

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 Uhdén (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.