *Vormachen – Nachmachen* (Lehrer spielt ein Pattern vor – SchülerIn misslingt es – Lehrer schüttelt den Kopf und spielt erneut vor – und so weiter, bis es vielleicht doch gelingt). Konaté hingegen elementarisierte die komplexen Pattern systematisch, ließ sie uns allmählich auf- und zusammenbauen, in einem ununterbrochenen Fluss, der schon zu Beginn die Züge gemeinsamen Musizierens trug. Wenn es lief, belohnte er uns durch das „Darüberspielen“ einer seiner attraktiven Solo-Improvisationen. Wichtig in seinem Unterricht: Alle mussten sämtliche Instrumentalstimmen der Djembe- und Begleittrommeln erlernen.

So führte er uns auch in die Elemente eines der komplizierteren Rhythmen seines Repertoires ein, des *dunungbè* (auch *Tanz der starken Männer* genannt). Allerdings scheiterten wir alle an einem simplen Dreiton-Pattern der kleinsten Basstrommel, einem Wachtelschlag-Motiv, das nicht auf der ominösen „Eins“, sondern synkopisch dazu erklingen musste. Wenn dies nicht gelang, zerfiel die komplexe Textur sofort. Irgendwann mochte Konaté nicht mehr (wie sonst bei Fehlern) freundlich darüber lachen, ließ uns unter dem Bantaba-Baum allein und ging seiner Wege. Der Moment war dramaturgisch gut gewählt. Auf uns allein gestellt, gelang uns plötzlich das Zusammenspiel, wir spürten den Groove und die Energie dieser Musik, und nach einer Weile kam der Meister zurück, schnallte seine Djembe um und improvisierte seine Soli. Zum Glück drückte jemand rechtzeitig auf den Aufnahmeknopf und hielt diese Viertelstunde fest, die ich mir bis heute immer mal wieder anhöre, weil sie die Energien jenes Moments in sich bewahrt.⁵

⁵ Ich habe diesen Rhythmus kurz darauf genauer beschrieben in: Ott 1998, S. 6–13. Dort findet sich auch eine von mir angefertigte Transkription in traditionell europäischer Notation.

3

Konaté hat in seinen Workshops über viele Jahrzehnte nicht nur seine Rhythmen, sondern auch seine Unterrichtstechniken weitergegeben – auch dies einer der Erfolgsfaktoren bei der Verbreitung der Djembe-Musik. Und auch diese Palimpsest-Schicht kann man abtragen bis hinunter zu einem zeitlich und personell bestimmbar Moment.

Erwachsene Anfänger zu unterrichten, war Konaté fremd – er selbst kannte nur das Lernen im Vollzug, wie es in afrikanischen Gesellschaften schon Kinder in die Musik hineinzieht, ohne dass von „Unterricht“ in einem formalen Sinne die Rede sein kann (so war es auch in seinem Heimatdorf in Guinea, wo er als Kind in die Rolle des Dorftrommlers – *djembeföla* – hineinwuchs). Mit dem Unterrichten begann er nach seinem Ausstieg aus den *Ballets Africains*, denen er ununterbrochen von 1960 bis 1985 angehörte. Er fand eine neue Lebensperspektive als selbständig konzertierender Musiker und als Lehrer seiner Kunst. Zu seinen ersten Schülern gehörten die beiden Deutschen Silvia Kronewald und Paul Engel, mit denen er bald ein Ensemble bildete. In ihren Workshops begegneten sie immer wieder typischen Lernschwierigkeiten und ertüftelten, wie er erzählt, gemeinsam hilfreiche Methoden. So wie wir sie ein paar Jahre später in Gambia kennenlernten.

Das Jahrzehnt nach unserer Gambia-Erfahrung erbrachte eine weitere Professionalisierung des Djembeworkshop-Wesens (wenn man so will: das Palimpsest wurde erneut überschrieben). Konatés Kollege Mamady Keïta gründete in Brüssel die Organisation *Tam-Tam-Mandingue* und führte zertifizierte Djembe-Lehrgänge ein. Wie Keïta arbeitete auch Konaté weltweit und bereiste mit seinen Workshops und Konzerten die USA, Kanada, Israel und die meisten europäischen Länder. Das Interesse an der westafrikanischen Djembe-Musik wuchs im Laufe dieser Jahre über viele kulturelle Grenzen hinweg an, und international bürgerte sich der (inzwischen aus der Diskussion weitgehend wieder verschwundene) Begriff *Weltmusik* für solche Phänomene der musikalischen Globalisierung ein.

4

2007 besuchte ich Konatés alljährlichen Sommerworkshop in Bamberg. Die TeilnehmerInnen kamen aus Deutschland, Schweden, der Schweiz, Österreich, Italien und Frankreich. Das

Instrumentarium war ihnen schon vertraut: Die Mehrzahl von ihnen waren LehrerInnen an Musikschulen oder privaten Trommelschulen mit Erfahrungen in westafrikanischer Djembe-Musik. Ihr Interesse war, neue Rhythmen kennenzulernen, um sie an ihre eigenen SchülerInnen weiterzugeben. Auf besondere Musiziererfahrungen mit einem Meister ihrer Kunst waren sie nicht aus. Der Unterricht war ritualisiert und formalisiert. Pro Tag lehrte Konaté – mit Hilfe seiner inzwischen weiter verfeinerten Methode – zwei neue Rhythmen mit allen Teilpattern. Sobald sie durchgearbeitet waren, durften die Aufnahmegeräte eingeschaltet werden, und Konaté spielte die Elemente des Rhythmus noch einmal vor. Die meisten TeilnehmerInnen notierten sie, noch während der Unterricht lief, auf einer Art Millimeterpapier mit vorbereiteten Linien für die verschiedenen simultan erklingenden Pattern. Es waren immer 8 (Solo- und Begleit-Djembe, die Parts der drei Basstrommeln samt der jeweils aufgeschnallten Eisenglocken). Einige der Lernenden hatten sogar ein angepasstes Notensatzprogramm auf ihren Laptops und produzierten ihre Partituren durch Eintippen jedes einzelnen Patterns über die Leertaste.⁶

Heute ist es kein Problem mehr – Grundkenntnisse vorausgesetzt – sich Elemente des vielfältigen Rhythmus-Repertoires dieser westafrikanischen Musikkultur anzueignen. Sie liegen gedruckt (u. a. Delbanco o. J.) und auf bestimmten Internetseiten (Nas o. J.) in Notationen vor. Einige zentrale Figuren der Djembe-Szene, vor allem Keïta und Konaté, inzwischen auch dessen Söhne, haben darüber hinaus einen Großteil des Repertoires, auch Neukompositionen, auf CDs eingespielt. Es gibt Video-Tutorials und technisch verlässliche Konzertmitschnitte. Von der afrikanischen Heimat der Djembe-Musik her gesehen sind diese Aneignungsmethoden keine Einbahnstraße: Genauso wie die neuen Techniken des Trommelbaus wirken sie in die Herkunftsregionen zurück. Die dortigen Traditionen sind von dem, was auf internationalen Umwegen zurückkommt und -wirkt, nicht mehr zu trennen.

Auf der Verlustseite steht nicht nur, wie schon erwähnt, die „ursprüngliche“ Klangästhetik der Djembe-Musik (vielleicht ist es aber nur eine Frage der Zeit, bis die historische Aufführungspraxis sich auch ihrer annimmt). Verlorengegangen sind vor allem auch die sozialen Bedeutungen und Kontexterfahrungen, mit denen jeder einzelne Rhythmus einmal imprägniert war. Auch vor Ort sorgt die Globalisierung seit langem dafür, dass diese Gehalte und ihre ästhetischen Erfahrungsmodi allmählich verblassen. Dass sie nicht in Vergessenheit geraten, war eine der Hauptmotivationen Konatés, als er sein Buch schrieb. Das Kapitel „Beschreibung meiner Kultur“ nimmt darin den größten Raum ein. Darin berichtet er etwa über die Rhythmen *Kassa*, *Konkoba* und *Dibon*:

⁶ Zu den alles verändernden Auswirkungen von Schriftlichkeit auf bis dahin schriftlose Kulturen siehe Goody et al. 1986. In Bezug auf Musik habe ich selbst mir dazu Gedanken gemacht in: Ott 1999.

„Wenn die Regenperiode vorüber ist, muss der Boden für die Aussaat vorbereitet werden. An einem bestimmten Tag ziehen die Dorfbewohner auf die Felder, um den verklumpten Boden aufzuhacken – schwere Arbeit, die vollen Einsatz erfordert. Solche Arbeitsperioden auf den Feldern werden traditionell wie ein Fest gefeiert: Trommeln und Gesang unterstützen die Arbeit, Rhythmen synchronisieren die Arbeitsbewegungen und geben ihnen gleichmäßiges Tempo, Lieder loben die Arbeitenden und spornen sie an, nicht nachzulassen. Frauen bringen ihnen die Mittagsmahlzeit, und auch auf dem Rückweg und am Abend im Dorf wird getanzt und gesungen. In alldem spiegelt sich: Feldarbeit ist seit eh und je existentiell wichtig für das Wohlergehen der Gemeinschaft, ebenso wie die Jägerei. Einige der berühmtesten Rhythmen und Lieder haben ihren Ursprung in der Arbeit auf den Feldern: kassa, konkoba, dibon. Heute spielt und singt man sie auch bei vielen anderen Gelegenheiten - überall dort, wo Menschen Freude am Tanzen und Musizieren haben. Auch bei meinen Workshop TeilnehmerInnen sind sie seit eh und je sehr beliebt.“ (Konaté 2021, S. 153)

Als ich Konaté vorschlug, einen Katalog der Rhythmen in sein Buch aufzunehmen und diese nach ihren Funktionen und Verwendungssituationen zu ordnen, war er skeptisch: Diese Bindungen gebe es heute nicht mehr. „Alle spielen sie heute nach Lust und Laune, wann und wo sie wollen“. Trotzdem bleibt, wie immer, ein inkommensurabler Rest. Über den Rhythmus *Koba Lama* schreibt Konaté:

„Ein sehr heiliger Rhythmus mit gefährlicher Zauberkraft, der viele Geheimnisse in sich birgt. Er wird nur bei einer Gelegenheit gespielt: beim solibasi-Fest in der Nacht vor der Beschneidung der Jungen. Ich war oft in Versuchung, den koba lama-Rhythmus zu unterrichten, bin dann aber jedes Mal davor zurückgeschreckt. Er führt sehr tief in die geheimnisvollen und tragischen Seiten unserer Kultur hinein.“ (Konaté 2021, S. 266)

5

Geht man auf der Suche nach den Wurzeln der weltweiten Djembe-Bewegung weiter zurück, so kommt man am (schon mehrfach erwähnten) Ensemble *Ballets Africains de la République de Guinée* nicht vorbei. Denn ohne die weltweite theatralische Darbietung westafrikanischer Kulturtraditionen, vor allem auch ihrer Musikinstrumente, hätte es die Neukonstruktion der Trommel in den USA und ihre Popularisierung bis hinein in die Klassenzimmer in Deutschland und anderswo vielleicht nicht gegeben.

Ein früherer Ausgangspunkt des späteren *Ballets*-Konzepts war eine schulpolitische Maßnahme der französischen Kolonialverwaltung in den 1930er Jahren (hierzu und zum Folgenden s. Charry 2000, S. 245 ff., auch Cohen 2012, S. 20 ff.). Man befürchtete, die afrikanischen Schul-Lehrer⁷ – nach europäischen Prinzipien ausgebildet – könnten sich zu einer neuen Klasse von Intellektuellen ohne Kontakt zu den kulturellen Wurzeln der Bevölkerung entwickeln und damit letztlich der kolonialen Ordnung gefährlich werden. Um dem zu begegnen, fügte man schon in den 1930er Jahren ein neues Element in die Ausbildung ein, die *Cahiers* (Notizbücher) – darin sollten die Studenten in den Semesterferien gezielte Beobachtungen der dörflichen Kultur festhalten. Man erhoffte sich, dass die Lehrer und das Schulverwaltungspersonal später als Mediatoren zwischen den Kolonialherren und der Bevölkerungsmehrheit fungieren könnten.

Eine der großen Lehrerausbildungsstätten Westafrikas, die *École Normale Supérieure William Ponty* im Senegal, hatte einen künstlerischen Schwerpunkt (Musik, Tanz, Theater). In den 1940er Jahren studierte hier auch der universell begabte und umtriebige junge Musiker und Dichter Fodéba Keïta (1921-1969). Das *Cahiers*-Konzept brachte ihn offenbar auf die Idee, seine Beobachtungen szenisch umzusetzen. Ein anderes seiner Projekte war eine Band, in der er gemeinsam mit Studienfreunden ein musikalisches Stilgemisch aus afrikanischen, karibischen und europäischen Einflüssen entwickelte. 1948 gründete Keïta zusammen mit dem Gitarristen Facely Kanté das *Théâtre Africain*, aus dem 1952 die *Ballets Africains Fodéba Keïta* hervorgingen. Das von ihnen entwickelte Konzept war in den Grundzügen die eingangs charakterisierte Bühnenshow. Nachdem Keïta mit einem Stipendium zum Jura-Studium nach Paris gegangen war, operierte das Ensemble von dort aus und bereiste bis 1958 Frankreich, Westdeutschland und die DDR, den Balkan, Israel, die Türkei, Westafrika und fünf südamerikanische Staaten – allein in Europa 170 Städte. Der Erfolg der Truppe lässt sich auch daran ablesen, dass sie in Filmen mitwirkte, vor allem die Trommlergruppe (so im Blockbuster *Ben Hur* und im frühen Sophia-Loren-Film *Carosello Napoletano*). Die *Ballets Africains* des Fodéba Keïta dürften in diesen Jahren das Afrika-Bild weltweit mitgeprägt haben.⁸

Die politische Einordnung Keïtas ist nicht ganz einfach und harret der Analyse. Einerseits faszinierte er mit seiner Show unangefochten auch das französische Publikum. Andererseits betrachtete er sich und seine künstlerische Arbeit durchaus als Teil der antikolonialen Bewegung.

⁷ Ich beschränke mich hier auf die männliche Form, weil Frauen in den französischen Kolonien damals noch keinen Zugang zum Lehramtsstudium hatten.

⁸ Ich danke Phil Windever in Liverpool, der mich in seine umfangreiche Sammlung von Dokumenten und Medien zu den *Ballets Africains* Einblick nehmen ließ. Mir wurde bei dieser Gelegenheit erst klar, welche Schlüsselstellung Fodéba Keïta bei der weltweiten Popularisierung der Musik Guineas zukommt.

Er selbst wurde auch so gesehen.⁹ Eines seiner in der Frankophonie sehr populären Gedichte, *Minuit* (Mitternacht) erzählte die Geschichte eines Kolonialoffiziers, der sich in ein Dorfmädchen verliebt. Als sie ihn abweist, tötet der Franzose den Verlobten des Mädchens. Die französische Regierung verbot das Gedicht (nach der Unabhängigkeit wurde eine szenische Version der Geschichte zur beliebten Nummer der *Ballets*). Mit dem späteren Unabhängigkeitspräsidenten, dem guineischen Gewerkschaftsführer Ahmed Sékou Touré, war Keïta befreundet. Eines der ersten Bücher des Antikolonialismus, *Die Verdammten dieser Erde* des aus Martinique stammenden Frantz Fanon, ehrte Fodéba Keïta 1961 mit dem mehrseitigen Abdruck seines Gedichts *Aube Africaine* (Afrikanische Morgendämmerung) aus dem Jahre 1952.¹⁰

6

1958 wurde das Land unabhängig. Unter seinem Präsidenten Sékou Touré ließ es sich auf eine Neuorientierung der Beziehungen zu Frankreich, wie der französische Präsident Charles de Gaulle sie sich vorstellte, nicht ein – als einziges Land in Französisch-Westafrika. Touré (der sich später zum Despoten entwickelte) hatte dezidierte kulturpolitische Ambitionen. Flaggschiff dieser Politik nach innen und außen wurde Fodéba Keïtas Ensemble, das nun als *Les Ballets Africains de la République de Guinée* direkt dem Staat unterstand. Keïta wurde Innenminister, später Sicherheitsminister. Nach einigen Jahren fiel er in Ungnade. Das Leben dieses dynamischen und künstlerisch vielfach begabten und ausgewiesenen Menschen endete im (von ihm selbst gegründeten) Foltergefängnis *Camp Boiro* in Conakry, wo er 1969 erschossen wurde. Die von ihm komponierte Nationalhymne „Liberté“ ist bis heute in Verwendung.

Die Kulturpolitik Tourés¹¹ folgte den Prinzipien Dekolonisierung und De-Mystifizierung. Mit letzterer war die Abwendung von animistischen Traditionen zugunsten der monotheistischen Religion (Islam) gemeint, in der Touré ein einigendes Band der multiethnischen Gesellschaft des Landes aus 26 Sprachgemeinschaften sah, aber auch die Abwendung von allgegenwärtigen Traditionen wie Gerontokratie, Zwangsheirat, Mehrehe, Beschneidung und überhaupt von der

⁹ Phil Windever (siehe Fußnote 8) zeigte mir den Videomitschnitt einer Sendung der „Aktuellen Kamera“ (TV-Nachrichtensendung der DDR) über einen Ost-Berliner Auftritt der *Ballets Africains* im Jahre 1952. Die Veranstalter feierten am Schluss so etwas wie die Internationale der Volkskulturen und holten zu deren Demonstration eine Gruppe deutscher Kinder in Lederhosen auf die Bühne.

¹⁰ Fanon 1961 1981, S. 193 ff. *Aube Africaine* und *Minuit* von Fodéba Keïta wurden zusammen mit anderen Gedichten und einem Vorwort des Autors (aus dem Jahre 1958) wiederveröffentlicht in: Keïta Fodéba: *Aube africaine et autres poèmes africains*. Paris (Présence Africaine) 1994.

¹¹ S. hierzu ausführlich Posthumus 2016, vor allem das Kapitel: Praise and Protest: Inseparable – Music and Politics, S. 171 ff.; Dave 2009, S. 460.

Unterdrückung der Frauen. Ein drittes Leitmotiv war Authentizität (*authenticité*). Die Musikszene, vor allem in der Hauptstadt Conakry, war Ende der 1950er Jahre schon jahrzehntelang geprägt von internationalen Stilrichtungen populärer Musik, mehr sogar als von der traditionellen Musik der verschiedenen Sprachgruppen. Touré hielt die Musiker jeglicher Couleur an, in ihre Dörfer zurückzugehen, sich die „wahren“ Traditionen wieder anzueignen und sie in ihre Musik zu integrieren. Der junge Staat förderte nun die unter solchen Vorzeichen neu entstehenden Formationen wie z. B. *Bembeya Jazz International*, *Balla et ses Balladins* und viele regionale Ensembles, die in summa einen neuen Stil schufen, geprägt unter anderem vom Miteinander moderner und traditioneller Instrumente. Ein neues Plattenlabel (*Syliphone*) produzierte viele Einspielungen dieser Musiker und Musikgruppen.

Für die *Ballets Africains*, das künstlerische Aushängeschild Guineas, organisierte das Land eine Nachwuchs-Rekrutierung mit Hilfe eines Screenings der ländlichen Musikszenen des Landes. Ab 1958 traten begabte junge Musiker in das Ensemble ein, unter anderem auch der kaum zwanzigjährige Famoudou Konaté. Ein Vierteljahrhundert lang reisten die *Ballets Africains* fast ohne Pausen durch die Welt (Europa, USA, Kanada, Südamerika und viele afrikanische Länder). Wie dicht die Auftritte terminiert waren, zeigt z.B. das Programmheft einer Deutschland-Tournee im Oktober 1962. Das Ensemble trat fast jeden Abend an einem anderen Ort auf, bis es dann den ganzen November über *en suite* den Friedrichstadt-Palast in Ost-Berlin bespielte. 1984 starb Touré, der das Land zum Ostblock hin orientiert hatte. Sein Nachfolger strich die Kulturförderung zusammen, Musiker wie Konaté und der schon erwähnte Mamady Keïta verließen ihre Ensembles und fanden neue Betätigungsfelder als selbständige Musiker und Workshop-Lehrer.

7

Als die *Ballets Africains* Ende 1959 und 1960 in den USA auftraten, hatten manche Kritiker den Eindruck einer Performance von fragloser Authentizität – so als seien die Musiker, Sängerinnen und Tänzer*innen „Amateure, die in ein paar Monaten nach Hause zurückkehren und sich mit dem Geld, das sie auf den Bühnen der Welt verdient haben, eine Farm oder eine Viehherde kaufen“ (Cohen 2012, S. 19). Ein Missverständnis, das aber zugleich von der Qualität des Dargebotenen zeugt. Denn die von Fodéba Keïta gestaltete Bühnenshow folgte einer professionellen Dramaturgie. Sie enthielt Reizmomente, die den Ausgangssituationen fremd sind: Bühnenbilder, exotisierende Kostüme, schnellen Szenenwechsel, akrobatisch-virtuose Bewegungsaktionen. Keïta selbst erklärte:

„Da sich die Bühne vom Leben unterscheidet, ist eine gewisse Bühnenanpassung notwendig, damit wir uns beim ausländischen Publikum verständlich machen können. In unserem afrikanischen Dorf kann ein und derselbe Tanz eine ganze Nacht andauern, ohne jemanden zu ermüden. Außerdem werden die Tänze inmitten eines Rings von Zuschauern aufgeführt, die genauso mitmachen wie die Tänzer und Musiker. Auf der Bühne müssen mit verschiedenen Mitteln neue Bedingungen geschaffen werden, um einerseits die Frische und Realität des Tanzes zu erhalten und andererseits die Monotonie zu verhindern, die beim nicht aktiven Publikum schnell entsteht. Aus diesem Grund müssen wir unsere Tänze nur auf ihrem Höhepunkt zeigen, sie kürzen und tausend Details weglassen, die nur im öffentlichen Raum des Dorfes wichtig sind.“ (Keïta 1958, S. 176, zitiert nach Cherry 2000, S. 212, Übersetzung: Th. O.)¹²

Die amerikanische Musikwissenschaftlerin Nomi Dave formuliert es so:

„Die Stücke wurden in der Weise umstrukturiert, dass sie nun einen klaren Beginn, Mittelteil und Schluss hatten, anders als das traditionelle Ebbe- und Flut-Prinzip beim Singen, Klatschen und den Instrumentalklängen (...) Die Stücke waren viel kürzer, und neue Instrumente wie Gitarren traten hinzu. Für Touré war dieser innovative Mix genau das, was er sich unter einer neuen afrikanischen Kultur vorstellte.“ (Dave 2009, S. 461, Übersetzung: Th. O.)

Auch die folgende Passage aus Famoudou Konaté's Autobiographie kann man hier einordnen:

„In meiner Heimatregion Hamana kennt man bis heute nicht die Art von Arrangements, die wir gerne vor Publikum spielen: mit besonderen unisono-Einleitungen, die sich in der Mitte und am Ende des Stücks wiederholen. Diese Arrangements sind das Produkt unserer Reisen mit den Ballets Africains in andere Länder, wo wir auf der Bühne auftraten. Bei den dörflichen Tanzgelegenheiten ist dazu keine Zeit, denn die Menschen wollen sofort tanzen und nicht die Einleitung abwarten. Außerdem kann man zu diesen Passagen nicht tanzen. Bei Konzerten und in den Workshops mit Anfängern und Fortgeschrittenen aus aller Welt möchte ich sie nicht missen: Sie bereichern die Musik und sind von besonderem Reiz für die Schülerinnen und Schüler.“ (Konaté 2021, S. 217)

Konaté übernahm also diese deutliche Überschreibung der dörflichen Musikstrukturen, wie er selbst sie als Kind erlebt hatte, in seine pädagogische Arbeit. Auch die Rhythmen, die er auf CDs aufnahm, hat er nach diesen Prinzipien durchstrukturiert.

¹² Fodéba Keïta (1958): La danse africaine et la scène / African Dance and the Stage. Le Théâtre dans le Monde / World Theater 7 (3), S. 164–178 (hier: S. 176).

Die amerikanische Musikpädagogin Patricia Campbell führte 2014 auf einer Tagung zur Interkulturellen Musikpädagogik in Rostock eine Videoaufnahme Djembe-spielender Grundschulkindern vor. Ihr Kommentar: „It doesn't sound very African, but it works“. Darin lag, so verstand ich es, eine gewisse (zumindest private) Skepsis gegenüber dem hörbaren Ergebnis, aber deutlich auch das Eingeständnis, dass solche Praxis unter pädagogischen Gesichtspunkten gelungen sei und dass man darauf verzichten solle, irgendeinen Anspruch auf Authentizität von außen an sie heranzutragen. Und in der Tat: Authentizität ist eine ästhetische und ethische Kategorie, die der Wandlungsfähigkeit kultureller Praxis prinzipiell nicht gerecht wird – ganz abgesehen davon, dass man im Licht der obigen Darstellung kaum begründen könnte, welche der Palimpsest-Schichten denn nun als authentisch anzusehen wären (zur Vertiefung siehe Kimmerle 2012). Schon die Konzerte der Ballets Africains haben (vermeintliche) Authentizität nur inszeniert: als Darbietungsmusik – ein Prinzip, das den Herkunftskontexten unbekannt war. Wieder Neues entstand in den späteren Workshops Konaté's, Mamady Keïtas und vieler anderer, ebenso in den Grundschulen dieser Welt – eben Djembe-Musik für Kinder. Um zum Anfang zurückzukehren: Das nicht-Dürfen ist ästhetischer Erfahrung und kultureller Praxis wesensfremd.

Literatur

- Cherry, E. (2000). *Mande Music. Traditional and Modern Music of the Maninka and Mandinka of Western Africa*. The University of Chicago Press.
- Cohen, J. (2012). Stages in Transition: Les Ballets Africains and Independence, 1959 to 1960. *Journal of Black Studies*, 43 (1), S. 11–48. <https://www.jstor.org/stable/23215194> [2.8.2022].
- Dave, N. (2009). Une nouvelle révolution permanente: The making of African Modernity in Sékou Touré's Guinea. *Forum for Modern Language Studies*, 45(4), S. 455–471. <https://academic.oup.com/fmls/article-abstract/45/4/455/629985> [2.8.2022].
- Delbanco, Å. (o.J.). *West African Rhythms*. Seven Hawk Publishing.
- Fanon, F. (1961, deutsch: 1981). *Die Verdammten dieser Erde*. Vorwort von Jean Paul Sartre. Suhrkamp.
- Flaig, V. (2010). *The Politics of Representation and Transmission in the Globalization of Guinea's Djembe*. Diss. Phil. University of Michigan. <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/75801> [2.8.2022].
- Goody, J. et al. (1986). *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Suhrkamp.
- Konaté, F. & Ott, T. (1997). *Rhythmen und Lieder aus Guinea*. Buch und CD. Lugert. (Englische und französische Fassung 2000 und 2003).
- Konaté, F. (2021). *Mein Leben – meine Djembe – meine Kultur*. Aufzeichnungen eines afrikanischen Musikers. Herausgegeben von Thomas Ott. Schott.
- Kimmerle, K. (2012). Authentizität. In: Kirloskar-Steinbach, M.; Dharampal-Frick, G. & Friele, M. (Hg.). *Die Interkulturalitätsdebatte - Leit- und Streitbegriffe*. (S. 67-77). Karl Alber.

- Nas, P. (o.J.). West-African percussion pages for djembe rhythm – notation and information. <https://www.paulnas.nl/en/wap-pages/> [2.8.2022].
- Ott, T. (1998). Rhythmische Vexierspiele. Dununbè – der „Tanz der Starken Männer“ bei den Malinké in Guinea. *Musik und Unterricht*, 50, S. 6–13.
- Ott, T. (1999). Zurück zur Papageienmethode? oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musikkultur lernen?. *Diskussion Musikpädagogik*, 4, S. 6–16.
- Polak, R. (2000). Ein Musikinstrument geht um die Welt. Zur Verflechtung lokaler, nationaler und internationaler Kontexte im Bamakoer Jenbe-Spiel. In: Bauer, U.; Egbert, H. & Jäger, F. (Hg.). *Interkulturelle Beziehungen und Kulturwandel in Afrika. Beiträge zur Globalisierungsdebatte* (S. 291–312). Peter Lang.
- Polak, R. (2004). *Festmusik als Arbeit, Trommeln als Beruf. Jenbe-Spieler in einer westafrikanischen Großstadt*. Reimer.
- Posthumus, B. (2016). *Guinea. Masks, Music and Minerals*. Hurst & Company.

Ist es wie es war?

Ein kurzer Versuch über Anfänge, Bildung, Cage, Deleuze und und und

A

John Cage erfand das präparierte Klavier, weil es an Platz für ein klassisches Schlagzeugensemble mangelte. Es ging ihm immer zuerst um die Praxis. Er nutzte und schuf auf diese Weise Raum für Ereignisse. Einen Raum wie im Klavierstück „A Room“ (1943) mit seinen sieben Noten und einen weiteren in seinem berühmten stillen oder stummen Stück „4'33“ (1952), das ganz ohne Noten auskommt, wenn auch nicht ohne Notation. Man muss die Partitur sogar kaufen, um das Werk aufführen zu dürfen. Es geht Cage um fortschreitende Reduktion, um wiederholte Subtraktion, um Abziehen und um Entleerung. Cage nutzt Verfahren, die Deleuze/Guattari in „Tausend Plateaus“ durch den Term „n-1“ philosophisch unterfüttern (vgl. Deleuze/Guattari 1997, S. 16).

Gilles Deleuze und Félix Guattari ziehen zuerst das Außen ab, das oft dazu genutzt wird, objektiv zu beobachten. Durch diese Subtraktion verschwindet auch das Konzept des Partialbeobachters, der als „nicht-subjektiver Beobachter“ (Deleuze/Guattari 1996, S. 154) Erwin Schrödinger zufolge das Leben sowieso leicht verfehlt und somit nicht richtig wahrnimmt (vgl. Schrödinger 2006, S. 5). Ein Körper mit einer Dimension weniger heißt im mathematischen Sprachgebrauch Hyperebene. Ohne Außen wird diese im philosophischen Sprachgebrauch zur Immanenzebene. Auf der Immanenzebene befindet sich Deleuze/Guattari (1997, S. 358) zufolge alles immer in der Mitte, *au milieu*. Das leuchtet nicht unmittelbar ein, denn es gibt zwar kein Außen mehr, aber immer noch Ränder. Weil sich diese Ränder aber als Schwellen entpuppen, die nach einer weiteren Faltung anders verlaufen können, erweist sich jegliche Marginalisierung als relativ, was ihre Wirkungen – auch die womöglich traumatisierenden – selbstverständlich nicht relativiert. Beweglichkeit und Bewegung vermittelt on the long run immer wieder. Mit der Objektivität verschwindet auch ihr Gegenüber, die Subjektivität, und dadurch das ganze nord-westliche Subjekt-Objekt-Schema. Weil Subjekt und Ich oft gleichgesetzt werden, wird auch die Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich nichtig (vgl. Jullien 1999, S. 78, oder Jullien 2018, S. 20–21).

Deleuze untersucht das in seinem letzten Text „Leben als ein Leben an der Grenze zum Nicht-Leben“ (vgl. Deleuze 2005, S. 365–370). „Die Immanenz: ein Leben“ und das Fragment. „Das Aktuelle und das Virtuelle“ (2007) weisen auf das Projekt „Mengen und Mannigfaltigkeiten“ voraus, welches Deleuze nicht mehr realisiert hat. Stattdessen nahm er sich das Leben. Dessen

ungeachtet spielen die Begriffe „Menge“ (ensemble) und „Mannigfaltigkeit“ (multiplicité) in seinem Denken große Rollen, ebenso Drittes wie „ein Leben“, das zwischen Leben und Nicht-Leben und zugleich auf der Seite des Lebens steht. Diese Denkfigur zeigt, dass eine paralogische Figur wie das „Entweder-und-Oder“ durchaus Sinn stiften kann, der sich nicht gleich im einfachen Oder – oder als redundanter Ausdruck in Texten unserer Zeit immer öfter als und/oder – und der dazugehörigen aussagenlogischen Wahrheitstafel wieder verflüchtigt.

Die Mitte ist kein Zentrum. Zentren begreifen Deleuze und Guattari als fest- oder auf Dauer gestellte Mitten. Sie gilt es sowieso besser zu meiden. Deleuze und Guattari folgen hier einem Imperativ Gertrude Steins: „Handle so daß es keine Verwendung für ein Zentrum gibt.“ Stein eröffnet mit diesem Imperativ die Sektion Räume ihres Buches „Zarte Knöpfe“ (1991, S. 73). Sie verzichtet bewusst auf rhythmisierende Satzzeichen. Cage vertont Stein-Gedichte früh. Das Mittelstück seiner „Three Songs“ (1932-33) – „Is it as it was“ – gibt meinem Beitrag seinen Titel und erinnert mich von Ferne an das zweite Lied aus Schuberts Winterreise (1827): Die Wetterfahne, die dem Spiel des Windes, das Schubert musikalisch nachbildet, unterliegt. Es ist eine „Music of Changes“ (Cage 1951), die immer auch *music of chance* ist. „The Music of Chance“ (1990) ist der Originaltitel von Paul Austers Roman „Die Musik des Zufalls“ (1993). Zufall und Wandel hängen zusammen, bei Cage vermittelt durch das I Ging. „Das Buch der Wandlungen war zunächst eine Sammlung von Zeichen für Orakelzwecke“ (Wilhelm 2005, S. 11). Cage wendete sich in den 50er Jahren nicht nur verstärkt der chinesischen Kultur zu, sondern zog auch aufs Land und gründete mit drei Freunden die „New York Mycological Society“ (vgl. Cage 1991, S. 21 oder 2012, S. 16). Der Zen-Philosophie fühlte er sich schon seit den 1930er Jahren verbunden. Ostasiatische Denkgebäude waren ihm also nicht fremd. Dennoch kann es durchaus mühselig sein, Zufällen Raum zu geben (vgl. Johnson 1991). Arbeit ist es allemal, Arbeit an Anfängen. Im Vorwort zu „Lecture on the Weather“ erklärt Cage (2012, S. 181), dass er seine Vorlesung ebenfalls mit Hilfe des I Ging gefertigt habe. Die Auswahl von Zitaten aus Henry David Thoreaus „Walden“ (1854), dessen Tagebüchern und dem „Essay on Civil Disobedience“ (1849) folgt denselben Zufallsoperationen wie die „Music of Changes“. Thoreaus Texte stehen für eine bestimmte Art auf dem Land beheimateter amerikanischer Bürgerlichkeit, die auf Verstandesgebrauch setzt und zugleich zu Liberalismus und Anarchismus tendiert.

Wird auch noch die Einheit als Kategorie und Einheit stiftendes Element abgezogen, bildet sich eine Mannigfaltigkeit. Eine Mannigfaltigkeit lässt sich als Menge von Punkten und deren Bewegungsspielräumen vorstellen. Punkte, die sich bewegen, ziehen Linien. Deleuze und Guattari beschreiben Mannigfaltigkeiten als „aus Linien gemacht“ (vgl. Deleuze/Guattari 1997, S. 358). Als eine Mannigfaltigkeit, die ohne zentrale Strukturen auskommt, identifizieren sie das Rhizom, das sie den Bäumen mit ihren Hauptwurzeln, Stämmen und Verzweigungen gegenüberstellen.

Quecken, Bambus, aber auch Pilzmyzelien bilden botanische Rhizome; und der Begriff „Rhizom“ entwickelt in verschiedenen Disziplinen große Ansteckungskräfte. Dass sich auch Baum und Rhizom nicht der Ordnung des Entweder-oder fügen, zeigt schon, dass sich in Bäumen Rhizome bilden können und in Rhizomen Knoten oder Verholzungen. Myzelien helfen wirklichen Bäumen zu kommunizieren. Dass Cage gern mit Pilzen experimentierte, deren potenzieller Giftigkeit durchaus gewahr, verwundert insofern nicht. Auch Pilze sind Drittes, nicht Pflanze, noch Tier. Sie diskutieren so wenig wie Bäume; und in der Musik haben Diskussionen Cage (2012, S. 31) zufolge sowieso nichts zu suchen. Musik funktioniere seines Erachtens einfach nicht als Diskurs. Seine Kritik gilt insbesondere dem Free Jazz, den er – und nicht nur er – nicht für frei hält.

Deleuze äußert im „Abécédaire“, dem siebeneinhalbstündigen Filminterview, das seine Schülerin und Freundin Claire Parnet in den Jahren 1988 und 89 mit ihm führte, dass er Diskussionen gehasst habe. Er hielt deshalb ungern Vorträge. In „Was ist Philosophie?“ schreiben er und Guattari: „Jeder Philosoph flieht, wenn er den Satz hört: Lass uns ein wenig diskutieren. Die Diskussionen sind gut für runde Tische, aber es ist ein anderer Tisch, auf dem die Philosophie ihre chiffrierten [oder bezifferten] Würfel wirft“ (Deleuze/Guattari 1996, S. 35). Die Technik des philosophischen Würfelwurfs ist den älteren Knochen- oder Schafgarbenorakeln verwandt, die die Grundlage zur Nutzung des I Ging bilden. Knochenorakel führten noch ausschließlich Orakelpriester durch. Von den 50 Schafgarbenstengeln wird einer abgesondert, so dass 49 übrigbleiben, sieben mal sieben, die willkürlich auf zwei Bündel aufgeteilt werden (vgl. Diederichs 2005, S. 677–684).

Bei Deleuze und Guattari führt wiederholter Abzug zu immer weiteren Variationen. Er generiert Abweichungen und durch Abweichungen entsteht Neues oder es bildet sich etwas. Cage gibt an, dass er seine Aufmerksamkeit von der Wiederaufführung großer Meisterwerke dahin verschoben habe, „etwas Neuem zum Leben zu verhelfen“ (Kostalanetz 1989, S. 154).

B

Cage hat sich – auch wenn er seinem Lehrer Schönberg zugesagt hat, sein Leben der Musik zu widmen (vgl. Cage 1991, S. 18 oder 2012, S. 9) – nie nur auf Komposition im engeren Sinn beschränkt und Räume auch nicht nur durch Kompositionen für den Tanz erzeugt, sondern ebenso gezeichnet und gemalt. Dass er sich in den 30er Jahren dabei vor allem an Mondrian und Malewitsch – interessanterweise nennt er das „Weiße Quadrat auf weißem Grund“ (1917) und nicht das übliche schwarze (1915, vgl. Kostalanetz 1989, S. 154) – orientierte, überrascht so wenig wie sein Interesse an den Arbeiten Klees. Seine Vorliebe für die Abstraktion behielt er bis zum

abstrakten Expressionismus bei; als gelte es, Lehren aus der vollen Leere der Bilder von Rothko oder Newman zu ziehen. Die Partituren seiner Kompositionen sind oft Bilder, die vieles anregen und keinesfalls nur musikalische Nachschöpfung. Vielfach dienen sie sogar gerade der Verhinderung allzu unmittelbarer Nachschöpfung. Eine Internetsuche nach „John Cage notations“ fördert eine schöne Auswahl zutage. Und Tänzer*innen erschaffen durch ihre Bewegungen besondere Räume, nämlich projektive, die mit der Bewegung auch wieder vergehen.

Cage hat seine Arbeitsweisen übertragen und – wie sich oben am Beispiel seiner „Lecture on the Weather“ bereits andeutet – auch Vorträge komponiert. So rücken Vorlesungen und Vorträge der Musik näher. Cage sagt zu Beginn seines „Vortrag[s] über nichts“ (1959): „Ich bin hier, und es gibt nichts zu sagen“ (Cage 1987, S. 6), Nach diesem so offenen wie schroffen Anfang, dessen Rhythmisierung ich hier auch nicht wiedergebe, wendet er sich an das Publikum: Wer irgendwo hingelangen wolle, könne jederzeit gehen. Stille sei nötig – auch hier als Möglichkeitsbedingung, nicht als Ziel. Dass Stille nötig sei, sie aber zugleich durchbrochen werden müsse durch gehende Besucher*innen und den weiter Vortragenden und doch zugleich nichts und nicht nichts sagenden Cage, bildet eine doppelte Artikulation, zwei Stränge, die interferieren. Auch der Begriff „doppelte Artikulation“ gehört ins Begriffsrepertoire von Deleuze und Guattari. Dabei bedeutet Artikulation nicht nur Ausdruck, sondern ebenso Kopplung oder Verbindung und Gliederung oder Trennung. Doppelte Artikulationen differenzieren Inhalt und Ausdruck andauernd und ergänzen das Sein so um das oft der Einfachheit halber unterschlagene Werden (vgl. Sanders 2020, S. 134 und S. 177). Infolge dieser Unterschlagung kommt der Bildung leicht ihre Prozesshaftigkeit abhanden. Fehlt sie, stellt sich die Aufgabe, sie als Supplement wieder hinzuzufügen. Die Dichotomie von Ausdruck und Inhalt vervielfältigt sich dabei zu zwei Dualen: Ausdrucksform und Inhaltsmaterie werden erweitert um Inhaltsform und Ausdrucksmaterie (vgl. Sanders 2020, S. 106). Der Abzug wird also von Vervielfältigung begleitet. Die Stränge bewegen sich gegenläufig. Dichotomien bilden lediglich einen Ausgangspunkt für ihre Überwindung. Loszuwerden sind die Eins wie die Zwei und auch der Takt.

Bildung heißt in diesem Zusammenhang nicht nur, dass sich etwas bildet, sondern auch, dass sich etwas gerade jetzt in Bildung befindet oder sogar, sich in Bildung zu befinden. Sie ist Prozess (vgl. Kokemohr 2022, S. 27–125). Hinsichtlich ihrer „Verlaufsform oder Prozessstruktur“ (Koller 2022, S. 15) ähneln sich Bildung, Musik und Film.

Deleuze und Guattari nennen Komposition in „Was in Philosophie?“ (1996, S. 228) eine elementare künstlerische Praxis. Womöglich ist Komposition auch ein elementarer Sinn von Bildung (vgl. Sanders 2020, S. 93). Sie könnte deterritorialisierende Kräfte freisetzen wie aus Perzepten und Affekten komponierte Bewegungsbilder, die immer auch Zeitbilder sind und sogar

Tonbilder sein können. Komposition steigert Komplexität. Zu sehen gibt dies auf herausragende Weise Dziga Vertovs in die Zukunft weisender Film „Chelovek s kino-apparatom“ (SU 1928, dt. „Der Mann mit der Kamera“). Er zeigt, was ist, durch das Kino-Auge, das zugleich viele Blickwinkel einnehmen kann. Im Film erweist sich Komposition als Gefüge aus Kadrierung, Einstellung und Montage. Die Montage entwickelt sich zur Montage weiter, wenn das Zeitbild die Oberhand gewinnt und sich Risse im montierten Ganzen auftun, die etwas zeigen und in denen sich etwas zeigen kann (vgl. Sanders 2020, S. 408). Das ist in den bewegungsarmen Einstellungen der Filme von Yasujiro Ozu so, aber auch in der Halberstädter Aufführung von „Organ²/ASLSP“, das ein ungewöhnliches Akronym für die Aufführungsanweisung „As Slow as Possible“ ist. Für den Halberstädter Dom wurde eigens eine Cage-Orgel gebaut, die das Stück in 639 Jahren aufführt. Am 5. Februar 2022 hat der 16. Impuls den 15. Klangwechsel initiiert. Seither und noch bis zum 5. Februar 2024 erklingt ein Gis. Die Intervalle sind unterschiedlich lang. In manchen Jahren kommt es zu drei Klangwechseln und manchmal auch für beinahe sieben Jahre zu keinem. Martin Büsser (2001, S. 21) weist darauf hin, dass nie zuvor Musik mit so viel Zukunft geschrieben worden sei. Dass das Stück beendet werde, setze zudem voraus, dass die Menschheit 2640 noch existiere, Deutschland von Kriegen verschont und Cage ein als relevant anerkannter Künstler bleibe. Das ist alles nicht sicher. Büsser wünscht der Moderne jedenfalls einen langen Atem.

Eines der schönsten Bücher über und von Cage trägt den Titel „John Cage im Gespräch“ (Kostelanetz 1989). Es enthält eine thematisch geordnete Komposition von Interviews, die Cage gegeben hat, aber niemals so geordnet hätte. Richard Kostelanetz bringt Cage durch Montage gewissermaßen in Widerstreit zu Cage.

C

Cage erfand das präparierte Klavier auch, weil er zu der Einsicht gelangt sei, dass es keine afrikanische Zwölftonreihe gebe (vgl. Cage 2012, S. 13). Er ließ Schönberg hinter sich, weil ein Stück, dessen Struktur und Potential sich aus der „Quadratzahl seiner Maßeinheiten“ (ebd., S. 12) ergebe, sich „mit beliebige[n] Klängen, einschließlich Geräuschen, ausdrücken“ (ebd., S.12) lasse. 49 ist eine Quadratzahl und die Nummer eines Versteigerungsobjekts in Thomas Pynchons Roman „Die Versteigerung von No. 49“ (1973), in dem es auch um Drei-Cent-Briefmarken geht – wie im Film „Fargo“ (USA 1996) der Coen-Brüder. Im Film bewirbt sich der Mann des schwangeren Sherifs mit einem Entengemälde für die nächste Briefmarkenserie, und wird dann, zu seiner Enttäuschung, nur für die Drei-Cent-Marke ausgewählt, die, wie ihm seine Frau versichert, wichtig sei, weil sie erlaube, die alten Marken nach der Preiserhöhung, die es in der

erzählten Zeit wirklich gab, weiter zu verwenden. Bei den zu versteigernden Marken bei Pynchon handelt es sich noch um Marken für das zu ihrer Zeit übliche Briefporto, die als Fälschungen eine befreiende Macht des Falschen entfalten konnten. Die Serie „Fargo“ (FX 2014–) hat die Geschichte noch nicht auserzählt und folgt den merkwürdigsten Verknüpfungen. Sie bildet Rhizom und vermittelt einen Eindruck von der Serialität von Bildung (vgl. Sanders 2016). Mikroanalytische Bildungsforschung wird sich weiterhin Filmen und Serien zuwenden müssen, um die andauernde Veränderung zu begreifen – und auch der Mathematik (vgl. Sanders 2022).

Im ersten Kapitel von „Das Bewegungs-Bild“, seinem ersten Kino-Buch, kommt Deleuze (1997a, S. 22) auf eine These Bergsons zurück, wonach Bewegung – Ausdruck eines Wandels in der Dauer oder letztlich, weiter iteriert, bis die Iterationen ein Ende haben – das Ganze sei. Bestimmbar sei das Ganze allerdings nur, „weil es das Offene ist und die Eigentümlichkeit hat, sich unaufhörlich zu verändern oder plötzlich etwas Neues zum Vorschein zu bringen, kurz: zu dauern“ (ebd., S. 24). Deleuze schließt mit Bergson, die Zeit „ist das Ganze der Relationen“ (ebd., S. 25). Die Zeit ist aber gerade nicht Raum, auch wenn wir sie hartnäckig und vor allem aus sozialen Gründen verräumlichen, sondern Intensität und Virtualität, letzteres, weil uns die Zukunft, wie Deleuze schon in „Differenz und Wiederholung“ (1997b, S. 129) zeigt, aus einer Vergangenheit zukommt, die niemals gegenwärtig war. Diese Vergangenheit gibt es, weil die Dauer jedem Ereignis notwendig vorhergeht. Es war also zumindest auch nie, wie es ist.

Die Intensität denken zu lernen, setzt eine Veränderung üblicher Weltselfverhältnisse voraus. Stürmische Alterswerke wie Kants „Kritik der Urteilskraft“ oder Joris Ivens Film „Une histoire de vent“ (F/UK 1988) können Bildungsprozesse herausfordern (vgl. Deleuze/Guattari 1996, S. 6). Cages „Numberpieces“ gehören wie Mahlers „Lied von der Erde“, das Deleuze andernorts als „Urritornell“ auszeichnet (vgl. Deleuze/Guattari 1997, S. 462–463), auch in diese Reihe. Cages Numberpieces entfachen einen gleichsam anti-stürmischen Sturm. Sie pfeifen auf Stil. In „Four³“ (1989) erzeugen Regenstäbe eine eigentümliche Intensität wie konzertiertes und konzentriertes Blätterrauschen. Cage und Deleuze/Guattari schätzen Whitmans „Grasblätter“ (2009), aus denen Bob Dylan, wenn er behauptet Multituden zu enthalten, schon produktiv stiehlt: „immer Unterschied, immer Zeugung des Lebens.“ (Whitman 2009, S. 43). Bildung ist notwendig ästhetische Bildung; und ästhetische Bildung geschieht in Ritornellen, durch Öffnung, Schließung, Rhythmus und Bewegung.

D

Im Kapitel „John Cage über Erziehung“ (Kostelanetz 1989, S. 179–190) bezieht sich Cage vor allem auf Richard Buckminster Fullers Buch „Education Automation“, das auf Deutsch den in die Irre leitenden Titel „Erziehungsindustrie“ (1970) trägt. Cage beginnt seine Überlegungen mit Verweis auf eine Praxis, die wir beim Entwurf der unbedingten Schule wieder aufgegriffen haben (vgl. Beiler u.a. 2014): Cage schlägt vor, alle Strukturen, die dem Erziehungssystem durch gesellschaftliche Übereinkünfte übergestülpt worden seien, wegzulassen, um zu seiner Essenz zu gelangen. Den Blick auf das Wesen des Erziehungssystems verstelle vor allem ein immenser Verwaltungsapparat, der dem Anliegen zu bilden wesensfremd sei und nur für einen normierten Ablauf Sorge (vgl. Kostelanetz 1989, S. 179). Cage möchte das Erziehungssystem in Unschärfe tauchen. Keine Kompetenzmessung, keine Wirkungsforschung. Wie Buckminster Fuller ihm bei einem Besuch 1970 mitgeteilt habe, reiche es vollkommen, dass das Kind geboren worden sei. So steht es auch in „Erziehungsindustrie“ (Buckminster Fuller 1970, S. 13). Für sich selbst habe Cage früh erkannt, dass das Bildungssystem nicht das sei, was er brauche, um sich weiterzuentwickeln. Es habe lediglich dazu geführt, dass er selbst die ersten 35 Jahre seines Lebens geglaubt habe, er könne nicht singen. Von derartigen Effekten des Musikunterrichts können viele ein Lied singen. Wie radikal Buckminster Fuller Perspektiven verschieben kann, das zeigt ein rascher Blick auf die von ihm entwickelte „Dymaxion Map“, von der es zwei Versionen gibt. Eine, auf der alle Kontinente sehr nah zusammenrücken, und eine andere, auf der alle Ozeane zu einem Binnenmeer werden. Das sind deutlich andere Weltverhältnisse als sie unsere gebräuchlichen Weltkarten zeigen. In den zugehörigen Wikipedia-Einträgen finden sich nicht nur die Karten, sondern auch eine Animation ihrer Entfaltung. Buckminster Fuller geht es nicht, wie Erziehungswissenschaftler*innen und Kultusministerien oft, um Reform, sondern um Neu-Form. Buckminster Fuller war zunächst und zuerst Architekt. Hinter der Schaffung neuer Formen verbirgt sich nichts anderes als Bildung, verstanden als Emergenz des Neuen. Diese werde durch das „Erziehungswesen, in dem die Älteren aufgrund ihrer festgefahrenen Vorstellungen kein Verständnis für die Bedürfnisse der Jüngeren aufbringen, so dass die vielfältigen neuen Möglichkeiten ungenutzt bleiben, in deren Entwicklung die einzige Chance der Jüngeren liegt“ (Buckminster Fuller 1970, S. 20) systematisch blockiert. Im Hinblick auf die Folgen des Klimawandels, die man heute kaum noch leugnen kann, aber 1970 schon absehen konnte, gewinnt der Satz im Alterungsprozess noch an Schärfe. Gegen die Blockade hilft nur spannungserhöhende Dynamisierung. „Dymaxion“ ist ebenfalls ein Akronym aus „dynamic maximum tension“. Der in den letzten Jahren in Mode gekommene Akzelerationismus könnte ein Enkel von Buckminster Fullers Idee sein.

Buckminster Fuller nimmt weitere Gedanken von Deleuze/Guattari vorweg, wenn er feststellt, dass sich der Mensch in der Regel für einen Baum halte, und damit seine Mobilität unterschätze

(vgl. ebd., S. 23) und auch die Bedeutung von Bewegung überhaupt, ontologisch wie sozial. Er fordert statt Erziehungs-, Entwurfswissenschaftler*innen (vgl. ebd., S. 60).

Auch Cages Überlegungen zum Bildungswesen kreisen im Wesentlichen um die Universität. Auf den ersten Blick egoistisch formuliert er (Kostelanetz 1989, S. 184): „Das Lehren lehne ich eigentlich ab. Ich möchte weiterstudieren.“ Studium bedeutet landläufig nichts anderes als Bildung durch Hingabe an die Sache. Daran kann man andere durchaus teilhaben lassen, aber ohne dieses „Element des Nicht-Lehrens“ (ebd., S. 182), das – wie Cage deutlich sieht – im Erziehungssystem vollkommen verlorengegangen sei, kann ein Bildungssystem nicht bildend wirken. Es etabliert stattdessen nur Konkurrenz und Unehrllichkeit. Gegen seine Fixierungen helfe deshalb nur Flexibilisierung als Mobilisierung. Statt der Wiederholung des Bekannten, müsse sich der Blick, das Gehör, die Hände und der ganze Körper dem Neuen zuwenden. Die Bedingung dafür ist eine Unterbrechung, das „Nichtstun“ (ebd., S. 183), das viele von uns, immer schlechter können. „Die Universität ist kein Fernsehgerät“ (ebd., S. 186), wo die Revolution bekanntlich sowieso nicht übertragen werde.

Nach der Bürokratisierungswelle, die der sogenannte Bologna-Prozess mit seinen bisweilen kafkaesken Zügen ausgelöst hat, fällt es nicht schwer, dem Cage'schen Credo zuzustimmen: „Ich glaube, dass die ganzen konventionellen Unterrichtsformen, mit denen sich die Universität gegenwärtig herumquält, umgangen oder Schritte zu ihrer Abschaffung unternommen werden sollten.“ (Ebd., S. 187). Das äußerte Cage 1984. Seither sind die universitären noch viel stärker zu kontrollgesellschaftlichen Institutionen geworden, die dauerhaft einer auch schon wieder in die Jahre gekommenen unbedingten Kritik bedürfen. Jacques Derridas Programmschrift „Die unbedingte Universität“ (2001) hat auch schon über 20 Jahre auf dem Buckel. Nichts sollte an einer Universität außer Frage stehen, fordert Derrida; und für Credits nichts zu tun, einsam und gemeinsam, könnte ein Anfang sein. Gegen die leere Fülle könnte daraus ein weiterer Imperativ erwachsen in steter Erinnerung an Bartlebys Entgegnung auf alle Anweisungen und Zumutungen: „I would prefer not to“. Wieder Fluchtlinien ziehen zu lernen, die nicht tödlich enden, darin liegt eine Bildungsherausforderung.

Literatur

Beiler, F.; Jung, T.; Sanders, O. & Thomas, P. (2014). Kleine Theorie der unbedingten Schule. Katzenberg
Buckminster Fuller, R. (1970). *Erziehungsindustrie*. Edition Voltaire.

Büsser, M. (2001). Wieviel Zukunft verträgt der Mensch? John Cage und das Halberstadt-Projekt.

Testcard Beiträge zur Popgeschichte, 10 (Zukunftsmusik), S. 20–21

Cage, J. (1987). *Silence*. Übersetzt von Ernst Jandl. Suhrkamp

- Cage, J. (1991). Vorlesung beim Commemorative Lecture Meeting. In: *Du – Die Zeitschrift für Kultur*, 5, S. 18–22
- Cage, J. (2012). *Empty Mind*. Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1997a). *Das Bewegungs-Bild. Kino 1*. Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1997b). *Differenz und Wiederholung*. Fink.
- Deleuze, G. (2005). *Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche 1975–1995*. Suhrkamp.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Was ist Philosophie?* Suhrkamp.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie 2*. Merve.
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Suhrkamp.
- Diederichs, U. (2005) (Hg.). *I Ging. Das Buch der Wandlungen*. Dtv.
- Johnson, T. (1991). Die Mühsal des Zufalls. Absicht und Zufall bei Interpretationen von Cages Musik. *Du – Die Zeitschrift der Kultur*, 5, S. 50–51.
- Jullien, F. (1999). *Über die Wirksamkeit*. Merve.
- Jullien, F. (2018). *Vom Sein zum Leben. Euro-chinesisches Lexikon des Denkens*. Matthes & Seitz.
- Kokemohr, R. (2022). Der Bildungsprozess – „ein Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen“. In Koller, H. & Sanders, O. (Hg.) *Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess“ und sechs Antwortversuche* (S. 27–125). Transcript.
- Koller, H. (2022). Zur Entwicklung von Rainer Kokemohrs Prozesstheorie. In Koller, H. und Sanders, O. (Hg.). *Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess“ und sechs Antwortversuche* (S. 9–25). Transcript.
- Kostelanetz, R. (1989). *John Cage im Gespräch*. DuMont.
- Sanders, O. (2016). Serie als symbolische Form: Von Broncho Billy zu True Detective. In Arenhövel, M.; Besand, A. & Sanders, O. (Hg.). *Wissensümpfe. True Detective aus bildungs-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Blickwinkeln* (S. 9–24). Springer VS.
- Sanders, O. (2018). Postdeleuzianischer Marxismus, Bildung in Ritornellen und die Angst vor dem Revolutionär-Werden. Ein Versuch über einen möglichen Neueinsatz kritischer Erziehungswissenschaft in merkwürdigen Zeiten. In Bünger, C.; Sanders, O. & Schenk, S. (Hg.). *Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus* (S. 212–235). Argument.
- Sanders, O. (2020). *Deleuzes Pädagogiken*. Katzenberg
- Sanders, O. (2022). Ein Essay über Löwen, eine wegzuwerfende Leiter und vieles mehr mit dem Ziel, Einbildungskraft, Mathematik und Bewegungsbilder in der Bildungsprozessstheorie aufzuwerten. In Koller, H. & Sanders, O. (Hg.). *Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess“ und sechs Antwortversuche* (S. 209–233). Transcript.
- Schrödinger, E. (2006). *What is Life? with Mind and Matter and Autobiographical Scetches*. Cambridge University Press/Canto.
- Stein, G. (1991). *Zarte Knöpfe*. Suhrkamp.
- Whitman, W. (2009). *Grasblätter*. Hanser.
- Wilhelm, R. (2005). Einleitung. In Diederichs, U. (Hg.): *I Ging. Das Buch der Wandlungen* (S. 9–21). Dtv.

CDs

- John Cage: As it is. Alexei Lubimow (Klavier, auch präpariert) und Natalia Pschenitschnikova (Violine). ECM 2012
- John Cage: aslp und Toshio Hosokawa: Cloudscape und Sen IV. Frozen Time. Dominik Susteck (Orgel). Wergo 2017
- John Cage: Music of Changes. Herbert Henck (Klavier). Wergo 1988

John Cage: The Number Pieces I. Four³, One⁵, Two⁶. Martin Joste (Piano), Ami Flammer (Violine),
Dominique Alchouroun (Klavier) und Jean Michaut (Rainsticks). Mode 1995

Die Kritik des Ästhetischen

Einige von Jürgen Vogt inspirierte Gedanken

Der Beitrag wurde aus dem Norwegischen übersetzt von Stefan Gies

Einleitung

Ein wichtiger Bestandteil der philosophischen Praxis ist die Untersuchung und Erörterung von Theorien und Konzepten, insbesondere von solchen, die für bestimmte akademische Denkschulen und Fachtraditionen konstitutiv sind oder zu sein scheinen. Ein besonderes Augenmerk muss daher auf Begriffe gelegt werden, die für solche Konzepte von zentraler Bedeutung sind und in diesen Konzepten häufig verwendet werden. Das heißt aber nicht, dass diesen Begriffen deshalb notwendigerweise ein klares Verständnis, eine einheitliche Interpretation oder eine konsistente Anwendung zugrunde liegt. Mitunter kann sogar der Eindruck entstehen, solche Begriffe würden in Bezug auf ihren Inhalt und ihre Bedeutung bewusst im Vagen belassen, sich der Eindeutigkeit entziehen und so einer Form der „sprachlichen Vernebelung“ Vorschub leisten. Kommt es zu einer solchen Vernebelung, fallen aber für das Textverständnis möglicherweise entscheidende Spannungen oder Widersprüche unter den Tisch. Und so kann es passieren, dass Standpunkte, die eigentlich als zu hinterfragende in die Debatte eingebracht wurden, plötzlich zu herrschenden Standpunkten werden, ohne dass sie je Gegenstand einer Diskussion gewesen wären. Es gehört daher zu den wichtigsten Aufgaben philosophischer Forschung, der Frage nachzugehen, welche Funktion solche sprachlichen Vernebelungen im Einzelfall haben.

Zu den Konzepten, die in besonderem Maße der Gefahr der sprachlichen Vernebelung unterliegen, gehört das Konzept der *Kritik*. Wenn wir über den Bereich der musikpädagogischen Forschung hinausblicken, können wir feststellen, dass sich heutzutage viele Geistes- und Sozialwissenschaftler in Themenbereichen bewegen, in denen mit Begriffen wie Hegemonie, Marginalisierung, Intersektionalität, Differenz, Diversität, Identität, Performativität, Postkolonialismus sowie – besonders populär und verbreitet – Neue Medien und Technologien gearbeitet wird. Die ständig wachsende Zahl von Themen und Begriffen, die implizit den Anspruch in sich tragen, als *Kritik* verstanden zu werden, lässt es geraten erscheinen, das Konzept der Kritik selbst zu hinterfragen.

¹ Früher Hanne Fossum.

In der musikpädagogischen Literatur steht der Begriff *Kritik* in enger Verbindung mit Konzepten der gesellschaftlichen oder individuellen Emanzipation oder Selbstbestimmung, wie es zum Beispiel der Fall ist, wenn von „kritisch-konstruktiver Didaktik“ die Rede ist oder von „demokratischem Musikunterricht“, von „Partizipation“ oder wenn musikpädagogische Forschung als Form von *activism* verstanden wird. Zum Tragen kommt der Begriff aber auch, wenn darüber nachgedacht wird, ob und wie Musik selbst kritisch sein kann (vgl. u. a. DeNora 2000; Hanken & Johansen 2021). Hinzu kommt, dass wir den Begriff mit einer bestimmten pädagogischen Denkrichtung verbinden, die einst als „Kritische Erziehung“ Furore gemacht hat (Varkøy 2017, Kap. 2). Der Gedanke, dass musikalische Bildung dazu beiträgt, das Individuum zu „kritischer Reflexion“ zu befähigen, gehört inzwischen zu den Allgemeinplätzen nahezu jeder musikalischen Bildungstheorie (wie übrigens auch ganz allgemein jeder Bildungstheorie, insbesondere wenn es um den hochschulischen Bereich geht). Wie verhält sich also die musikpädagogische Forschung heute zum Begriff der „Kritik“ – im weiten Spannungsfeld zwischen Vorstellungen von „Revolution“ und „Mikropolitik“?

Was die Musikpädagogik betrifft, beziehen sich kritische Debatten häufig auf Fragen nach der Bedeutung von Musik und des Musikunterrichts für das Individuum einerseits und für die Gesellschaft andererseits. Im Kern geht es dann meistens um die Frage, was gute Musik ist bzw. wer darüber entscheidet, was gute Musik ist, warum sie zum Gegenstand schulischer oder außerschulischer Bildung werden sollte und warum wir überhaupt möchten, dass junge Menschen musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Diese Fragen werden seit langem von Forscher*innen und Theoretiker*innen aus unterschiedlichen Traditionen gestellt. Adorno (1956) ist ebenso in diese Reihe zu zählen wie Simon Frith (1996) und Jürgen Vogt (2012 und 2017), Juliet Hess (2019) oder Alexandra Kertz-Welzel (2022). Im Folgenden soll Adornos Denken besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die unverwechselbare Weise, in der er Kunstwerkorientierung mit Gesellschaftskritik verknüpft hat, ist ein zentraler Bezugspunkt unserer Argumentation und zieht sich wie ein roter Faden durch den Text.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass sich sowohl das Verständnis des Begriffs *Kritik*, als auch die Rezeption der Theorien Adornos je nach Ort, kulturellem Kontext und politischer Situation unterscheiden. Unsere Deutung erfolgt aus einer skandinavischen Perspektive. Das heißt, dass wir die Dinge vermutlich etwas anders deuten als es deutsche, britische oder amerikanische Musikpädagog*innen tun würden.

Jürgen Vogt und das Kritische

Schon in früheren Publikationen haben wir den Einfluss der deutschsprachigen Fachdebatte auf die musikpädagogische Forschung in Norwegen und Skandinavien untersucht. Spuren hinterlassen hat diese Debatte vor allem in der Erörterung von Fragen zur Ästhetik sowie zu musikpädagogischen Konzepten (Fossum 2010; Fossum & Varkøy 2012). Dass sich der Einfluss insgesamt trotzdem in Grenzen hielt, dürfte vor allem daran liegen, dass die deutsche Fachliteratur zu diesen Themen fast ausschließlich auf Deutsch verfügbar ist und zugleich der Anteil der skandinavischen Bevölkerung, der über gute Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt, seit Jahrzehnten rückläufig ist. Aus jüngerer Zeit gibt es jedoch auch positive Entwicklungen zu vermelden. Deutsche Autor*innen, die sich regelmäßig zu Fragen der musikalischen Bildungstheorie zu Wort melden, darunter auch Jürgen Vogt, treten vermehrt als Keynote-Speaker oder mit anderen Beiträgen auf den englischsprachigen Konferenzen des *Nordic Network for Research in Music Education* in Erscheinung. Es gibt gemeinsame Forschungsprojekte und auch der akademische Austausch nimmt an Intensität zu. Wir, die Autor*innen dieses Beitrags, verfolgen seit einigen Jahren mit großem Interesse insbesondere die Debatte um Fragen der Ästhetik sowie der Kritischen Theorie im Umfeld der Frankfurter Schule – eine Debatte, zu der Jürgen Vogt ganz maßgeblich beiträgt.

In „einer Art Vermisstenanzeige“ ging Jürgen Vogt vor gut 10 Jahren der Frage nach, was Kritik als wissenschaftliche Methode bedeuten kann und welchen Beitrag sie (noch) zur aktuellen musikpädagogischen Forschung in Deutschland leistet (Vogt 2012). Sein Eindruck war, dass ein Verständnis von Musikpädagogik als kritische Wissenschaft in den zurückliegenden Jahren zunehmend von empirischen sozialwissenschaftlichen Ansätzen verdrängt wurde. Vogt erklärt diese Entwicklung u. a. damit, dass eine kritische Musikpädagogik, die sich im Kern auf die Beschreibung von Defiziten stützt, die bestimmten historischen und sozialen Gegebenheiten geschuldet sind, mit der Beseitigung dieser Defizite ihre Daseinsberechtigung verliert und damit sozusagen zum Opfer ihres eigenen Erfolgs wird (Vogt 2017, S. 333). Was früher einmal als kritische Position daherkam, ist inzwischen „lehrplantauglich“ geworden, indem es zuerst integriert, dann isoliert und damit seines einstmaligen kritischen Stachels beraubt wurde (Vogt 2017, S. 334).

Um zu klären, was Kritische Musikpädagogik heute noch oder wieder bedeuten könnte, fragt Vogt nach dem Beitrag, den die Kritische Theorie der Frankfurter Schule zu einem Selbstverständnis leisten kann, das den Anforderungen der Gegenwart gerecht wird (Vogt 2017). Einerseits sieht Vogt in Adorno den Urvater der kritischen Musikpädagogik, insofern er mit seinem Aufsatz *Zur Musikpädagogik* in den 1950er-Jahren den Grundstein für nachfolgende Strömungen gelegt hat

(Adorno 1956). Andererseits weist Vogt – unter Verweis auf einen Text von Wolfgang Martin Stroh (2002) – aber auch darauf hin, dass die vielen Stimmen und Positionen, die sich insbesondere in den 1960er und 1970er-Jahren artikuliert haben und mehr oder weniger einer kritischen Musikpädagogik zugerechnet werden können, keinen gemeinsamen Bezugspunkt im Sinne eines von allen Protagonist*innen geteilten Theorieparadigmas oder eines gemeinsamen Repertoires wissenschaftlicher Methoden erkennen lassen.

Besonders interessant finden wir Vogts Hinweis, dass die Art und Weise, in der Adorno eine Verknüpfung von Werkorientierung und Gesellschaftskritik hergestellt hat, für viele offenbar nur schwer nachzuvollziehen war und sich zudem dagegen sperrte, in musikpädagogische Handlungsanweisungen übersetzt zu werden. Dies ist sicher einer der Gründe, warum Adornos Ansatz in der Folge nur in sehr begrenztem Umfang für die Begründung einer kritischen Musikpädagogik fruchtbar gemacht werden konnte (Vogt 2017, S. 334–335). Für unsere weitere Argumentation ist dieser Hinweis von zentraler Bedeutung, insofern wir – anknüpfend an Jürgen Vogt – die These aufstellen, in der Rezeption (und Nicht-Rezeption) von Adornos ästhetischer Theorie und seiner Kritik an der Musikpädagogik habe eine inhaltliche Verschiebung in der kritischen Auseinandersetzung um den Sinn und Wert von Musik und Musikpädagogik stattgefunden, die als eine Verschiebung vom Ästhetischen zum Funktionalen beschrieben werden kann. Man könnte die Ursache dieser Verschiebung auch so deuten, dass ein für Adornos ästhetische Theorie zentraler Punkt von vielen seiner Apologet*innen nicht verstanden wurde, dass nämlich die Gesellschaftskritik immanenter Bestandteil des Ästhetischen ist, dass Gesellschaftskritik in die Werke der Kunst und der Musik von vornherein eingeschrieben ist (Rinholm & Varkøy 2021). Wir werden auf diesen Punkt im Rahmen einiger Überlegungen zum kritischen Potenzial existentieller Erfahrungen zurückkommen, die der Mensch in der Begegnung mit Musik machen kann, und wir werden dabei womöglich auch Adorno ein wenig gegen den Strich bürsten.

In der anfangs erwähnten Publikation aus dem Jahre 2012 nimmt Jürgen Vogt (Vogt 2012) Stellung zu Lucy Green, die – einem Ansatz folgend, der seinem eigenen ähnelt – der Frage nachgeht, ob eine zentrale Kategorie der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, nämlich die Ideologiekritik, im Rahmen aktueller Musikpädagogik noch eine Daseinsberechtigung habe (Green 2003). Ideologie beschreibt Green in dieser Publikation als „ein Set von Ideen, Werten und Annahmen, die dazu neigen, soziale Beziehungen zu verdinglichen und auf diese Weise zu legitimieren“ („a set of ideas, values and assumptions that tend to reify and legitimate social relations“) (Green 2003, S. 7). Vogt kritisiert ein derartiges Ideologieverständnis als „recht traditionell“ und hält die Vorstellung von Ideologiekritik, die Green auf die Idee des autonomen Kunstwerks im Sinne der abendländischen Musikgeschichte zurückführt, für „ebenso traditionell“.

Das entspricht seiner Einschätzung nach nicht dem „Stand der komplexen Diskussion etwa bei Geuss, Eagleton oder Jaeggi“ (Vogt 2012, S. 349; vgl. auch Eagleton 2000 und Jaeggi 2009).

Auch wir sind schon in früheren Arbeiten der teilweise massiven und innerhalb der musikpädagogischen Forschung vielstimmig vorgetragenen Kritik an der Kunstwerkorientierung entgegengetreten (Fossum 2010; Fossum & Varkøy 2012; Varkøy & Rinholm 2020; Rinholm & Varkøy 2021). Prominent findet sich diese Kritik insbesondere bei Vertreter*innen der angloamerikanischen, aber auch bei skandinavischen Autor*innen (vgl. auch Jorgensen 2003, S. 78–79).

Wir teilen Jürgen Vogts Einschätzung, dass Lucy Greens Kritik am autonomen Kunstwerk Tradition hat in der Musikpädagogik. Nach unserem Eindruck ist die Ablehnung der Orientierung an Kunstwerken mittlerweile zum Common Sense einer musikpädagogischen Community geworden, in der sich der Kern des kritischen Diskurses vom Begriff des Ästhetischen entfernt hat, wogegen funktionale Bestimmungen des Werts von Musik an Bedeutung gewonnen haben. Damit geht aber auch die Möglichkeit der Bezugnahme auf das kritische Potenzial verloren, welches in der Idee von der Begegnung mit Musik als existentielle Welterfahrung liegt (Pio & Varkøy 2012; Pio & Varkøy 2015, Introduction; Varkøy 2017, Kapitel 4 und 5). Darauf werden wir im Folgenden zurückkommen.

Das Ästhetische als Kritik

Auch in einem skandinavischen musikpädagogischen Kontext wird der Begriff „Kritik“ naturgemäß mit der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule in Verbindung gebracht. Insbesondere auf Adorno wird in diesem Zusammenhang immer wieder Bezug genommen. In Skandinavien wurden Adornos musikalische Schriften seit den 1970er Jahren rezipiert, und ihr Autor war in den Anfangsjahren eher berüchtigt als berühmt, und zwar wegen der Verachtung, die er Jazz und populärer Musik entgegenbrachte, aber auch wegen seiner elitären Haltung zum „richtigen“ Hören von Musik. Obwohl auch Teile der bürgerlichen Musikkultur in seinen Augen keine Gnade finden, ist seine Abneigung gegen Jazz und populäre Musik von ganz anderer Qualität. Das kommt nicht zuletzt in seiner hierarchisch gestuften Kategorisierung von Hörertypen bzw. Typen des Musikhörens zum Ausdruck: An der Spitze steht der Experte, dann folgen der gute Zuhörer, der Bildungskonsument, der Ressentimenthörer, der Jazz-Experte, der Unterhaltungshörer und schließlich der gleichgültige unmusikalische Hörer (Adorno 1973). Auf der anderen Seite muss Musik, um Adornos ästhetischem Ideal genügen zu können, als fortgeschrittene Entwicklung des musikalischen Materials formale Gestalt annehmen. Demgegenüber steht das, was er als „vulgäre Musik“ bezeichnet: Jazz und Populärmusik, die in

seinen Augen als Produkte der Kulturindustrie lediglich kommerziell vorproduzierte Klischees wiederholen (Ruud, 2016, S. 151 ff.). Soweit Adorno in Skandinavien überhaupt rezipiert wurde, geschah dies fast ausnahmslos mit kritischem Unterton (Dyndahl & Varkøy 2017), was sicher auch daran lag, dass die skandinavische Diskussion schon früh entscheidende Impulse von den Cultural Studies und der sogenannten „Birmingham School“ empfing und vermutlich selten der ganze Adorno gelesen wurde. Nicht zuletzt die von Simon Frith vertretene Auffassung, dass das Ästhetische immer mit dem Funktionalen verbunden sei, stand in offensichtlichem Gegensatz zu den Ideen Adornos. Wir werden weiter unten auf Frith zurückkommen.² Zunächst wollen wir jedoch versuchen, Adornos Idee vom dialektischen Spannungsverhältnis zwischen Kunstwerkorientierung und Gesellschaftskritik etwas näher unter die Lupe zu nehmen – ein Denkansatz, der in Skandinavien bislang kaum ernsthaft untersucht oder diskutiert wurde.

Adornos Kunstdenken

Ein zentraler Punkt in Adornos Kunstdenken ist seine Überzeugung, dass zeitgenössische Kunst Ausdruck von etwas Gebrochenem und Fragmentarischem ist, wie er es in vorbildlicher Weise bei Schönberg realisiert sieht (Adorno 1949). Adornos „Negative Dialektik“ ist geprägt von Paradoxien und Negationen. Nach Auschwitz, das er als Ausdruck vollständiger Sinnverneinung sowie des Scheiterns von Kultur deutet, müssten alle Vorstellungen von Versöhnung, Glück und Freiheit zurückgewiesen werden (Adorno 1966). Auschwitz habe uns der Möglichkeit beraubt, dem menschlichen Dasein einen positiven Sinn zuzuschreiben. Würde man auf der Sinnhaftigkeit eines erfüllten Daseins beharren, wäre dies – wie es etwa der Fall ist, wenn von der Kunst als Ausdruck des Guten, Wahren und Schönen die Rede ist – eine Verhöhnung der Opfer und ihres endlosen Leidens (Finke 2001, S. 70).

Man würde es sich zu einfach machen, in Adorno einfach einen Nihilisten zu sehen. Zwar beantwortet er die Frage, was denn noch übrig sei angesichts der Abwesenheit von Sinn, mit: „Nichts“ –, und fast scheint es so, als löte er die Extreme nur um der Provokation willen aus. Gleichzeitig aber wendet er sich gegen jeden Anflug von Hoffnungslosigkeit und Defätismus, wie sie im Gefolge einer nihilistischen Haltung nur allzu leicht in Erscheinung treten: „Wer aber verzweifelt stirbt, dessen ganzes Leben war umsonst“ (Adorno 1951, S. 313). Hoffen darf, wer es wagt sich nach dem Prinzip der Dialektik mit Haut und Haaren in eine nihilistische Haltung

² Einer Nordischen Auffassung folgend ordnen wir Frith der Tradition der Cultural Studies zu, obwohl er sich selbst von dieser Tradition inzwischen distanziert hat: „As for me, I now regard myself as a media sociologist and look on cultural studies as an irritant“ (Frith 1999, S. 22; vgl. auch Fornäs 2015, S. 316).

hineinzudenken, um so zu der Erkenntnis zu gelangen, dass dieses „Nichts“ „nicht alles sein kann“ – ein Gedanke, der schließlich in die Sehnsucht nach Erlösung mündet. Es ist diese Sehnsucht, die nach Adorno für das Individuum zur Bedingung für die Möglichkeit wird in der Begegnung mit Kunst eine „metaphysischen Erfahrung“ zu machen, als einer Erfahrung „von etwas *Scheinbarem*, Illusorischem, welches zugleich die Widerspiegelung von etwas Realem ist“ (Hammer 2002, S. 100).³

In diesem von Verzweiflung durchzogenen Gedankenuniversum erscheint Kunst als eine Art „Ersatzmetaphysik“: „In jedem genuinen Kunstwerk erscheint etwas, was es nicht gibt“ (Adorno 1970, S. 127). Kunst, die in diesem Sinne „Schein“ ist, oder besser gesagt *ein Schein, der etwas verspricht, was mehr als Schein ist*, wird so in den Gesellschaften der Moderne zum letzten Refugium, in dem sich wahre Menschlichkeit noch entfalten kann. Die ästhetische Erfahrung wird so quasi zum Rettungsanker, der uns verheißt, was uns die Welt an Wahrheit, Sinnstiftendem und Transzendenz verweigert.

Für Adorno sprengt jede große Kunst den Rahmen dessen, was unserer Vorstellungskraft in einem gegebenen kulturellen Kontext als möglich gilt. Kunst hält der Gesellschaft einen Spiegel vor, in dem sie nicht so aussieht, wie sie sich gerne selber sähe, sondern so, wie sie tatsächlich ist: als Negation der Identität von Sache und Begriff, als Ausdruck der Unversöhntheit: „Paradox hat sie das Unversöhnte zu bezeugen und gleichwohl tendenziell zu versöhnen“ (Adorno 1970, S. 251). Das Kunstwerk gibt so dem Verdrängten Raum, integriert das Unintegrierbare, das Zeugnis gibt vom Leiden, welches anderweitig keinen Ausdruck findet. Das Kunstwerk ist also mehr als nur „l'art pour l'art“. Kunst ist durchdrungen von dem, was von außen auf sie eindringt und wird so „zur Magie, befreit von der Lüge, Wahrheit zu sein“ (Adorno 1951, S. 428). Gelingen kann diese Metamorphose allerdings nur dadurch, dass die Kunst die gesellschaftlichen Verhältnisse negiert. Laut Adornos Ästhetik der Negativität ist es Aufgabe der Kunst, die Gewalt, die Unterdrückung und das Leid der Gesellschaft abzubilden, und sie muss sich davor hüten, die glatte Oberfläche der Gesellschaft widerzuspiegeln.

Adorno argumentiert musikhistorisch, indem er darauf hinweist, dass die Dissonanz schon seit dem späten Beethoven die Vorherrschaft übernommen hat. Die von Adorno immer wieder als exemplarisch herausragende Beispiele großer moderner Kunst ins Feld geführten Werke, wie etwa das Streichquartett op.3 von Alban Berg oder Theaterstücke von Samuel Beckett, erweisen sich für ihn gerade deshalb als besonders gelungen, weil sie unbequem und widerspenstig sind. Kunst muss „zuweilen barbarisch sein, sie muss das Glattgebügelte in der Kunst in Falten werfen, sie muss destruktiv sein und Grenzen überschreiten“ (Bø-Rygg 2003, S. 206–207). „Aufgabe von Kunst heute ist es, Chaos in die Ordnung zu bringen“ (Adorno 1951, S. 428). Wenn sich das

3 Alle direkten Zitate aus dem Norwegischen oder Schwedischen wurden von Stefan Gies ins Deutsche übertragen.

moderne Kunstwerk dem traditionellen, auf Vergnügung und Zerstreuung bezogenen Kunstbegriff gegenüber widerständig verhält, wenn es sich den Verdrängungsmechanismen der Gesellschaft widersetzt und zum Ausdruck des Leidens wird, dann wird es, ein besseres und richtiges Dasein antizipierend, zum privilegierten Träger von Wahrheit.

Ein derartiges Kunstideal steht in krassem Gegensatz zum Hedonismus der Kulturindustrie, in der Kunst auf Unterhaltung reduziert wird; auch die Suche nach dem interessanten Autor, dem virtuosen Musiker, dem glitzernden Ölgemälde über dem Sofa, der spektakulären Theaterinszenierung usw. fallen unter Adornos Verdikt, mit dem er jede Form des Hedonismus als kunstfremd zurückweist („In der falschen Welt ist alle ἡδονή [Hedonie] falsch“ – 1970, S. 26), weil all dies kein authentisches Glücksversprechen bereithält. Im Gegensatz zur Unterhaltung der Massenkultur deckt die Kunst jede Form falscher Versöhnung auf und weist sie damit zurück.

Ob Kunst zur Unterhaltung wird oder umgekehrt, in beiden Fällen beraubt sie sich der Möglichkeit zum radikalen Protest und damit auch der Möglichkeit, das zu sein, was Adorno *das ganz Andere* nennt. Dieses *ganz Andere* kommt weder als ethische noch politische, sondern allein als ästhetische Kategorie ins Spiel. Genau das meint Adorno, wenn er von der körperlichen Seite der ästhetischen Erfahrung spricht: den Schauer, die Gänsehaut, das sich jeder Kontrolle entziehende Verhältnis zum „ganz Anderen“. Kunst, „die für das spricht, was der Schleier zudeckt“ (Adorno 1970, S. 35). Ganz anders verhält es sich da mit der Unterhaltungsmusik, denn in ihr „genießen, ohne es zu wissen, die Massen, die damit überschwemmt werden, wie sehr sie erniedrigt sind“ (Adorno 1973, S. 429).

Die Wahrheit eines Kunstwerks tritt für Adorno nur als Negation in Erscheinung. Jedes Kunstwerk ist Ausdruck von etwas Nicht-Existentem. Das bedeutet aber auch umgekehrt, dass das Nicht-Existente möglich sein muss, weil es andernfalls ja nicht im Kunstwerk zum Ausdruck kommen könnte. In der Negation löst das Kunstwerk ein Versprechen ein, nämlich das stets gebrochene Glücksversprechen:

„Die ästhetische Erfahrung ist die von etwas, was der Geist weder von der Welt noch von sich selbst schon hätte, Möglichkeit, verheißen von ihrer Unmöglichkeit. Kunst ist das Versprechen des Glücks, das gebrochen wird.“ (Adorno 1970, S. 204 f.)

Was bleibt, ist die *Hoffnung* auf etwas, das über das nihilistische *Nichts* hinausreicht. Ein charakteristisches Merkmal der Hoffnung ist, dass sie unerfüllt bleibt (Rinholm & Varkøy 2020), und wie Adorno unterstreicht: „unfertig zu sein und es zu wissen, ist der Zug auch jenes Denkens, mit dem es sich zu sterben lohnt“ (Adorno & Horkheimer 1971, S. 218 f.).

Adornos Kritik der musischen Bewegung

Adorno beharrt darauf, dass es gerade die Distanz zwischen Kunst und Gesellschaft ist, die es der Kunst erlaube, sich der Möglichkeit zu öffnen, dass alles auch anders sein könnte. Vor dem Hintergrund eines solchen Denkens über Kunst ist auch Adornos Kritik an der musischen Bewegung in Deutschland zu verstehen, wie sie insbesondere in *Dissonanzen* (Adorno 1956) ihren Niederschlag findet.

Adorno kritisiert die musische Bewegung vor allem wegen ihres romantisch-naiven Musikverständnisses, ihres abgöttischen Glaubens an die positiven sozialen und gemeinschaftsbildenden Kräfte, die der Musik und dem Musizieren innewohnen. Den Wortführern der musischen Bewegung gelten gemeinschaftliches Singen, das Musikmachen in Spielgruppen oder im Chor, als adäquate Möglichkeiten, um Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus zusammenzubringen, vor allem wenn dies an Hand relativ einfacher Musikstücke und Lieder geschieht, die stilistisch oft an Musik aus Renaissance und Frühbarock angelehnt sind (Kertz-Welzel 2005; Varkøy 2016, Kap. 8).

Adorno argumentiert, dass es unmöglich sei die im Spätkapitalismus fortschreitende Entfremdung des Individuums von der Gesellschaft – eine Entwicklung, die ihn mit tiefer Sorge erfüllt – allein durch unreflektiertes Singen und durch schichtenübergreifendes gemeinschaftliches musikalisches Werkeln und Tun zu überwinden. Mit Marx argumentiert er, dass die Entfremdung und die Klassenunterschiede in den modernen Gesellschaften nicht allein durch „ästhetischen Gemeinschaftswillen“, wie Adorno es nennt, beseitigt werden könnten, da jene in „realen ökonomischen Bedingungen gründe[n]“ (Adorno 1956, S. 63). Er kritisiert auch den unter den Apologeten der musischen Bewegung verbreiteten „Irrglauben“, gemeinsames Musizieren habe grundsätzlich eine positive Wirkung auf den Menschen und auf die Gesellschaft, unabhängig davon, um welche Art Musik es sich dabei handelt und wie sie gemacht wird. Das falsche Ethos der Bewegung beruht laut Adorno auf dem Primat des Musizierens über das der Musik: „Dass einer fidelt soll wichtiger sein, als was er geigt“ (Adorno 1956, S. 69).

Adorno deutet an, dass die musische Bewegung einer Art rituellen Logik anhängt, und weist auf ihre Nähe zu den religiös aufgeladenen Überzeugungen von der Wirksamkeit „überästhetischer Kräfte“ hin, die der Musik innewohnen, und in denen er Bezugnahmen auf Ideen zur Rolle und Wirkung der Musik bei Platon und Augustinus sieht. Der Glaube an diese von der Musik und dem Musizieren zur Entfaltung gebrachten „überästhetischen Kräfte“ ist für Adorno nichts anderes als eine säkularisierte Version der uralten Vorstellung, der zu Folge die Überzeugung von der

gemeinschaftsbildenden Kraft des Musizierens aus der ursprünglichen rituellen Praxis und Funktion der Musik erwachsen ist.

Adorno hält daher den Reformansatz der musischen Bewegung, gelinde gesagt, für defizitär. Vor allem weist er darauf hin, dass die radikale Gegenwarts- und Kulturkritik, welche die Vertreter der Bewegung sich selbst zuschreiben, nur eine stark verwässerte Radikalität in sich trägt, da deren Postulate von intellektueller und sozialer Konformität geprägt sind und ihre Kritik an den herrschenden Verhältnissen das Problem nicht an der Wurzel packt. Mehr noch, habe die Kulturkritik der musischen Bewegung auch eine ausgesprochen reaktionäre Seite: Indem sie auf das „Originale“ und „Populäre“ abhebt, fördere sie den Anti-Intellektualismus und werde so zur Ideologie. Adorno zieht daraus den Schluss, die musische Bewegung trage mit ihrem Kult um die Jugend, ihrer Schmeichelei des Völkischen, der Idee vom Primat des Kollektivs über das Individuum und der Herabwürdigung des Intellekts faschistische Züge. In anderem Zusammenhang führt er auch näher aus, wodurch sich reaktionäre Kulturkritik von anderen Formen der Kritik unterscheidet:

„Die reaktionäre [Kritik] erreicht oft genug die Einsicht in den Verfall der Individualität und die Krise der Gesellschaft, aber bürdet die ontologische Verantwortung dafür dem Individuum an sich, als einem losgelösten und inwendigen, auf: daher ist der Einwand der Flachheit, Glaubenslosigkeit, Substanzlosigkeit das letzte Wort, das sie zu sagen hat, und Umkehr ihr Trost. (...) [Sinn dieses] Verdammungsurteils [ist es], lieber noch es selber zu opfern als Kritik am gesellschaftlichen principium individuationis zu üben.“ (Adorno 1951, S. 280 f.)

Adornos Polemik richtet sich gegen eine Musikpädagogik, die seiner Meinung nach vergessen hat, was Musik ist und welches ihr Auftrag ist, und sich stattdessen in wirren Gedanken zur ethischen Verantwortung und den sozialen Wirkungen von Musik verliert. Vielleicht ist die Breitseite, die Adorno der musischen Bewegung auf diese Weise verpasst hat, ein Grund dafür, warum oft übersehen wird, wie tief Adornos Kunstdenken in seinen gesellschaftspolitischen Überzeugungen und seiner Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen verwurzelt ist. Kann es sein, dass man ganz einfach übersehen hat, oder auch nicht verstehen wollte, welche logische Konsequenz die Idee von der Kunst als Kritik für den ästhetischen Gehalt des Kunstwerks haben muss? Geht es hier nicht einfach darum, dass die Idee, Kunst auf ihre ethischen und sozialen Funktionen zu reduzieren und somit zu instrumentalisieren und ihres kritischen Potenzials zu berauben (so der von Adorno an die musische Bewegung gerichtete Vorwurf) und die Idee, das kritische Potenzial der Kunst als immanenten Bestandteil ihres ästhetischen Gehalts zu verstehen (wie Adorno selbst es sieht) in einem unauflösbaren Widerspruch zueinander stehen?

Die funktionale Dimension der Kunst

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule und das dieser Theorie zugrunde liegende Verständnis des Begriffs „Kritik“ haben ihre Wurzeln im Neo-Marxismus und beinhalten – obwohl sich der Neo-Marxismus seinem Selbstverständnis zufolge als undogmatischer und ideologiefreier Gegenentwurf zum „realen Sozialismus“ versteht – zahlreiche Vorstellungen, die selbst als ideologisch kritisiert werden können. Adornos Kunstdenken, sein Musikbegriff und seine Kritik an der musischen Bewegung wurden schon bald zum Stein des Anstoßes für Intellektuelle, denen das traditionelle westlich-abendländische Kunstverständnis mit seiner Verabsolutierung des von toten weißen Männern geschaffenen Kunstwerks (als Objekt) ein Dorn im Auge war. Denkansätze, die im Rahmen entsprechender Debatten innerhalb der skandinavischen Musikpädagogik große Bedeutung erlangt haben, entstammen vor allem der sogenannten „Birmingham School“ sowie der interdisziplinären Forschungstradition der „Cultural Studies“. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang vor allem der Name Simon Frith.

Simon Frith

In den nordischen Ländern ist eine kritische Haltung gegenüber Adorno von der oben erwähnten Art keine Seltenheit (Ruud 2016, S. 151 ff.). Adorno wird einer Form des „ästhetischen Fetischismus“ bezichtigt, weil er zu glauben scheint, es gäbe eine hierarchische Abstufung zwischen Musik und Formen des Umgangs mit Musik, die besser geeignet sind als andere, um sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene transzendente Erfahrungen zu ermöglichen (Dyndahl & Varkøy 2017, S. 148). Selbst denen, die Adornos Skepsis gegenüber den Möglichkeiten der Musikpädagogik zur Linderung sozialer Ungleichheit teilen, gilt sein Beharren darauf, dass es entscheidend sei, welche Art von Musik erklingt oder gespielt wird, mehrheitlich als problematisch (vgl. auch Laughey 2006; DeNora 2000, 2003 und 2011).

Zu dieser Debatte hat Simon Frith mit seiner Idee von der Dekonstruktion der Dichotomie zwischen der ästhetischen und der funktionalen Dimension von Musik einen wichtigen Beitrag geliefert (Frith 1996). Der Gerechtigkeit halber sei aber darauf hingewiesen, dass sich auch Adorno selbst nie die Vorstellung zu eigen gemacht hat, die ästhetische Dimension der Kunst wäre immer schon frei von funktionalen Implikationen gewesen. Er selbst drückt das wie folgt aus:

„Vor der Emanzipation des Subjekts war fraglos Kunst, in gewissem Sinn, unmittelbarer ein Soziales als danach. Ihre Autonomie, Verselbständigung der Gesellschaft gegenüber, war Funktion des seinerseits wieder mit der Sozialstruktur zusammengewachsenen bürgerlichen Freiheitsbewußtseins.“ (Adorno 1970, S. 334)

Es ist allerdings auch offensichtlich, dass eine ästhetische Haltung, wie sie sich hinter Adornos „gutem“ Zuhörer im Sinne seiner Hörertypologie verbirgt, nach wie vor ausschließlich auf Musik bezogen bleibt, die man als Kunst mit einem großen K apostrophieren könnte, das heißt: Klassische Kunstmusik. Die kulturelle Bedeutung der populären Musik – sofern Adorno den Begriff „Bedeutung“ in diesem Kontext überhaupt in den Mund genommen hätte – beschreibt er hingegen mit Begriffen, die auf soziale und funktionale, nicht aber auf ästhetische Phänomene Bezug nehmen und die sich letztlich in der Befriedigung des Bedürfnisses nach Vergnügen („Amusement“) und Unterhaltung erschöpft. Frith behauptet hingegen, *jeder* Art Musik komme *sowohl* eine ästhetische *als auch* eine funktionale Dimension zu, sofern das Individuum der Musik eine wie auch immer geartete Bedeutung zumisst. Er hebt hervor, dass wir in der Begegnung mit Musik, sowohl mit klassischer Musik als auch mit Volksmusik oder Populärmusik, unsere ganz individuelle kulturelle und soziale Identität in ihrer ästhetischen Dimension erfahren (Frith 1996). Mit anderen Worten: Wann immer Musik für das Individuum bedeutsam wird, kommt ihr sowohl ästhetische als auch funktionale Bedeutung zu (vgl. Dyndahl & Varkøy 2017, S. 149). Auf diese Weise werden wir, ob wir wollen oder nicht, anhand unserer musikalischen Erfahrungen in der Welt verortet, während diese Erfahrungen uns, so paradox das auch erscheinen mag, gleichzeitig von der Welt entkoppeln. Frith zieht daraus den Schluss, dass die musikalische Erfahrung – und zwar in ihrem Doppelcharakter als sowohl ästhetisches als auch funktionales Ereignis – uns einerseits für uns selbst und für andere als soziale und kulturelle Wesen verstehbar werden lässt, uns aber andererseits den Eindruck vermittelt als lägen Sinn und Bedeutung als etwas von uns zu Entdeckendes in der Musik selbst: „Music, the experience of music for composer/performer and listener alike, gives us a way of being in the world, a way of making sense of it“ (Frith 1996, S. 114). Ästhetische Erfahrungen und Geschmacksurteile sind für Frith mehr als nur „sinnliche Empfindungen“ im Kantschen Sinne, denn das, was uns als scheinbar rein „ästhetische“ Erfahrung erscheint, ist immer auch Träger von Wertvorstellungen und Identitäten sowie von subjektiven und kollektiven Interessen. Und das trifft auf jede Art von Musik zu. Mit diesem Denkansatz unterstreicht Frith, dass Musik unabhängig vom Genre über das Potenzial verfügt, für den Einzelnen sowohl ästhetische, als auch soziale, kulturelle oder funktionale Bedeutsamkeit zu entfalten (Dyndahl & Varkøy 2017, S. 150).

Frith fühlt sich ganz offensichtlich dem Auftrag verpflichtet so zu argumentieren, dass Populärmusik der Status als legitime Kultur auf Augenhöhe mit der so genannten klassischen

Musik nicht bereits durch eine apriorische begriffliche Setzung streitig gemacht wird, die eine wertfreie Diskussion dann gar nicht mehr zulässt. Man sollte in diesem Zusammenhang aber auch daran erinnern, dass Adorno seiner von vielen als herablassend empfundenen Kritik an der Populärkultur zum Trotz (seine berüchtigten Einlassungen zur Kulturindustrie einerseits und zum Jazz andererseits liefern gute Gründe für eine solche Einschätzung) nicht alles glorifiziert, was als „ernste Musik“ daherkommt.

Musikalische Erfahrung als existentielle Erfahrung

Die Kritische Theorie, so wie sie Adorno in Bezug auf das Gebiet der Musik im Allgemeinen und auf die Musikpädagogik im Besonderen zur Anwendung bringt, ist in der neueren skandinavischen musikpädagogischen Forschung kaum vertreten. Eine der möglichen Ursachen für dieses Desiderat könnte sein, dass die Fokussierung auf den funktionalen Aspekt des Phänomens Musik zu einer partiellen Distanzierung vom Ästhetischen als solchem und zu dessen Marginalisierung geführt hat, wie wir sie vergleichbar auch bei David Elliott sehen (Elliott 1995; vgl. auch Fossum & Varkøy 2012). Adornos Denkansatz, demzufolge Gesellschaftskritik dem Ästhetischen quasi von vornherein eingeschrieben ist, wirkt im Kontext des auch in den skandinavischen Ländern wirkungsmächtigen Elliottschen Konzepts als Fremdkörper. Eine Ausnahme stellt hier allenfalls die Debatte um den von Eirik Askerøi in die Diskussion eingebrachten Begriff der „Klangmarker“ oder „sonic markers“ (Askerøi 2013, 2017, 2020). Als Vertreter der Popular Music Studies, und damit auch der Cultural Studies, tritt Askerøi hier als Fürsprecher der Bedeutung der ästhetischen Dimension der Musik in Erscheinung. Askerøi zu Folge entfaltet sich die ästhetische Dimension von auf Tonträger festgehaltener Populärmusik vor allem in ihrer klanglichen Qualität, in der Unverwechselbarkeit des Sounds. Der Sound wird so zum sinnstiftenden Element dieser Musik, zum Träger von Bedeutung und konstitutivem Element eines ganzheitlichen Musikerlebens (Askerøi 2020, S. 53). Gleichzeitig kann man natürlich die Frage stellen, ob Askerøi hier nicht möglicherweise die existenzielle Kraft des Ästhetischen unter den Tisch fallen lässt. Festgehalten werden kann jedenfalls, dass Askerøi selbst offensichtlich nicht auf Adorno Bezug nimmt.

Im abschließenden Teil dieses Textes wollen wir genauer unter die Lupe nehmen, was wir schon in früheren Veröffentlichungen unter dem Stichwort der „existenziellen Erfahrung“ erörtert haben – den Schauer, die Gänsehaut, das sich jeder Kontrolle entziehende Verhältnis zum „ganz Anderen“ –, und das weder ethisch noch politisch, sondern ästhetisch ist (Pio & Varkøy 2012 und 2015, Einführung; Varkøy 2017, Kap. 4). Damit überschreiten wir fraglos die Grenze dessen, was

Adorno noch akzeptiert hätte, indem wir dem selbstbestimmten Individuum ein klein wenig mehr zutrauen als es die marxistische Formel vom Geistesleben als abhängiger Variable von den ökonomischen Verhältnissen vorsieht. In diesem Zusammenhang kommt Adornos Polemik gegen das, was er als „Jargon der Eigentlichkeit“ bezeichnet (Adorno 1964), ins Spiel. „Der Jargon der Eigentlichkeit“, so Adorno, sei Ausdruck einer sich sprachlich manifestierenden herrschenden Ideologie. Als Ideologen dieses Jargons gelten ihm vor allem Philosophen und Autoren wie Otto Friedrich Bollnow und Martin Buber (vgl. Varkøy 2017, Kap. 5) sowie Karl Jaspers, Vertreter der so genannten Dialektischen Theologie und der französischen Existentialisten.⁴ Adorno weist darauf hin, dass dieser Jargon auch in von Martin Heidegger in die Sprache eingeführten Begriffen wie „Authentisches Leben“, „Eigentlichkeit“, „Geworfensein“ und dergleichen, sowie in Begriffen aus dem bäuerlichen Leben oder dem Handwerk in Erscheinung tritt – Vokabeln, die dann unvermittelt in die Sprache der Philosophie übernommen werden. Adorno kritisiert dabei nicht so sehr, dass Heideggers Sprache oft im Praktisch-Empirischen (dem Ontischen, dem „Sein“) verharret, sondern vielmehr, dass sie, „aus der schlechten Empirie Transzendenz macht“ (Adorno 1964, S. 97). Heidegger ontologisiere, so Adorno, die Ontik. Darüber hinaus wirft Adorno Heidegger vor, das Echte mit dem Archaischen zu verwechseln. Leider ist es im beschränkten Format des vorliegenden Textes nicht möglich, auf die hinter Adornos Kritik an Heidegger stehenden philosophischen Fragen vertiefend einzugehen. Vielmehr wollen wir uns im Folgenden darauf beschränken, das Phänomen der existenziellen Erfahrung als mögliche Aktualisierung dessen herauszuarbeiten, worum es bei der Idee von der dem Kunstwerk immanenten Gesellschaftskritik im Kern geht (zur Inspiration, die musikpädagogisches Denken von Heidegger empfangen hat, vgl. Pio & Varkøy 2015).

Was bedeutet die Aussage, musikalische Erfahrung berge das Potenzial, um zur existentiellen Erfahrung zu werden? Beginnen wir mit dem Begriff der „musikalischen Erfahrung“, der nach unserer Auffassung etwas Umfassenderes meint als der Begriff des „musikalischen Erlebnisses“. „Erfahrung“ kann, muss aber nicht zwingend aus einem „Erlebnis“ hervorgehen. Wir können sagen, dass wir „eine Erfahrung gemacht haben“, wenn wir etwas erlebt haben, das auf die eine oder andere Weise Spuren in uns hinterlassen hat. Der Begriff der „existentiellen Erfahrung“ hinwiederum bezeichnet eine bestimmte Art der Erfahrung. Wir erleben etwas, das auf einer „existentiellen Ebene“ etwas mit uns macht. Aber was ist damit tatsächlich gemeint?

Wenn wir von „musikalischer Erfahrung als existentieller Erfahrung“ sprechen, treffen wir eine Aussage über den Beitrag, den musikalische Erfahrung für die Beantwortung existentieller Fragen leisten kann. Existenzielle Fragen sind all jene tiefgreifenden Fragen und Verunsicherungen, die

⁴ In einer früheren Publikation (Rinholm 2020) haben wir allerdings auch darauf hingewiesen, dass Adorno dem Denken von Bollnow und Buber, aber auch dem von Heidegger, nicht so fernstand, wie er das selbst gerne deutete.

zum menschlichen Dasein dazugehören und mit denen wir uns alle früher oder später konfrontiert sehen. Solche Fragen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie nur selten konkret und präzise beantwortet werden können und häufig mit Sinnfragen verknüpft sind – der Frage nach dem Sinn des Lebens und dem Sinn, den wir dem Leben geben. Solche Fragen umfassen sowohl kognitive als auch epistemologische und emotionale Aspekte. Im Kern geht es darum, mit den unveräußerlichen Grundlagen unseres Daseins in Kontakt zu treten. Bei diesen unveräußerlichen Grundlagen oder existentiellen Fragestellungen geht es um Aspekte wie Abhängigkeit, Verletzlichkeit, Endlichkeit, die Fragilität von Beziehungen und existentielle Einsamkeit.

Der dänische Musikpädagoge Frede V. Nielsen (1994, Kap. 4) beschäftigt sich mit dem Facettenreichtum der Bedeutungsebenen, die ein musikalisches Werk freilegt, wobei er zwischen „äußeren Bedeutungsebenen“ (der strukturellen und motorischen Ebene usw.) und einer „tieferen Bedeutungsebene“ (einer emotionalen und existentiellen oder sogar spirituellen Ebene) unterscheidet. Jedes Musikerlebnis kann daraufhin hinterfragt werden, auf welchen dieser Bedeutungsebenen es für das Individuum im Moment des Erlebens Bedeutung entfaltet. Nielsen weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die existenzielle (und insofern auch die emotionale) Seite dieser Bedeutungsebenen von Musik sowohl in der musikpädagogischen Forschung als auch in der Unterrichtspraxis weitgehend ausgeklammert wird und deutet das als Nicht-Zustandekommen einer Kommunikation zwischen den in der Musik angelegten existentiellen Schichten und den entsprechenden Schichten im menschlichen Bewusstsein. Nielsen konstatiert in der Pädagogik eine Tendenz, die in der Tiefe verborgenen Potenziale musikalischer Objekte zu vernachlässigen, weil viele pädagogische Aktivitäten vor allem darauf abzielen die Schüler mit den „äußeren Bedeutungsebenen der Musik“ in Kontakt zu bringen, das heißt mit dem, was technisch beschreibbar und überprüfbar ist.

Nielsen behauptet, dass eine entsprechende Tendenz auch in der musikpädagogischen Forschung zu beobachten sei. Es ist durchaus ungewöhnlich, dass eine solche Behauptung von einem Insider vorgebracht und thematisiert wird. Da stellt sich natürlich die Frage, *was* hier verschwiegen wird. Oder, ob es sich um ein Thema oder einen Gegenstand handelt, über das oder den wir nicht sprechen *wollen* – und deshalb schweigen? Was wird hier also verschwiegen und somit als Thema marginalisiert? Folgerichtig ließe sich diese Frage mit der These beantworten, dass die geschilderte Art von Sprachlosigkeit sich häufig auf das Phänomen der musikalischen Erfahrung bezieht – vor allem dann, wenn diese als *existentielle* Erfahrung verstanden wird.

Träfe diese Annahme zu, dann können dafür verschiedene Gründe ins Feld geführt werden. Eine Erklärung könnte sein, dass es in der menschlichen Natur liegt sich dagegen zu sträuben sich einem Thema anzunähern, dessen Substanz kaum technisch beschrieben werden kann und sich der Überprüfbarkeit weitgehend entzieht. Eine andere Erklärung könnte die Angst sein, sich im

spekulativen Feld einer von Wertzuschreibungen und ideologischen Widersprüchen gekennzeichneten Debatte zu verlieren, in der musikphilosophische, soziale und persönliche Identitätskonstruktionen an die Stelle von Argumenten treten. Auch unter Forschenden herrscht nämlich keineswegs Einverständnis darüber, was denn nun eigentlich eine musikalische Erfahrung im Sinne einer existentiellen Erfahrung ist oder ausmacht. Das hat zur Folge, dass man sich bei der Suche nach Antworten auf die Frage nach der Besonderheit der existenziellen Erfahrung leicht in Grundsatzdebatten verheddern kann. Erschwerend kommt hinzu, dass wir ganz offensichtlich in einer Kultur leben, die einer ernsthaften Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Sinn des Lebens und dem Sinn im Leben am liebsten aus dem Weg geht – oder aber einer pseudowissenschaftlichen Trivialpsychologie überlässt. Und selbst wenn wir uns als musikpädagogisch Forschende an das Thema wagen, schreiben wir am liebsten über die Erfahrungen der anderen. So kommt es beispielsweise erstaunlich selten vor, dass Forschende ihre eigenen musikalischen, existentiellen Erfahrungen zum Gegenstand der Betrachtung machen – was als Teil einer Selbstreflexion ja durchaus möglich wäre. Wird das Phänomen dennoch aufgegriffen, so geschieht dies in der Regel aus einem identitäts- oder kulturtheoretischen Interesse heraus (vgl. u. a. Ruud 1997) oder unter Bezugnahme auf eine psychologische Fragestellung (vgl. u. a. Gabrielsson 2008). Eher selten kam in der musikpädagogischen Forschung bislang ein philosophischer Ansatz zum Tragen.

Eben das wollen wir im Folgenden versuchen, indem wir musikalische Erfahrung in ihrer Eigenschaft als existentielle Erfahrung näher betrachten und dabei zunächst einige Argumente aufgreifen, die der norwegische Philosoph Arne Johan Vetlesen in der Auseinandersetzung unter anderem mit Hegel und Gadamer von einem dezidiert philosophischen Standpunkt aus entwickelt hat (Vetlesen 2004). Vetlesens von der Existenzphilosophie inspirierter Zugang zur musikalischen Erfahrung stellt unseres Erachtens eine notwendige Ergänzung zu den soziologischen, kulturtheoretischen und/oder psychologischen Ansätzen dar – ohne die wir das facettenreiche Sinnuniversum der Musik kaum in seiner ganzen Bandbreite erfassen können.

Arne Johan Vetlesens Denken kreist ebenso wie das von Frede V. Nielsen um die Begegnung zwischen Mensch und Musik. Es ist eine Geschichte über Begegnungen zwischen Musik, die *berühren* kann, und Menschen, die *berührt werden* können. Vetlesen unterstreicht – an Gadamer anknüpfend –, dass die Erfahrung (der Akt des Erfahrens) immer einhergeht mit Betroffensein und der Erschütterung von vermeintlichen Gewissheiten. In den Worten Gadamers setzt Erfahrung „notwendig mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und nur dadurch wird Erfahrung erworben“ (Gadamer 1972, S. 338). Wer eine „Erfahrung“ macht, überschreitet Grenzen, indem er oder sie aus gewohnten Mustern herausgerissen wird und so die eigene Subjektivität aus einer ungewohnten Perspektive erlebt. Gadamer beschreibt Erfahrung als *etwas*

Schmerzliches und macht damit deutlich, dass es ein Trugschluss sei zu glauben, die Dinge ließen sich rückgängig machen und alles würde sich irgendwie wiederholen.

„Durch Leiden Lernen‘ (...) meint nicht nur, dass wir durch Schaden klug werden, und die richtigere Erkenntnis der Dinge erst durch Täuschung und Enttäuschung erwerben müssen. (...) Was der Mensch durch Leiden lernen soll, ist (...) die Einsicht in die Grenzen des Menschseins.“ (Gadamer 1972, S. 339)

Das Individuum tritt so in Kontakt mit wesentlichen Dimensionen des menschlichen Daseins. Mit anderen Worten: In der Begegnung mit seiner eigenen Endlichkeit erfährt der Mensch sich als verwundbar und sterblich. Er oder sie wird gewahr, dass er/sie eigentlich nur in sehr begrenztem Maße Kontrolle über die Welt hat.

Welcher Stellenwert kommt nun der Musik in diesem Kontext zu? Folgt man Vetlesen, so eignen sich musikalische Erfahrungen in besonderer Weise, um uns mit existentiellen Dimensionen des Daseins in Kontakt treten zu lassen. Er weist aber auch darauf hin, dass wir in einer Kultur leben, in der Selbstkontrolle, Selbstverantwortung und Selbstgenügsamkeit als Ideale einer individuellen Lebensführung gelten. Alles, was uns an unsere Verletzlichkeit, an Abhängigkeiten und an unsere Sterblichkeit erinnert, all das also, was sich unserer Kontrolle entzieht, gilt als unerwünscht, als Quelle des Unbehagens; wir sehen uns mit etwas konfrontiert, das man überwinden und hinter sich lassen sollte. Unsere Gegenwartskultur „weigere“ sich – so Vetlesen –, sich auf die oben angedeuteten Gedanken einzulassen, weil man schlicht und einfach nichts mit den Problemen zu tun haben möchte, die damit zwangsläufig einhergehen.

Wir kommen auf die Frage zurück, welche Rolle dabei die musikalische Erfahrung spielt. Und hier müssen wir konkret werden: Wenn mir die Körperhaare zu Berge stehen, wenn mir ein Schauer über den Rücken läuft, wenn mir abwechselnd heiß und kalt wird, wenn der Puls steigt und ich mich plötzlich in einer (anderen) Stimmung wiederfinde, wenn ich von Gefühlen überwältigt werde oder wenn ich mich öffne, *dann* hat mich die Musik mit einer (oder mehreren) der oben erwähnten Dimensionen existentieller Erfahrung in Kontakt gebracht. Wir glauben, dass Vetlesen mit dieser Beschreibung dem recht nahekommt, was Adorno (1970) meint, wenn er vom Körperlichen in der ästhetischen Erfahrung spricht; dem Schauer, der Gänsehaut, dem sich jeder Kontrolle entziehenden Verhältnis zum „ganz Anderen“. So betrachtet, reduziert sich das vermeintlich Mystische an diesem Geschehen darauf, dass es sich um die Erfahrung einer Begegnung mit etwas Ungeplantem handelt, mit etwas, das sich unserer Kontrolle entzieht. Diese Art von Erfahrung wirft uns aus der Bahn des Gewohnten, weil wir üblicherweise davon ausgehen, dass das, was geschehen wird, aus der Wiederholung von Mustern besteht, die wir schon kennen oder die zumindest berechenbar sind, aber eben diese Erwartung in der Begegnung mit dem Ästhetischen ins Leere läuft. Und wenn statt des gewohnheitsmäßig Erwarteten etwas

Ungeplantes, etwas „ganz Anderes“ eintritt – im vorliegenden Fall einfach dadurch, dass mein Körper auf einen von der Musik ausgelösten Impuls reagiert –, dann löst die Musik einen Ruck in mir aus. Indem wir von dem uns Vertrauten, dem Kontrollierten und Kontrollierbaren, dem Wählbaren und Geplanten ab-rücken, werden wir uns unserer eigenen Verwundbarkeit und Nichtigkeit in dieser Welt bewusst; und damit zugleich ganz allgemein unserer Abhängigkeit, Verwundbarkeit und Sterblichkeit, unserer Einsamkeit und der Fragilität unserer menschlichen Beziehungen. Wir werden an unsere eigene Begrenztheit im menschlichen Dasein erinnert und damit an eine verloren gegangene Tiefe in der Begegnung mit der Welt und in unserer Existenz. Musikalische Erlebnisse können also zum Nachdenken anregen und damit Erfahrungen nach sich ziehen, die existenzieller Natur sind.

Wenn wir im Bereich der musikpädagogischen Forschung eine reduktionistische Tendenz in Bezug auf das Phänomen der musikalischen Erfahrung glauben feststellen zu können, weil das Interesse am ästhetischen Ausdruck von der Betrachtung funktionaler Aspekte verdrängt wird, dann liegt das auch daran, dass der musikalischen Erfahrung als existentieller Erfahrung bislang kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde. Es scheint so, als sei das Thema weder für das Nachdenken über musikpädagogische Praxis, noch für bildungs- und kulturpolitische Debatten zur Rolle und Aufgabe der Musik im Leben der Menschen von Bedeutung. In „reduktionistischen Kontexten“ spiegelt sich aber vor allem die Tendenz wider, musikalische Erfahrungen in erster Linie oder vielleicht sogar ausschließlich als rein emotionale, gemütsausgleichende Bildungserfahrungen zu deuten (Dyndahl & Nielsen 2017; Johansen 2017). Immanuel Kant (1992) unterscheidet bekanntlich zwischen verschiedenen Arten von ästhetischen Urteilen, solchen, die sich auf „das Schöne“, und solchen, die sich auf „das Erhabene“ beziehen. Während die Begegnung mit dem Schönen ein Gefühl der Lust erzeugt, kann uns das Erhabene auch erschauern lassen: wir empfinden Unlust, aber zugleich auch Achtung vor der Größe des Unfassbaren (Varkøy 2003, Kapitel 11; Rinholm 2022). Kurz gesagt: das Erhabene ergreift uns immer dann, wenn wir zum Beispiel von Musik gepackt werden, wenn sie uns erschüttert oder uns in unbekannte seelische Tiefen blicken lässt, aber auch, wenn sie eher leise von der Verletzlichkeit des Daseins kündigt. Was wir weiter oben als existentielle Erfahrung beschrieben haben, ist also im Grunde nichts anderes als die Erfahrung des Erhabenen im Sinne Kants. Wenn nun aber, wie wir oben festgestellt haben, die bildungs- und kulturpolitischen Diskurse der Gegenwart allenthalben von Narrativen durchdrungen sind, die auf die ausgleichende Wirkung der Kunst setzen – und somit in gleichermaßen ausschließlicher wie ausschließender Weise auf die Idee von der Kunst als „Schönem“ Bezug nehmen –, dann bleibt kaum Raum für die Begegnung mit dem, was als „das Erhabene“ bezeichnet werden kann, das heißt: Das der Kunst prinzipiell innewohnende Potenzial, uns erschüttern und erschauern zu lassen, zu verunsichern und in

Frage zu stellen – mit anderen Worten: Schlüsselaspekte der existentiellen Erfahrung – bliebe ungenutzt. Demnach hätten wir es mit einer, wie wir es nennen würden, reduktionistischen Haltung gegenüber der musikalischen Erfahrung zu tun, mit einer „Ästhetik der Glätte“ (Han 2018, S. 26).

Einerseits leben wir heute in einer Musikkultur, von der in vieler Hinsicht gesagt werden kann, sie stelle Angebote bereit, die gleichermaßen geeignet sind „das Erhabene“ zu erfahren wie „das Schöne“. Wir würden argumentieren, dass dies sowohl in Bezug auf Formen des musikalischen Ausdrucks gilt, zum Beispiel im Bereich der Populärmusik (Kjellander 2013), als auch hinsichtlich der Funktionen, die Musik im menschlichen Leben einnimmt, beispielsweise als Identitätskonstrukt (Ruud 1997). Dem gegenüber steht die Reduktion der musikalischen Erfahrung auf ihre ungefährliche Rolle als das Gemüt bewegender und ausgleichender Katalysator, wie sie nicht nur den bildungs- und kulturpolitischen, sondern auch den musikpädagogischen Diskurs dominiert. Dies sei an dieser Stelle auch als Hinweis auf die Möglichkeiten erwähnt, die sich für musikpädagogische Forschungsprojekte oder ganz allgemein für das Nachdenken über Musikpädagogik zum Thema musikalische Erfahrung als existenzielle Erfahrung ergeben.

Wenn wir den oben angesprochenen Reduktionismus problematisieren wollen, unter anderem indem wir über musikalische Erfahrung als existentielle Erfahrung sprechen und forschen, bedarf es mehr als einer Beschreibung der Musik als äußerliches, klingendes Objekt – vor allem muss die einseitige Fokussierung auf die Funktion der Musik überwunden werden. Im Grunde handelt es sich bei einer existenziellen Erfahrung um eine Beziehung – um eine Begegnung zwischen der klingenden Musik und den wahrnehmenden Sinnen derer, die ihr lauschen. Mehr noch: Die lauschenden Sinne, welche die Musik empfangen, nehmen mehr auf, als sinnliche Wahrnehmung und kognitive Erkenntnis im technischen Sinne übertragen. Einer existentiellen Erfahrung ist man ausgesetzt, und sie kann uns in bestimmten, seltenen Momenten als eine auf wackligen Füßen stehende Begegnung mit etwas außerhalb von uns erscheinen. Im Lateinischen gibt es dafür den Ausdruck: *Mysterium tremendum et fascinans*. Der Ausdruck bezieht sich auf die in der Religion mitunter als Entrückung bezeichnete Begegnung mit „dem ganz Anderen“, deren kennzeichnende Eigenschaft eine eigenartige Mischung aus Entsetzen und Freude ist. Es geht um archetypische Erfahrungen, die im Laufe der Zeit unter anderem als religiöse, metaphysische, psychologische, soziale, kulturelle oder auch als ästhetische Erfahrungen erfahren und gedeutet wurden. Es liegt uns am Herzen, diese Vielschichtigkeit möglicher Deutungen der musikalischen Erfahrung hervorzuheben – und diese Vielschichtigkeit auch im Nachdenken über Musikpädagogik lebendig werden zu lassen und zu pflegen.

Weiter oben haben wir darauf hingewiesen, dass jede große Kunst in den Augen Adornos den Rahmen dessen sprengt, was unserer Vorstellungskraft in einem gegebenen kulturellen Kontext

als möglich gilt. Kunst hält der Gesellschaft einen Spiegel vor, in dem sie nicht so aussieht, wie sie sich gerne selber sähe, sondern wie sie tatsächlich ist: als Negation der Identität von Sache und Begriff, als Ausdruck der Unversöhntheit. Kunst spricht auf eine paradoxe Art und Weise Klartext. Und ist es nicht genau das, was auch eine in Bezug auf existenzielle Erfahrung „erfahrungsorientierte“ Musikpädagogik tut? Wenn unsere Annahme zutrifft, würde das dann nicht bedeuten, dass eine überwiegend funktionsorientierte (instrumentelle) Haltung, die entweder idyllisiert (die musische Bewegung) oder Alltagserfahrungen zu musikalischen Erfahrungen verbrämt (Birmingham School), ihr kritisches Potenzial verlöre und der ästhetischen Erfahrung so ihren Stachel nähme? Wenn das so wäre, würde damit auch die Kritik selbst zu einem instrumentellen Verfahren? Und liefere eine Kritik, die selbst instrumentalisiert (zur Funktion) wird, dann nicht Gefahr der Oberflächlichkeit und Banalität zu verfallen?

Die Antwort auf eine instrumentelle Kritik könnte eine optimistischere, sozusagen „hoffnungsorientierte“ Kritik sein, als deren Verfechter auch Adorno gelten kann. In diesem Zusammenhang gibt es zwei unverrückbare Gewissheiten: zum einen ist klar, dass nicht jede Musik für jeden immer und in allen Kontexten das Gleiche bedeutet (hier kommt die Wechselwirkung zwischen dem Ästhetischen und dem Funktionalen ins Spiel); zum zweiten ist aber auch klar, dass Musik sowohl auf der Ebene der Emotionen als auch in ihrer existentiellen Dimension auf uns wirkt. Wir können jedoch nur hoffen, dass wir in der Lage sind, das, was Musik uns anbieten kann, als sinnstiftend zu begreifen und in eine selbstreflektierte Lebensführung zu übersetzen. Wir machen unsere Hoffnung an dem fest, was der dänische Psychologe Svend Brinkmann als „Standpunkte“ bezeichnet, „existenzielle Motive, an die es sich zu halten lohnt, weil sie einen Wert an sich haben“ (Brinkmann 2017, S. 39): das Gute, die Würde, das Versprechen, das Selbst, die Wahrheit, die Verantwortung, die Liebe, die Vergebung, die Freiheit und der Tod (Rinholm & Varkøy 2017 und 2021).

Wir sprechen hier von Hoffnung. Hoffnung ist nicht mit naivem Optimismus zu verwechseln. Es ist auch etwas anderes als Glaube – der uns in der Form eines „religiösen“ Glaubens als *Hybris* begegnet. Hoffnung ist in unserem Kontext nicht die Überzeugung, dass die Dinge gut enden werden, sondern das Bewusstsein, dass die Dinge einen Sinn haben. Und wir wissen, dass wir keine klaren und eindeutigen Antworten auf diese Fragen erwarten können:

„Klarheit? Die Klarheit der Kunst ist die der Nacht, und nicht die des Tages. Die Klarheit der Kunst ist wie das Licht einer Taschenlampe, das ein Objekt aus der Dunkelheit heraushebt und so zugleich den Rest in eine um so bodenlosere Dunkelheit eintauchen lässt.“ (Gombrowicz 2013, S. 274)

Existenzielle Erfahrung handelt von philosophischer Herausforderung und von Kritik. Sie kann zu einer „Du musst dein Leben ändern“-Haltung führen, wie Sloterdijk (2009) es unter

Bezugnahme auf ein Rilke-Gedicht ("Archaischer Torso Apollos" von 1908) formuliert, was natürlich vor allem Privatsache ist und an sich keine Gesellschaftskritik im Sinne Adornos darstellt. Man kann die Dinge, wie weiter oben bereits angedeutet, auch auf der Grundlage von Adornos marxistischer Position und mit seinem sehr eigenen Blick auf Gesellschaft und Materialität, seiner Kritik an Heideggers „Eigentlichkeit“ etc. betrachten und diskutieren. Wir wollen aber trotzdem daran festhalten, dass das kritische Nachdenken über unser eigenes Leben, über unsere eigenen Entscheidungen, Prioritätensetzungen und über das, was wir für selbstverständlich halten, in eine gesellschaftlich relevante politische Kritik münden kann. Denn die Begegnung mit Kunst im Sinne eines ästhetischen Erlebnisses ist der Stein im Schuh, der Sand im Getriebe, das Holpern im gleichmäßigen Fluss des Alltags. Es ist Verweis auf das Andere, das es gibt: im Ästhetischen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1949). *Philosophie der Neuen Musik*. J.C.B. Mohr.
- Adorno, T. W. (1951). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1956). *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1970). Ästhetische Theorie. In *Gesammelte Schriften Band 7*, hg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1971). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer.
- Adorno, T. W. (1973). Einleitung in die Musiksoziologie – zwölf theoretische Vorlesungen. In *Gesammelte Schriften Band 14*, hg. von Rolf Tiedemann. Suhrkamp.
- Askerøi, E. (2013). Reading pop production. Sonic markers and musical identity. (Doctoral dissertation). University of Agder, Kristiansand. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/139730> [26.01.2023]
- Askerøi, E. (2017). Pop Music for Kids. Sonic Markers as Narrative Strategies in Children's Music. *Nordic Journal of Art and Research*, 6 (2). <https://doi.org/10.7577/information.v6i2.2277> [26.01.2023]
- Askerøi, E. (2020). Sound i historisk perspektiv: oppdagelse, naturalisering, kanonisering (Engl.: Sound in a historical perspective: Discovery, naturalisation, canonisation). In Eiksund, Ø. J.; Angelo, E. & Knigge, J. (Hg.). *Music Technology in Education – Channeling and Challenging Perspectives* (S. 51–71). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch2> [26.01.2023]
- Brinkmann, S. (2017). *Ståsteder (Engl.: Standpoints)*. Press.
- Bø-Rygg, A. (2003). Etterord (Engl.: Afterword). In Adorno, T. W. *Musikkfilosofi* (S. 181–214). Pax Forlag.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2011). *Music-in-action. Selected essays in sonic ecology*. Ashgate.

- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2017). Musikkundervisning som de gode intensjoners tyranni (Engl.: Music education as the tyranny of the good intentions). In Stensæth, K.; Trondalen, G. & Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud* (S. 253–264). CREMAH.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er Musikk godt for? B: Om musikkundervisning, likhet og ulikhet. En dialog (Engl.: What is music good for? B: Om music education, equality, and disparity. A dialogue). In Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk – dannelse og eksistens* (S. 140–154). Cappelen Damm Akademisk.
- Eagleton, T. (2000). *Ideologie. Eine Einführung*. Metzler.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Oxford University Press.
- Finke, S. R. S. (2001). Metafysisk erfaring – Adorno etter metafysikken (Engl.: Metaphysical experience – Adorno after metaphysics). *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 4, S. 59–82.
- Fornäs, J. (2015). Frith's Popular Music Studies: an essay review of *Popular Music Matters: Essays in Honour of Simon Frith*. Edited by Lee Marshall and Dave Laing. Farnham: Ashgate. *Popular Music*, 34 (2), S. 312–317.
- Fossum, H. (2010). På sporet etter den estetiske erfaring: Om 'det estetiske' i musikkpedagogikk og musikktenkning, med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og 'det estetiske' i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen (Masteroppgave) (Engl.: In search of understanding the notion of aesthetic experience: About "the aesthetic" in music education and philosophy of music education focusing on German discourses at the turn of the millennium). Norges musikkhøgskole. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172508> [26.01.2023]
- Fossum, H. & Varkøy, Ø. (2012). The Changing Concept of Aesthetic Experience in Music Education, *Nordic Research in Music Education, Yearbook 14*. Norwegian Academy of Music/Oslo, S. 9–26.
- Frith, S. (1996). Music and Identity. In Hall, S. & du Gay, P. (Hg.). *Questions of Cultural Identity* (S. 108–127). Sage.
- Frith, S. (1999). Advancing cultural studies (or keeping the fly in the ointment). In Fornäs, J. (Hg.). *Advancing Cultural Studies. Report from an International Workshop* (S. 19–27). Stockholm University/ Department of Journalism, Media and Communication. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:621469/FULLTEXT01.pdf> [26.01.2023]
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikopplevelser* (Engl.: Strong musical experiences). Gidlunds förlag.
- Gadamer, H.-G. (1972). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. J.C.B. Mohr.
- Green, L. (2003). Why "Ideology" is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education (ACT)*, verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf [26.01.2023]
- Gombrowicz, W. (2013). *Dagboken 1953-1958 (Engl.: The diary 1953-1958)*. Flamme Forlag.
- Hammer, E. (2002). *Theodor W. Adorno*. Gyldendal.
- Han, B.-C. (2015). *Die Errettung des Schönen*. Fischer Wissenschaft.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). Kritisk didaktikk (Engl.: Critical music education). In Hanken, I. M. & Johansen, G. (Hg.). *Musikkundervisningens didaktikk* (S. 238–252). Cappelen Damm Akademisk.
- Hess, J. (2019). *Music Education for Social Change. Constructing an Activist Music Education*. Routledge.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist Ideologiekritik? In Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hg.). *Was ist Kritik?* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1885; S. 266–295). Suhrkamp.
- Johansen, G. (2017). Hva er selvkritisk musikkpedagogikk, og hvordan skal vi forholde oss til den? (Engl.: What is a self-critical music education, and how should we relate to it?) In Stensæth, K.; Trondalen, G. & Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud* (S. 265–278). CREMAH.

- Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Kant, I. (1992). *Kritik der Urteilskraft*, Band 10 einer Werkausgabe in 12 Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel. 12. Auflage. Suhrkamp (Jahr der Erstveröffentlichung: 1790).
- Kertz-Welzel, A. (2005). The Pied Piper of Hamelin. Adorno on Music Education. *Research Studies in Music Education*, 25, S. 1–12.
- Kertz-Welzel, A. (2022). *Rethinking Music Education & Social Change*. Oxford University Press.
- Kjellander, E. (2013). *Jag och mitt fanskap. Vad music kan göra för människor (Dt.: Ich und mein Fandasein: Was Musik für Menschen tun kann)*. Doktoravhandling i musikk, Musikhögskolen, Örebro universitet. <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A604040&dswid=-7445> [26.01.2023]
- Laughey, D. (2006). *Music & Youth Culture*. Edinburgh University Press.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikdidaktik (Engl.: General music education)*. Christian Ejler's Forlag.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20 (2), S. 99–116.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2015). *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations*. Springer.
- Rinholm, H. (2020). Musikalsk estetisk erfaring som tilsynekomsthendelse (Engl.: Musical aesthetic experience as an event of appearance). In Varkøy, Ø. & Holm, H. (Hg.). *Musikkfilosofiske tekster. Tanker om musikk og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m.* (S. 41–60). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.115.ch32020Rinholm> [26.01.2023]
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? C: Om edruelighet – i spennet mellom overmot og resignasjon (Engl.: What is music good for? C: On temperance – in the tension between hubris and resignation). In Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk – dannelse og eksistens* (S. 155–183). Cappelen Damm Akademisk.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2021). Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning (Engl.: A defence of the artwork – re-romanticising the philosophy of music education). In Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (Hg.). *Verden inn i musikkutdanningene. Utfordringer, ansvar og muligheter* (Centre for Educational Research in Music, vol. 3; S. 121–137). Norges musikkhøgskole.
- Rinholm, H. (2022). Musikalske mirakler: Transcendens i estetiske og religiøse erfaringer. (Engl.: Musical miracles: Transcendence in aesthetic and religious experiences). In H. Holm & Ø. Varkøy (Hg.), *Musikk og religion: Tekster om musikk i religion og religion i musikk* (S. 51–71). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.177.ch4>
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet (Engl.: Music and identity)*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap (Engl.: Musicology)*. Universitetsforlaget.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern*. Suhrkamp.
- Stroh, W. M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–13. <http://www.zfkm.org/02-stroh.pdf> [26.01.2023]
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke (Engl.: Music, strategy, and happiness)*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2016). *Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis Heute*. Helbling.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens (Dt.: Musik, Bildung und Existenz)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. & Rinholm, H. (2020). Focusing on Slowness and Resistance: A Contribution to Sustainable Development in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 28 (2), S. 168–185.

- Vetlesen, A. J. (2004). Erfaring (Engl.: Experience). In Guldbrandsen, E. E. & Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk og mysterium* (S. 40–48). Cappelen Akademisk Forlag.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 345–358). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329–347). Waxmann.

Globale Infrastruktur und lokale Kulturen

Eine Gesellschaftsdiagnose im Spiegel von Musikunterricht.

Zwischen einer global sich ausbreitenden Konstellation von Praktiken in der Musikdidaktik und globalen gesellschaftlichen Konstellationen lässt sich eine Strukturgleichheit darstellen. Gleichheit besteht darin, dass im Musikunterricht wie in der Gesellschaft (normativ werthaltig) Praktiken einer globalen Infrastruktur und (normativ werthaltig) Praktiken aus diversen kulturellen Zusammenhängen aufeinandertreffen. In beiden Konstellationen zeigen sich dieselben inneren Widersprüche, die einander im Vergleich wechselseitig erhellen. Für beide sind theoretisch dieselben Lösungen denkbar, deren Realisierbarkeit stellt sich allerdings in Bezug auf globale Lebensformen anders dar als für die Praxis des Musikunterrichts. Diese Überlegung möchte ich im Folgenden etwas genauer darstellen.

Die Überlegung ergibt sich aus dem Vergleich der Ergebnisse aus einer Analytical Short Film-Studie, die eine Diskursanalyse zur Praxis und Rationalität von *effektivem Lernen* (effective learning) im Musikunterricht einschließt (Wallbaum 2022a und b), mit den Ergebnissen aus Andreas Reckwitz' Gesellschaftsdiagnose, konzentriert nachlesbar in Reckwitz 2019 und 2020.

Analytical Short Film-Studie und Reckwitz-Diagnose liegt eine praxistheoretische (oder praxeologische) Ontologie zugrunde, d. h. die Annahme, dass soziale Praxis der Entwicklung von Sprache(n), Artefakten, Regeln und auch Gedanken, Gefühlen und Motiven vorgängig sei.¹ So wären auch diese Überlegungen nicht möglich, wenn nicht vorher zahllose Praktiken die Sprache, Musik, Schrift, Pädagogik, Buchdruck, Wirtschaftsformen, Institutionen, Digitalisierung, philosophische und ethnographische Verallgemeinerungen und Theorien etc. ermöglicht und tradiert hätten. Folglich ist auch das Nachdenken und Niederschreiben des vorliegenden Beitrags eine (soziale) Praxis (vgl. z. B. Seel 2014, Schindler 2016).

Ich gehe in drei Abschnitten vor: Im ersten umreißt ich die globale gesellschaftliche Praktikenkonstellation, im zweiten tue ich dasselbe mit der Praktikenkonstellation im Musikunterricht, und im dritten folgt eine Juxtaposition mit Ausblick.

¹ Grundlegend vgl. Schatzki 1996 und 2002 sowie zusammenfassend Reckwitz 2003. In der Musikpädagogik sind in letzter Zeit diverse Arbeiten mit Bezug zur Praxistheorie erschienen. Vgl. z. B. Olivier Blanchard (2019), Samuel Campos (2019), Pit Uhden (2015), Peter Klose (2019 und 2018), Wallbaum & Rolle (2018).

Dieser Text spricht Normen an (damit meine ich auch Werte) und vergleicht sie hinsichtlich ihres Zusammenspiels in der Praxis. Muss ein Text, der Normen in Praktikenkonstellationen thematisiert, deswegen auch selbst normativ sein? Ich gehe davon aus, dass wissenschaftlich-deskriptive Beschreibungen von Normen bzw. normativen Zusammenhängen, die selbst nicht normativ sind, möglich sind. (Ausführlicher zum Verhältnis von Wahrheitspraktiken, Normen und Normativität vgl. Wallbaum 2024.) Auch Kritik erscheint ohne von Außen herangetragene Normativität möglich, und zwar im Sinne der Position, die Jürgen Vogt (2015) in seinen Überlegungen zur Möglichkeit von Ideologiekritik unter den Bedingungen eines spät- oder postmodernen Normenrelativismus dargestellt hat. Vogt stellt das Verfahren, Zusammenhänge überhaupt sichtbar zu machen und/oder innere Widersprüche aufzudecken, als eine Möglichkeit der Kritik dar, die selbst keinen normativen Standpunkt haben muss.²

1. Ökonomische Infrastruktur und diverse Lebensformen – eine Diagnose der Globalgesellschaft

Die globale gesellschaftliche Konstellation von Praktiken, die ich hier als eine Konstellation aus einer ökonomisch bestimmten Infrastruktur mit diversen Kulturen oder Lebensformen anspreche, hat Andreas Reckwitz in vielen seiner Bücher beschrieben.

Prinzipiell lassen sich sozialtheoretisch drei Arten von Praxistheorien unterscheiden. Die einen gehen davon aus, dass *soziale Praxis das zufällige Ergebnis* aus dem Zusammenkommen aller Aktivitäten von autonom handelnden Individuen sei, die anderen davon, dass das *Handeln der subjektivierten Individuen* das Ergebnis einer vorgängigen und unüberschaubaren sozialen Totale oder Kultur sei (vgl. Schatzki 1996, Kapitel 1 zur Emergenz von Praxis und Praxistheorien). Die hier vertretene dritte Art von Praxistheorie (nach Schatzki 1996, 2002 u. a. sowie Reckwitz 2003) bezieht eine Zwischenposition. Sie geht davon aus, dass es *Praktiken* als kleine sozial tradierte Einheiten gibt, die einerseits die Individuen subjektivieren und sich andererseits zu größeren und großen sozialen Gebilden verknüpfen (lassen).

² Vogt (2015) hat das Verfahren aus einer philosophischen Perspektive mit internationalen Beispielen aus der Musikpädagogik beschrieben. Ich betrachte diesen philosophischen Begriff von Kritik als bruchlos vereinbar mit einem praxistheoretischen, wie ihn z. B. Robert Schmidt (2015) dargestellt hat. Auch dass Schatzki (1996) seinen Begriff von Praxistheorie von Wittgenstein her konzipiert, verstehe ich als Verbundenheit von Praxistheorie und Philosophie. Dabei darf ein praxistheoretischer Begriff von Philosophieren als Praxis nicht mit dem traditionellen Zweig der praktischen Philosophie verwechselt werden (vgl. Bedorf & Gerlek 2019, S. 2).

In diesem Sinne sind Praxen (oder Praxisformen oder -formationen) Bündel von Praktiken, die sich zu Arrangements, Komplexen oder Konstellationen verbinden können, wobei dieselben Praktiken verstreut in verschiedene Konstellationen eingebunden sein können. Aufgrund der verstreuten Praktiken sind *Kulturen* nicht als hermetisch oder „kugelförmig“ voneinander getrennt zu verstehen, sondern können einander durchdringen, ohne ihre Erkennbarkeit als (dynamische) soziale Gebilde zu verlieren.

Für das Verständnis einer aufgrund dieser Praxistheorie gewonnenen globalen Gesellschaftsdiagnose finde ich die Vorstellung hilfreich, dass die globale Praxis ebenso auf greifbare Praktiken zurückführbar ist wie die Praxis einer Musikunterrichtsstunde. Ich stelle mir vor, wie zum Beispiel im Laufe von Jahrhunderten Handelsleute in Buchten und Häfen aller Kontinente Kontore aufmachten, die den Ankauf von Gewürzen, Tee und Kaffee vollzogen, Säcke wogen, die Lieferant*in bezahlten, Preise, Mengen und Namen in Listen eintrugen, Lager und Verschiffungen organisierten und aus zahlreichen Faktoren ihre Einkaufs- und Verkaufspreise und nicht zuletzt Gewinn kalkulierten. Anfangs waren es nur provisorische Tische mit Zelten, dann wurden feste Gebäude errichtet und Kaufleute ließen sich dauerhaft nieder. Sie bildeten kulturelle Enklaven. In den Begegnungen zwischen Kontorist*in und Lieferant*in entstanden Praktiken, die die Lieferant*in lernten bzw. durch die sie subjektiviert wurden und die fortan ein Bestandteil auch ihrer Lebenspraxis waren. Anfangs dürften diese Handelspraktiken mehr oder weniger Fremdkörper in der tradierten Kultur gewesen sein, aber im Laufe der Zeit können sie sich auch angepasst und zu neuen Praktikenkonstellationen verknüpft haben.

Mit den Kontoren zogen auch Praktiken des Wettbewerbs, des Rechnens und der Effizienz ein. Die Lager wurden verwaltet, über die Bestände wurde Buch geführt, Verträge wurden geschlossen und verschriftlicht, Uhren teilten die (Arbeits-)Zeit in kleine, berechenbare Einheiten, Telefonverbindungen wurden gebaut und die Kommunikation, die anfangs noch im Schneckentempo per Brief performt wurde, beschleunigte sich zunehmend bis heute, da stellenweise automatisierte Verbindungen schneller handeln, als Händler denken können. Alle diese Praktiken folgen aus guten Gründen einer technisch-instrumentellen Rationalität,³ die sich zugleich in zahlreiche Dinge, Körper, Denkungsarten, Motivationen und Gefühle einschreibt.

Die globale Gesellschaftsdiagnose von Reckwitz nimmt ihren Ausgangspunkt bei einer Analyse diverser Praktiken der Moderne.

³ „Aus praxeologischer Perspektive lässt sich ‚Rationalisierung‘ als Prozessbegriff auf die Makro- und auf die Mikroebene beziehen. Es geht nicht darum, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Struktur formaler Rationalität ein für alle Mal erreicht und von da an fixiert wäre. Vielmehr *werden* die einzelnen Elemente des Sozialen – Objekte, Subjekte, Kollektive, Räume, Zeiten – jeweils in *bestimmten Praktiken* zum *Gegenstand* von Rationalisierungen, sie werden im Sinne des *doing generality* durch entsprechende Praktiken des Beobachtens, Bewertens, Hervorbringens und Aneignens immer wieder rational ‚gemacht‘.“ (Reckwitz 2019, S. 33).

„Keinesfalls kann es also nur um Deutschland und den nationalen ‚Container‘ einer deutschen Gesellschaft gehen. Vielmehr muss von vornherein eine internationale Perspektive eingenommen werden: Die Muster der Ökonomie, der Sozialstruktur und der Politik der Gesellschaft der Singularitäten finden sich – trotz aller nationaler Differenzen – in den Vereinigten Staaten ebenso wie in Frankreich, Deutschland und Großbritannien, in Italien, Skandinavien oder Australien. Dabei wäre es kurzsichtig, diese Konfiguration von vornherein auf den Westen zu reduzieren. Der Prozess der Globalisierung hat die eindeutigen räumlichen Grenzen zwischen globalem Norden und globalem Süden porös werden lassen, so dass die Formate des Kulturkapitalismus, der Digitalisierung, der Wissens- und Kulturarbeit, des singularistischen Lebensstils, der *creative cities*, der liberalen Politik, aber auch des Kulturessenzialismus, um die es in diesem Buch geht, auf dem gesamten Globus zirkulieren und sich so in bestimmten Teilen, Branchen und Milieus Lateinamerikas, Asiens oder Afrikas wiederfinden. Auch die Gesellschaften des ehemaligen globalen Südens haben also vielerorts damit begonnen, sich auf die postindustrielle Gesellschaft der Singularitäten umzustellen. Sie wird mit großer Wahrscheinlichkeit unsere globale Zukunft bestimmen.

Wie sieht diese spätmoderne Gegenwart und Zukunft aus? Wird sie leicht sein oder schwer? Den Zeitgenossen erscheint die gegenwärtige Gesellschaft zutiefst widersprüchlich: Auf der einen Seite eine ‚schöne neue Welt‘ der Designobjekte und internationalen Urlaubsreisen mit Wohnungstausch, der YouTube-Hits, des kalifornischen Lebensstils der Kreativen, der Events, der Projekte und ästhetisierten Stadtviertel zwischen Shanghai und Kopenhagen; auf der anderen Seite Überforderungserkrankungen, die soziale Marginalisierung einer neuen Unterklasse sowie Nationalismen, Fundamentalismen und Populismen diverser Couleur. Die öffentlichen Kommentierungen und Diagnosen der Spätmoderne fallen gerade in den letzten Jahren dementsprechend äußerst wechselhaft, ja geradezu nervös aus: Euphorische Hoffnungen auf eine Wissensgesellschaft, welche die Mühen der Industrialisierung abstreift, eine Erlebnisgesellschaft multiplizierter ästhetischer Genüsse und nicht zuletzt eine digitale Gesellschaft, die von den Möglichkeiten der Computernetzwerke profitiert, stehen neben pessimistischen Diagnosen, die einen dramatischen Anstieg von sozialer Ungleichheit, psychischer Überforderung und globalen Kulturkämpfen beobachten.“ (Reckwitz 2019, S. 20–21)

Reckwitz unterscheidet in seiner Gesellschaftsdiagnose der Gegenwart eine „Sphäre der Kultur“ als Praktikenkonstellation der Wertzuschreibung von der „Sphäre des Nützlichen, Funktionalen und Effizienten“ (Reckwitz 2020, S. 34), die seit Beginn der Moderne, also je nach Datierung ihres Einsetzens in Europa im 15. oder 18. Jahrhundert, auseinanderfielen und konkurrierten. Mit der Spätmoderne (beginnend in den 1980ern) hat aus verschiedenen Gründen in beiden Sphären eine Deregulierung stattgefunden: In der „Sphäre der Kultur“ verschwinden allgemein verbindliche Regeln zugunsten kleiner Gruppierungen („Parallelgesellschaften“) und Singularitäten. Diese Singularitäten bedient und ermöglicht zugleich die „Sphäre des Nützlichen, Funktionalen und

Effizienten“, die Ökonomie, die global handelt und dabei ihre ‚Spielregeln‘ oder Rationalität etabliert. Indem die Ökonomie statt klassischer Industrieprodukte zunehmend individualisierte, besondere Produkte und Ausstattungen (z. B. bei Autos) sowie kulturell werthaltige Güter wie Designermöbel und Moden, Musikevents oder Fußballclubs mit Merchandising-Artikeln produziert, scheint die Ökonomie sich der Kultur anzunähern oder sich stellenweise sogar mit ihr zu vermischen.

Mit der Möglichkeit, individualisierte Objekte industriell zu produzieren, entspricht die (neoliberal) deregulierte Ökonomie genau dem Interesse der (linksliberal) deregulierten Subjekte in der Spätmoderne, sich als kreative Individuen im Gefolge der Künstler-Subjekte des 19. Jahrhunderts zu designen.⁴ Gleichwohl bleibt eine technisch-instrumentelle (oder zweckrationale) *Infrastruktur*⁵ der Ökonomie unterscheidbar von kulturellen, als moralisch-ethisch oder ästhetisch verallgemeinerbaren Praktikenbündeln, die die Produkte einbinden.⁶

Eine Lebensform, die der Diagnose einer global in alle Kulturen eingeflochtenen Ökonomie zu entsprechen scheint, lässt sich in der kosmopolitisch-hyperkulturellen Lebensform eines neuen Mittelstands finden, die maßgeblich von ökonomisch erfolgreichen, in Städten lebenden und meist studierten Subjekten praktiziert wird – von den Gewinnern der Digitalisierung und Globalisierung.

In der Aufsatzsammlung „Das Ende der Illusionen“ (2020) beschreibt Reckwitz die Gefahr, dass die spätmoderne, ökonomisch und kulturell deregulierte Gesellschaft auseinanderbrechen könnte, weil die Ökonomie sowie diverse Parallelgesellschaften keine gemeinsamen Werte mehr haben. Kultur sei keine „Frage des Privaten oder des Ökonomischen“, die im Stil eines Laisser-faire-Liberalismus vernachlässigt werden könne, sondern beide Sphären oder Praktikenkonstellationen bedürften gemeinsamer Grundüberzeugungen (vgl. S. 299).

„Die sozialen Praktiken in allen Bereichen des Lebens – im öffentlichen Raum wie in der Arbeitswelt und erst recht in der politischen Auseinandersetzung – setzen bestimmte, häufig unausgesprochene allgemeine kulturelle Maximen des anerkannt Wertvollen voraus, um erfolgreich und friedlich stattfinden zu können.“ (Ebd.)

⁴ In anderen Diskursen würde statt Design wohl eher Bildung gesagt, was ich hier zur Pointierung des praxistheoretischen Subjektbegriffs vermeide. Die unscharfen Grenzen zwischen beiden Begriffen zeigen sich zum Beispiel in Jürgen Vogts Text *Zum bürgerlichen Subjekt und seiner musikalischen Bildung* (Vogt 2020).

⁵ Reckwitz verwendet das Wort *Infrastruktur* verschiedentlich zur Kennzeichnung von „Mechanismen“ von formalisierten, „essenziell zweckrationalen“ Abläufen in der Praxis der Ökonomie (ders. 2019, S. 19. Vgl. zu *Infrastruktur* auch ebd. S. 436 sowie 2020, S. 274, 296 f. und 303).

⁶ Diese Unterscheidung wurde schon in der Birmingham-Schule (Willis 1991) geltend gemacht, der zufolge die Praktiken von Jugendlichen, die nach damaligem Begriff *industriell* gefertigte Popmusikstücke in neue Praktiken einbanden, zum Beispiel in eigenen Zusammenstellungen auf Kassettenrekordern, die mit heutigen Playlists auf Spotify vergleichbar sind (vgl. dazu in der Musikpädagogik auch Wallbaum 2006, Geuen & Stöger 2017 u. a.).

Es wird deutlich, dass auch die Sphäre des Nützlichen, Funktionalen und Effizienten kulturelle Werte impliziert. Damit entstehen Widersprüche zwischen ökonomischer Infrastruktur und anderen gesellschaftlichen Praxisfeldern.

2. Globalisierte pädagogische Infrastruktur und musikalische Praktiken im Musikunterricht

In Bildungswissenschaften und Politik ist die Vorstellung weit verbreitet, dass es allgemeine Praktiken des Lernens gibt, die für jeden Gegenstand gleichermaßen gelten. Diese werden dann politisch verordnet und, bildungswissenschaftlich gestützt, allen Schulfächern als Methoden für effektives Lernen verordnet. Ich nenne sie hier allgemein pädagogische Praktiken oder auch pädagogische Infrastruktur.

Ein Vergleich musikdidaktischer Bewertungen von Musikunterricht in verschiedenen Ländern ergab, dass oft dieselben Praktiken durch *pädagogische* und *musikalische* Brillen betrachtet werden (Wallbaum 2018 und 2024). Dabei kann eine im musikalischen Sinne *gute* Praktik sich als pädagogisch *schlechte* erweisen. Zum Beispiel kann dirigierter Chorgesang zwar musikalisch sinnvoll, im Sinne eines Ideals von individualisiertem, konstruktivistischem Lernen aber problematisch erscheinen, weil das konstruktivistische Lernen andere Selbstorganisations-, Team- und Kommunikationspraktiken erfordert als das Singen im Chor. (Dieser Fall zeigt sich in Lluisa Pardàs' Beschreibung einer in Katalonien aufgenommenen Musikunterrichtsstunde (Pardàs 2018)).

In einer anderen, der sogenannten Schottland-Stunde, lassen sich im Sinne von „effektivem Lernen“ oder „Lernen des Lernens“ pädagogisch *gute* Praktiken geradezu idealtypisch beobachten. Zudem erweist sich ein Analytical Short Film (ASF) zu dieser Stunde als doppelt aussagekräftig, weil eine Diskursanalyse⁷ zum effektiven Lernen (*effective learning*) ergeben hat, dass das Praktikenbündel des effektiven Lernens eine zunehmend *globale pädagogische Infrastruktur* darstellt. Das heißt, dass die Konstellation aus Praktiken des effektiven Lernens und Musikpraktiken, die der Analytical Short Film sichtbar macht, kein Einzelfall ist, sondern ein Musterbeispiel (Wallbaum 2022a u. b).

⁷ Ich mache hier keinen Unterschied zwischen diskurstheoretisch und praxistheoretisch geleiteter Analyse. Ich folge darin Reckwitz 2016.

Die Praktikenkonstellation dieser Stunde lässt sich unterschiedlich bewerten, je nachdem, ob man die Praktiken der pädagogischen Infrastruktur oder die der Musik zum Maßstab der Bewertung macht. Zum Beispiel erreichte mich folgende SMS:

„zum zweiten Mal schaue ich mir jetzt die Schottland-Stunde an. Ist das "schottischer Standard"? (...) diese Stunde hat mich offensichtlich richtig aufgewühlt. Ich rede den ganzen Tag schon davon und habe auch schon mit weiteren Kollegen darüber gesprochen ... Ich bin ja Fachleiter am Studienseminar (...).

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". Selbst den Witz inszeniert sie, sie lässt Zeit und Raum für die Heiterkeit und geht dann weiter im Programm. Sie ist unfassbar präsent, gibt treffende Rückmeldungen, geht gezielt auf jeden ein und ist das, was ja derzeit en vogue ist: Eine Lernbegleiterin.

Die Transparenz der Erwartungen, die Transparenz der Kriterien – das ist ja wirklich eine sehr, sehr schöne Kompetenzorientierung.“ (Fromm 2019)

Die positive Bewertung ist im Sinne der genannten pädagogischen Kriterien – Transparenz – plausibel, aber in Bezug auf einen praxialen Musikbegriff fällt sie negativ aus, gerade *weil* die Stunde so restlos transparent lernzielorientiert ist. Der genannte Analytical Short Film kommt zu dem Schluss, dass die Unterwerfung der Musik unter die Praktiken des effektiven Lernens die Musik um entscheidende Aspekte verkürzt und dadurch das Gesamtphänomen, um dessentwillen Musik praktiziert und wertgeschätzt wird, zum Verschwinden bringt. Die Praktiken des effektiven Lernens bestehen der Diskursanalyse nach in einem Dreischritt aus klaren (Lern-)Zielvorgaben (1) in Verbindung mit Erfolgskriterien (2), die ein eindeutiges und müheloses Kontrollieren (3) der Ziele ermöglichen. Die musikalischen Aspekte, die der Forderung nach diesem effektiven Lernen zum Opfer fallen, sind kurz gesagt: Begriffsferne des Mediums, Emotionalität und Mehrdeutigkeit bis zum sinnabgewandten Rauschen (Wallbaum 2022a u. b).⁸ Am Effektivitäts- oder Effizienzbegriff (ich verwende beide Worte gleichbedeutend) lässt sich verdeutlichen, dass die Praktikenkonstellation des effektiven Lernens Normen enthält und welche. Effektiv wird allgemein eine Praxis genannt, die bei geringstmöglichem Aufwand größtmögliche Wirkung oder größtmöglichen Erfolg erzielt. Die Logik (oder Rationalität) der Effektivität führt in der Praxis zur Verknüpfung mehrerer Praktiken. So ist es effektiv, den angestrebten Erfolg

⁸ Es sei noch einmal daran erinnert, dass aus praxistheoretischer Sicht Musik immer als eine soziale Praxis verstanden wird (vgl. z. B. Grüny 2021 u. Vogel 2021). Das schließt ein, dass selbst ein reduzierter Musikbegriff wie Hanslicks (2010/1854, S. 53) „tönend bewegte Form“ in seinem Kontext verstanden wird, der mit diversen Normen verknüpft ist. Zur Geschichte des Konzepts absoluter Musik vgl. Bonds 2014.

einer Praktik zu kontrollieren, damit sich niemand über deren Erfolg täuscht. Und um die Kontrolle durchführen zu können, müssen das Ziel und die Erfolgskriterien klar sein. Effektiv-Sein erfordert also klare Ziele und Kontrolle. Um größtmögliche Klarheit und Objektivität zu erreichen, ist empirische Wissenschaft meist bestrebt, Kontrollen möglichst messbar zu machen, d. h. in quantifizierbare Ergebnisse zu überführen. So weit stimmen Effektivitäts- und derartige empirische Wissenschaftspraktiken noch überein.

Weitergedacht muss das Effektivitätsgebot auch auf die Kontrollpraktiken selbst angewendet werden (z. B. bei der KFZ-Herstellung, der Krankenpflege oder beim Lernen). Hier lösen sich Effektivitätspraktiken möglicherweise von einer bedingungslos nach Wahrheit strebenden Wissenschaftspraxis, wenn nämlich der Mess- oder Kontrollaufwand zu groß wird. Hier geraten die Werte ‚Aufwand‘ und ‚Erfolg‘ in Konkurrenz. Mit dem Aufwandskriterium implizieren Effektivitätspraktiken also noch weitere Normen, nämlich Zeit und Geld (Personal, Material etc.). Dass diese wiederum unmittelbar mit der *economy* (Ökonomie oder Wirtschaft) verknüpft sind, liegt auf der Hand.⁹ (Mit der Redensart „Zeit ist Geld“ ist diese Norm längst ins Alltagswissen eingegangen). Mit anderen Worten: Effektivitätspraktiken erzeugen nicht nur Wege, sondern auch Ziele.

Im Fall der Schottland-Stunde führen die Praktiken des effektiven Lernens dazu, dass Musik auf kleine Teillernziele reduziert wird, die eindeutig und mühelos identifiziert werden können. In dieser Stunde sind das die Identifizierung von Instrumenten und verschiedenen Tanzrhythmen und beim Musizieren das Kriterium, im Takt zu spielen (*Playing in time*). Aspekte wie Körperlichkeit und Gesten, die Reduktion alltäglicher Wahrnehmungskontrolle, die Artikulation von Unschärfe und Mehrdeutigkeit, von Atmosphären oder gar ozeanischen Gefühlen oder auch das Äußern ästhetischer Urteile werden nicht praktiziert.

Zusammenfassend lässt sich das Ergebnis dieses Analytical Short Films (Wallbaum 2022b) so auf den Begriff bringen, dass erstens die Praktikenkonstellation des effizienten oder effektiven Lernens (auch Lernen des Lernens) plausibel als eine allgemein pädagogische Infrastruktur darstellbar ist und dass zweitens diese pädagogische Infrastruktur im Widerspruch zu *verallgemeinerbaren* Praxismerkmalen aller geläufigen Musiken steht.¹⁰ Dieser Widerspruch entspricht im Prinzip dem zwischen ästhetischen und technisch-instrumentellen Praxis- und Begründungsformen in der Philosophie. Man kann über ästhetische Wahrnehmungen anhand von Ereignissen, Werken, Praktiken etc. streiten, aber man kann deren Angemessenheit oder

⁹ Andreas Lehmann-Wermser (2018) und Olle Zandén (2018) haben unabhängig voneinander den Zusammenhang der Unterrichtspraxis in der Schottlandstunde mit neo-liberal inspirierter Pädagogik herausgearbeitet. Allgemeiner zum Zusammenhang von Neo-Liberalismus und Curriculum vgl. z. B. Pongratz 2017, Savage 2017, auch Vogt 2015. Eine entsprechende Bedeutungsentwicklung des Lernbegriffs zeichnet Biesta (2016) nach.

¹⁰ Zu einem vergleichbaren Ergebnis gelangt auch Louth 2020.

Plausibilität nicht messen oder beweisen. In ästhetischer Praxis geht es nicht um kontrollierbare Zielerreichung. Wenn man ästhetische Praxis lernen möchte, *tut* man am besten ästhetische und nicht technische Praxis (wie es zum Schwimmenlernen vorteilhafter ist, ins Wasser zu gehen als auf einen Baum oder nur ins Wasser zu sehen). Wenn man aber auf den technischen Elementen des effektiven Lernens wie der Kompetenz- und Lernzielorientierung besteht, dann wird ästhetische Praxis und das Erfahren ihrer eigensinnigen Art der Weltzuwendung unmöglich bzw. verhindert.

Über die in der Zusammenfassung des Analytical Short Films genannten Widersprüche hinaus, die sich maßgeblich auf die verallgemeinerbaren Unterschiede zwischen musikalisch-ästhetischen und technisch-instrumentellen Praxisformen beziehen, ermöglicht die Unterscheidung von pädagogischer Infrastruktur und Musiken auch die griffige Darstellung von *kulturspezifischen*, normativen Widersprüchen im Musikunterricht. Und zwar ergeben diese sich daraus, dass sowohl die infrastrukturellen als auch die musikkulturellen Praktiken Normen (und Werte) artikulieren.

„Infrastrukturen spiegeln alltägliche, soziale und kulturelle Prozesse. (...) Sie strukturieren Gesellschaften und formen Individuen.“ (van Laak 2019 S. 29-30)

Was van Laak (2019) für Infrastrukturen aller Art feststellt, wobei er kulturelle Prozesse ‚im weiten Sinn‘ meinen dürfte, das gilt umso mehr für musikalisch-ästhetische oder -künstlerische Praktiken, die davon als kulturelle Praktiken ‚im engen Sinne‘ zu unterscheiden sind. Dabei ist es gleichgültig, ob eine Musik bestimmte Normen oder eine Lebensform intensivierend feiert oder distanzierend kritisiert, auf jeden Fall gehen diese Normen über so allgemeine Praxismerkmale wie Vollzugsorientierung, Nichtbegrifflichkeit, Mehrdeutigkeit oder kontrollreduzierte Offenheit hinaus. Wenn aber die pädagogischen Normen als Infrastruktur *konstant* sind und im Unterricht *diverse* Musiken thematisiert werden (sollen), dann muss es logischerweise früher oder später zu normativen Widersprüchen kommen.

Überdeutlich wird dieser Widerspruch an Liedtexten, denen bekanntlich nicht allen dieselben Normen im Hinblick auf religiöse Überzeugungen, Lebensformen, Krieg, Gewalt, Geschlechterrollen und -begriffen etc. zugrunde liegen und die folglich in Konflikt mit normativen Logiken einer globalen pädagogischen Infrastruktur geraten können. Aber auch in Musiken ohne Texte artikulieren sich Normen, die mit denen pädagogischer Infrastruktur konfliktieren können. Zum Beispiel besteht ein Widerspruch zwischen dirigiertem Gruppenmusizieren und individualisierender Einzelarbeit als Unterrichtsmethode. (Der Praktik des dirigierten Gruppenmusizierens entspricht viel mehr eine Lehr-Lern-Praktik des Instruierens; und individualisierende Einzelarbeit findet sich etwa in Musikpraktiken des Übens). Ein anderes Beispiel für einen Widerspruch bildet die infrastrukturelle Vorgabe allgemeiner Rhythmuskompetenz-Stufen, die in der *Notierung* von Klängen gipfeln sollen (Jank 2021, S. 150);

das Notieren ist aber keinesfalls der Gipfel der Kompetenz in z. B. oralen oder elektronischen Musikkulturen. Die Beispiele sind Legion.

3. Juxtaposition und Ausblick oder: Lösungsansätze für die Welt wie für den Musikunterricht?

In der Musikdidaktik ist wie in der Gesellschaft eine Trennung von globalen ökonomischen Infrastrukturen und diversen lokalen Kulturen zu beobachten. Da nicht nur die Praktiken der kulturellen Sphäre Normen und Werte transportieren, sondern auch die Praktiken der Ökonomie, entstehen gesellschaftliche Widersprüche zwischen ökonomischer Infrastruktur und diversen Kulturen. Der Widerspruch zwischen den Normen einer Infrastruktur und denen diverser Kulturen in der Globalgesellschaft kehrt musikdidaktisch im Widerspruch zwischen den Normen der pädagogischen Infrastruktur und denen diverser Musikpraxen wieder.

Die musikdidaktische Praxis einer Musikunterrichtsstunde macht im Detail sichtbar, wie die Praktiken einer Infrastruktur, die durch ein tendenziell globales Konzept effektiven Lernens bestimmt ist, in die Praktiken der Kultur („im engen Sinne“, hier Musikpraxis) eingreifen und diese dadurch maßgeblich verändern bzw. zum Verschwinden bringen. In entsprechender Relation diagnostiziert Reckwitz ein Fehlen von gesellschaftlichen Praktiken, die den *Sinn* einer Matrix von Regeln in die Praxis tragen, sie zum Leben erwecken. Ohne minimale, transkulturell gemeinsame Praktiken (einschließlich Normen) sieht er die spätmoderne wie die globale Gesellschaft auseinanderbrechen.

Allgemein ausgedrückt, lassen sich infrastrukturelle und kulturelle Normen (und Werte) nicht voneinander isolieren. Folglich erscheint das Konzept einer Praktikenkonstellation, das sowohl kongruent mit einer globalen Infrastruktur als auch mit *verschiedenen* Kulturen sein soll, logisch unmöglich. Diesen inneren Widerspruch und dessen gleichzeitiges Erscheinen in der Musikdidaktik und der Gesellschaftsdiagnostik sichtbar zu machen war das Hauptanliegen dieses Beitrags.

Die eine Konstellation in der anderen zu spiegeln vertieft das Verständnis für Mikro- und Makroverknüpfungen. Als Musikdidaktiker habe ich Lösungen des Widerspruchs für Musikunterricht ersonnen. Finden sich Entsprechungen in der Gesellschaft?

Wenn der Grundwiderspruch im Musikunterricht in der Konstellation einer pädagogischen Infrastruktur mit diversen Musiken besteht, dann gilt es darzustellen, wie pädagogische und musikalische Praktiken in modernen, multikulturellen Gesellschaften stimmig kombiniert werden

könnten. Und zwar meine ich hier: stimmig hinsichtlich ihrer *Normen* (impliziten wie expliziten). Es muss vermieden werden, dass sie einander ausschließen oder im Wege stehen.¹¹ Für stimmigen Musikunterricht müssen sich, kurz gesagt, entweder (1) die Pädagogik den Musiken¹² oder (2) die Musiken der Pädagogik anpassen. Im ersten Fall müsste die pädagogische Infrastruktur flexibilisiert, im zweiten müssten die Musiken reduziert werden. (Die zweite Lösung wäre ein Konzept *Leitkultur*. Ob aber eine musikalische Praxis, die eine Effektivität und den Dreischritt aus klarer Lernzielvorgabe, eindeutigen Erfolgskriterien und müheloser Kontrolle intensiviert oder feiert, nach einem aktuellen Musikbegriff *attraktiv* sein könnte, sei dahingestellt.). Welche Lösungen werden für die Gesellschaft diskutiert?

Auf den ersten Blick scheint es zu beiden Lösungsansätzen eine gesellschaftliche Entsprechung zu geben, aber bei genauerem Hinsehen sind die Anpassungen jeweils anders gelagert (vgl. auch Biskamp 2021). Die regulierungsfreundlichen Kommunitarier wollen alles einer Leitkultur unterwerfen, die hyperkulturellen Kosmopoliten bejahen die Globalisierung und wollen gleichzeitig möglichst viele Musiken genießen – Rock wie Barock, Skihüttenschunkeln wie Agitprop, Meditation wie Arabesk und sinnfreie Performance wie Eurovision Contest. Lassen sich diese Lösungsansätze auf Musikunterricht übertragen?

Aus der Perspektive der Musikdidaktik erscheinen beide Ansätze nicht vielversprechend, denn Praktiken mit nationalistisch verordneter Musik kennt sie aus der Geschichte und die problematische Konstellation von Effektivitäts-Infrastruktur mit musikalischer Vielfalt kennt sie aus der oben beschriebenen Gegenwart. Was ist mit dem Lösungsansatz, den Reckwitz skizziert? Reckwitz (2019, S. 441) schlägt als Lösung ein *doing universality* statt *doing singularity* vor, für das eine Matrix von Grundregeln wie das Grundgesetz nicht ausreicht.

„Rechtliche Normen bedürfen vielmehr spezifischer kultureller Praktiken – der Kooperation, des zivilen Konflikts, des Tausches, der Solidarität, der freundlichen Indifferenz, des Rituals, des gemeinsamen Spiels etc. –, um soziale Wirkung zu entfalten. Viele dieser Grundregeln haben – jedenfalls aus Sicht der westlichen Gesellschaften – einen universalistischen Charakter, sind also gegenüber einzelnen Nationalkulturen relativ gleichgültig.“ (Reckwitz 2020, S. 300)

Eine wichtige Aufgabe für die Entwicklung solcher Praktiken sollte nach Reckwitz (ebd., S. 299) dem staatlichen Bildungssystem zukommen. Dann wäre es auch eine Aufgabe der Musikpädagogik.

¹¹ Was kann man zum Beispiel nicht gleichzeitig feiern? – Z. B. Logische Folgerichtigkeit und Liebe; Gnadenlosigkeit und Gnade; Tatkraft und Zufall; Sinnfreiheit und Sinn; Hedonismus und Askese; Individualismus und eine Gemeinschaft der Ichlosen, geplante und unregulierte Wirtschaft usw.

¹² Ein Modell dieser Art – *Musikpraxen erfahren und vergleichen* (Mev) – habe ich zusammenfassend dargestellt in Wallbaum 2020 und 2023. Vgl. dazu auch Barth 2021, Buchborn 2022, Krämer 2022.

Literatur

- Barth, D. (2021). Streitende Eliten. Überlegungen zu einer (selbst-)kritischen Normativität unseres Faches. In Heß, C. & Honnens, J. (Hg.). *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, S. 22–34. <https://zfk.org/sonder21-Barth.pdf>.
- Bedorf, T. & Gerlek, S. (Hg.) (2019). *Philosophien der Praxis*. UTB. Mohr Siebeck.
- Biesta, G. J. J. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Biskamp, F. (2021). Fascists vs. Anti-Fascists or Self-Righteous Cosmopolitans vs. Left-Behind Communitarians? Reflections on Political and Cultural Polarization Today. In Heß, C. & Honnens, J. (Hg.). *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, S. 11–21. <https://zfk.org/sonder21-Biskamp.pdf>.
- Blanchard, O. (2019). Hegemonie im Musikunterricht. *Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Bonds, M. E. (2014). *Absolute music: The history of an idea*. Oxford University Press.
- Buchborn, T. (2022). Musikalische Praxen, Szenen und Kulturen erfahren und vergleichen. Zu möglichen Antworten von Mev auf offene Fragen der interkulturellen Musikpädagogik. In Barth, D.; Prantl, D. & Rolle, C. (Hg.). *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 45–60). Olms.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer VS.
- Fromm, M. (2019). Eine Reihe von Textnachrichten an Christopher Wallbaum. Veröffentlicht mit Genehmigung des Verfassers.
- Geuen, H. & Stöger, C. (2017). "Spielarten" – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 57–71). Waxmann.
- Grüny, C. (2021). Vor und nach der Musik. Für eine antiessentialistische Philosophie der Musik. In Fuhrmann, W. & Mahnkopf, C.-S. (Hg.). *Perspektiven der Musikphilosophie* (S. 81–102). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Hanslick, E. (2010). *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst. Mit einem Vorwort von Markus Gärtner*. WBG. (Nach der Erstausgabe von 1854).
- Jank, W. (Hg.) (2021). *Musikdidaktik. Praxishandbuch*. Cornelsen.
- Krämer, O. (2022). Am Ende geht's um Freiheit, oder warum das Vergleichen musikalischer Erfahrungen bildend ist. In Barth, D.; Prantl, D. & Rolle, C. (Hg.). *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 61–84). Olms.
- Klose, P. (2018). Musik als Praxis. Ein anderer Weg, Musikunterricht und Bläserklassen zu denken. In Siedenburg, I. & Harbig, G. (Hg.). *Kreatives Musizieren in der Bläserklasse. Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und experimentellen Klängen* (S. 9–29). readbox.
- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In Weidner, V. & Rolle, C. (Hg.). *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–34). Waxmann.
- Laak, D. van (2019). *Alles im Fluss. Die Lebensadern unserer Gesellschaft – Geschichte und Zukunft der Infrastruktur*. bpb.
- Lehmann-Wermser, A. (2018). How lessons are structured. In Wallbaum, C. (Hg.). *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 209–238). Olms.

- 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), S. 88–107.
- Pardàs, L. (2018). Constructivism and Collaborative Learning in Music Teaching. In Wallbaum, C. (Hg.). *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 179–196). Olms.
- Pongratz, L. A. (2017). *Sich nicht dermaßen regieren lassen. Kritische Pädagogik im Neoliberalismus*. Online-Publikation. tprints. [urn:nbn:de:tuda-tprints-72381](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:tuda-tprints-72381).
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282–301.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und Diskurse. Zur Logik von Praxis-/Diskursformationen. In Ders. (Hg.). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie* (S. 49–66). Transcript.
- Reckwitz, A. (2019). *Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp. (Wissenschaftliche Sonderauflage).
- Reckwitz, A. (2020). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Edition Suhrkamp (unveränderte 6. Aufl.).
- Savage, G. C. (2017). Neoliberalism, Education and Curriculum. In Gobby, B. & Walker, R. (Hg.). *Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education* (S. 143–165). Oxford University Press.
- 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*. Pennsylvania State University Press.
- Schindler, L. (2016). Ereignisverknüpfungen. Über Fliegen und Ethnographie. In Schäfer, H. (Hg.). *Praxistheorie* (S. 265–282). Transcript.
- Schmidt, R. (2015). Hidden Curriculum Revisited. In Alkemeyer, T.; Schürmann, V. & Volbers, J. (Hg.). *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 111–130). Springer.
- Seel, M. (2014). Die Fähigkeit zu überlegen. Elemente einer Philosophie des Geistes. In Ders. (Hg.). *Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste* (S. 13–42). Fischer.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Wesleyan UP.
- Uhden, P. (2015). Musik als Praxis. Masterarbeit. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn-Bartholdy“ Leipzig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-180925>.
- Vogel, M. (2021). Musikverstehen verstehen. Überlegungen zur Musikphilosophie. In W. Fuhrmann & C.-S. Mahnkopf (Hrsg.), *Perspektiven der Musikphilosophie* (S. 105–119). Suhrkamp.
- Vogt, J. (2011). Musikpädagogik nach 1945. In Klein, R.; Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hg.). *Adorno Handbuch. Leben-Werk-Wirkung* (S. 160–167). J.B. Metzler.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik – ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. <http://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf>.
- Vogt, J. (2020). Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische Bildung. Möglichkeiten und Grenzen einer kulturtheoretischen Interpretation. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–23. <https://zfkm.org/20-vogt1.pdf>.
- Vogt, J. (2022). Das allgemeine Besondere. Notizen zum exemplarischen Prinzip in der Musikpädagogik. In Barth, D.; Prantl, D. & Rolle, C. (Hg.). *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 107–132). Olms.
- Wallbaum, C. (2007). Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 22–38. <https://www.zfkm.org/07-wallbaum.pdf>.
- Wallbaum, C. (2018). Summary Comparing Normative Constellations in Music Education. In Ders. (Hg.). *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 405–426). Olms.

- Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global reflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In Buchborn, T.; Tralle, E.-M. & Völker, J. (Hg.). *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 133–154). Olms.
- Wallbaum, C. (2022a). Does Doing Effective Learning Contradict Doing Music? In Buchborn, T.; Baets, T. de; Brunner, G. & Schmid, S. (Hg.). *Music Is What People Do* (European Perspectives on Music Education 11, S. 47–68). Helbling.
- Wallbaum, C. (2022b). Moderne Zeiten – Wie wir (Musik in) Praktiken effektiven Lernens lernen. Ein ideologiekritischer Analytical Short Film. In Krause-Benz, M.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.). *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht der WSMP 2022. Sonderedition der Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 131–154. <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/12/08-Wallbaum.pdf>.
- Wallbaum, C. (2023). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. Erweiterte Version eines früheren Artikels. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://doi.org/10.25529/r02z-m586>.
- Wallbaum, C. (2024): Qualität von Musikunterricht und Normativität musikpädagogischer Forschung. (Festschrift für Andreas Lehmann-Wermser). *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 15, 1–22. <https://doi.org/10.62563/bem.v2024238>
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.). *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 75–97). Lit.
- Willis, P. (1991). *Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*. Argument (Engl. Original *Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Open University Press 1990).
- Zandén, O. (2018). Enacted Possibilities for Learning in Goals and Results Based Music Teaching. In Wallbaum, C. (Hg.). *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 255–274). Olms.