

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

15

Jürgen Vogt
Musikpädagogik und Ideologiekritik

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2015.1317](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2015.1317)

Jürgen Vogt

Musikpädagogik und Ideologiekritik – ein Neuansatz

*„Wo bloße unmittelbare Machtverhältnisse herrschen, gibt es eigentlich keine Ideologie“
(Adorno GA 8.1, S.465)*

1. Facetten des Begriffes und seiner Verwendung: Der Streit um die „Aesthetic Education“ als Beispiel

Weder der Begriff der Ideologie, noch (daran gekoppelt) derjenige der Ideologiekritik spielt in der musikpädagogischen Diskussion der letzten Jahre eine nennenswerte Rolle. Ein Blick auf die Geschichte der musikpädagogischen Theoriebildung zeigt, dass dies einmal anders war; nach Martin Webers historischer Studie bildet „Ideologiekritik“ sogar ein zentrales Feld der musikpädagogischen Theoriediskussion zwischen 1965 und 1973 (vgl. Weber 2005, S.454ff.). Über die Ursachen der aktuellen Marginalisierung lässt sich natürlich nur mutmaßen. Weber selbst vermutet an anderer Stelle u.a. einen mittlerweile hergestellten Konsens bezüglich zentraler musikpädagogischer Theoreme, oder auch die allgemeine „postmoderne“ Tendenz, ein Ende der Ideologien und damit auch der Kontroversen zu konstatieren (vgl. Weber 2010, S.172)¹. In beiden Fällen würde davon ausgegangen, dass musikpädagogische *Ideologien* historisch überholbare und faktisch überholte Erscheinung sind, mit denen auch die *Ideologiekritik* getrost in den Mülleimer der Fachgeschichte befördert werden kann. Nicht zu leugnen ist allerdings, dass der Ideologiebegriff in dem von Weber analysierten Zeitraum zumeist in einem kaum theoretisch explizierten, vage marxistischen Rahmen benutzt wurde, der in der damaligen Form nur noch eingeschränkt als Grundlage aktueller Ideologiekritik fungieren kann. Als Ursache liegt hier nahe, dass die deutsche Musikpädagogik vor 1965 so offenkundig ideologisch im Sinne von „falschem Bewusstsein“² war, dass der zugrunde gelegte Ideologiebegriff gar nicht weiter geklärt werden musste (vgl. etwa Jenne 1977). Der Erfolg der Ideologiekritik war damit auch ihr Untergang – hat Kritik über das falsche Bewusstsein aufgeklärt, so hat sie auch ihre Existenzberechtigung verloren.

Es besteht nun allerdings kein Grund zu der Annahme, dass musikpädagogische Ideologiekritik per se an ganz bestimmte, historische Erscheinungen von Ideologie gekoppelt ist, und dass es nur diese Formen musikpädagogischer Ideologie geben könne. Mit Weber (2010)

¹ Dies trifft für Kritik in der Musikpädagogik im Allgemeinen zu (vgl. Vogt 2005, 2012); Ideologiekritik erweist sich auch hier als Paradebeispiel für Kritik an sich.

² Die Marxsche Bestimmung von Ideologie als „falschem Bewusstsein“ kann hier nicht weiter entfaltet werden. Problematisch bleibt allerdings die Einschränkung auf „Bewusstsein“, da es natürlich auch ideologische Praktiken gibt. An dieser Stelle sollen Ideologien als sprachlich verfasste, theorieförmige Gebilde verstanden werden, die handlungsleitende Auswirkungen haben und/oder aus Handlungsformen hervorgegangen sind. Die Handlungen selbst können wiederum aber nur unter Rückbezug auf sprachlich verfasste Ideologien kritisiert werden.

oder auch Green (2003) ist vielmehr davon auszugehen, dass es auch aktuelle musikpädagogische Ideologien gibt, deren Kritik allerdings anders anzusetzen hätte, als in der Vergangenheit geschehen. Dazu soll aber zunächst, soweit dies in der gebotenen Kürze möglich ist, entfaltet werden, was überhaupt unter Ideologie und damit unter Ideologiekritik zu verstehen ist. Angesichts der Uferlosigkeit der einschlägigen Literatur³ orientiere ich mich dabei vor allem an der erfreulich undogmatisch und analytisch angelegte Studie von Raymond Geuss (Geuss 1981) und beziehe andere Arbeiten eher am Rande ein.

Zur Illustration soll dazu eine Diskussion dienen, die über viele Jahre hinweg in der nordamerikanischen „Philosophy of Music Education“ prägend war, und die im Wesentlichen als eine ideologiekritisch geprägte bezeichnet werden kann. Gegenstand der Kritik ist hierbei die vor allem von Bennett Reimer in den USA prominent vertretene Konzeption von Musikpädagogik als „aesthetic education“ (vgl. Reimer 1970ff.). Die Details dieser Konzeption können an dieser Stelle beiseite gelassen werden⁴. Festzuhalten bleibt, dass Reimer den Standpunkt vertritt, Musik als Gegenstand einer grundsätzlich als „ästhetisch“ zu bestimmenden Erfahrung bilde den Fokus des Musikunterrichts. Eine Akzentuierung der „ästhetischen Wahrnehmung“ (Hören) als Aktivitätsform und die Koppelung dieser Erfahrung an bestimmte „ästhetischer Objekte“ mit bestimmten Eigenschaften (Musikwerke) als Gegenstand des Unterrichts ist dabei insgesamt nicht zu übersehen, ohne dass diese Konzeption damit schon als „Hörerschaft“ oder als „kunstwerkorientierter“ Musikunterricht zu bezeichnen wäre.

Auffällig ist nun, dass „music education as aesthetic education“ (= MEAE) seit den 90er Jahren keineswegs nur deswegen kritisiert wird und wurde, weil seine argumentative Grundlage schwach oder fehlerhaft ist. MEAE wird und wurde vor allen Dingen deswegen angegriffen, weil das Konzept in den Augen seiner Kritiker *ideologisch* ist. Der Begriff der Ideologie wird dabei von David J. Elliott in seinem programmatischen Gegenentwurf *Music Matters* von 1995 zunächst einmal ganz neutral aufgefasst:

„By the term *ideology* I mean a set of beliefs and values that is held tacitly and/or verbally by members of a culture“ (Elliott 1995, S.185f.).

Ideologien sind demnach zuallererst Ideen (Glaubensinhalte, Werte etc.), die in einer bestimmten Gruppierung von Menschen existieren. Diese Ideen stehen dabei (a) in einem systematischen Zusammenhang und formieren sich zu Theorien, und sie haben (b) vor allen Dingen auch praktische Auswirkungen auf das Leben in dieser Gruppierung. Dies entspricht – als „weite“ Auffassung - in etwa dem, was Raymond Geuss in seiner systematischen Darstellung „ideology in the descriptive sense“ nennt (Geuss 1981, S.4ff.). Es gibt demnach gar keine Gesellschaft oder gesellschaftliche Gruppierung, die frei von Ideologie wäre.

³ Verlässliche Informationen findet man, mit je unterschiedlichen Schwerpunkten, u.a. bei Schnädelbach 1969, Dierse & Romberg 1976, Sandkühler 1990 oder Salamun 2011.

⁴ Das „aesthetic concept of music education“ in den USA ist schon für sich gesehen äußerst heterodox und speist sich aus ganz unterschiedlichen Quellen (vgl. etwa Elliott 1995, S.27ff.). Alperson (2010, S.179) bezeichnet speziell Reimers musikästhetischen Ausgangspunkt zutreffender als „enhanced aesthetic formalism“. Mit deutschen Vorstellungen einer „ästhetischen Erziehung“ ist dieser Ansatz kaum zu vermitteln, während auf der anderen Seite sich auch die kritisch gegen MEAE gerichtete „praxiale“ Musikpädagogik Elliotts sich im Kontext *ästhetischer* Diskussionen bewegt (vgl. zu diesem Komplex auch Fossum & Varkøy 2012). Weder die Triftigkeit von MEAE noch diejenige des „praxialen“ Ansatzes im Anschluss an Elliott stehen hier aber zur Debatte. Die Diskussion an sich ist weitgehend verebbt und gehört mittlerweile selbst zur neueren Geschichte der „Philosophy of Music Education“.

In diesem weiten, deskriptiven Verständnis gibt es selbstverständlich auch musikpädagogische Ideologien aller Art, und der von Elliott selbst vertretene „praxiale“ Ansatz ist in diesem Sinne genauso gut eine musikpädagogische Ideologie wie MEAE auch⁵. Die von Elliott und anderen vorgetragene Kritik an MEAE ist daher auch gar nicht darauf ausgerichtet, dass MEAE allein im deskriptiv-programmatischen Sinn eine musikpädagogische Ideologie sei. MEAE ist im Auge ihrer Kritiker deshalb ideologisch, weil sie zwar in spezifischer Art und Weise historisch und sozial situiert ist, aber trotz dieser Partikularität einen universalen Anspruch auf Geltung gegenüber anderen Theorien erhebt, den sie auch in den USA über einen recht langen Zeitraum hegemonial eingelöst hat. Genauer heißt dies bei Elliott:

„To perceive music aesthetically is, in fact, to adopt a socially embedded *ideology* of music and listening that owes its implausible tenets to a small group of dead, white, European male thinkers. What could be more cultural, *ideological*, referential, or external than an eighteenth-century theory that instructs all people everywhere to listen to music in exclusive relation to absolutist concepts?“ (Elliott 1995, S.193, Hervorhebung JV).

Oder ähnlich:

„In summary, the assumptions underlying the aesthetic concept of music belong to a particular period of Western history and a definite *ideology* that saw its full flowering in the Romanticism of nineteenth-century Europe“ (Elliott 1995, S.24, Hervorhebung JV).

Elliott spielt hier (und anderswo) darauf an, dass wesentliche Konzepte der philosophischen und musikalischen Ästhetik – auf die sich MEAE vage stützt – ihre Wurzeln im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts haben. Dies bedeutet nun aber für Elliott und andere Kritiker von MEAE nicht (nur), dass diese Konzepte aufgrund ihrer zeitlichen Gebundenheit historisch überholt oder einfach sachlich falsch sind. Der ästhetische Ansatz ist darüber hinaus „ideologisch“, weil mit ihm eine partikulare Theorie (europäisch, Weiß, männlich etc.) in universaler Manier allen Menschen, die es mit Musik zu tun haben, übergestülpt werden soll. MEAE ist somit nicht nur eine Theorie unter anderen, deren Fehlerhaftigkeit möglicherweise nachweisbar wäre, sondern es handelt sich auch um eine Form der *Machtausübung*: Eine bestimmte musikpädagogische Theorie besitzt eine unangemessene Dominanz über denkbare andere Ansätze, die sie rein argumentativ oder empirisch gar nicht gewinnen könnte. Damit muss sie aber Eigenschaften besitzen, die mehr und anders sind als rein wissenschaftlich oder theoretisch; sie muss auch dazu geeignet sein, zumindest für eine gewisse Zeit eine *Hegemonie* über andere Theorien gewinnen zu können. Es handelt sich daher auch nicht um eine bloß auferzwungene Herrschaft, sondern um eine konsensgestützte Dominanz. Um diese zu beenden, reichen wiederum wissenschaftliche oder theoretische Befunde allein nicht aus. Offenbar werden Ideologien nicht zuletzt dadurch gestützt, dass sie bestimmten Bedürfnislagen ent-

⁵ Hier taucht bereits ein gewichtiges Problem auf: Kann man von der Ideologiekritik zu einer alternativen Theorie (und damit auch Praxis) gelangen? Ideologiekritik ist für sich gesehen niemals auch schon eine Theorie darüber, wie es besser sein könnte oder sollte. Sie ist allenfalls als „schwach normativ“ einzuschätzen, da sie darauf beschränkt bleibt, den ideologischen Gehalt anderer, „stark normativer“ Theorien aufzudecken (vgl. etwa Jaeggi 2009, S.277ff.). Eine „ideologiekritische Musikpädagogik“, verstanden als „stark normative“ musikpädagogische Konzeption, wäre ein Widerspruch in sich. Die Kritiker der MEAE vollziehen denn auch einen logischen Sprung: Aus der Kritik erwächst noch lange nicht die Notwendigkeit, dass der Musikunterricht sich am „praxialen“ Ansatz orientieren muss. Hierzu bedarf es einer Vielzahl von normativen Zusatzannahmen, so wie sie ja vor allem in Elliotts *Music Matters* dann auch theoretisch entfaltet werden.

sprechen, sich besonders gut instrumentalisieren lassen oder auch als besonders selbstverständlich und harmlos daherkommen. Der Ideologiekritik als spezieller Form der Kritik kann daher der bloße Verweis auf die mangelnde theoretische Triftigkeit einer Theorie nicht genügen. Wenn Ideologien Formen der Macht- oder Herrschaftsausübung sind (oder zumindest ein Teil davon), wird mit der Kritik an ihnen auch die Herrschaft oder Macht angegriffen, in deren Dienst sie stehen, so wie z.B. bei Thomas S. Regelski, einem weiteren Kritiker von MEAE:

“Ideology arises when certain socially constructed realities that serve the interests of one group are advanced by that group as being in everyone else’s best interest, even if others disagree or don’t understand why it should be so. For example, until recently public school music education consisted of an orthodox and doctrinaire advocacy of Western European art music. The challenge to this ideology of what music is and is good for has important consequences that, unfortunately, are not being pursued” (Regelski 2005, S.6).

Auffällig ist, dass bei der Ideologiekritik Beschreibung und Kritik zusammenfallen, oder wie Rahel Jaeggi schreibt: „Ideologiekritik ist eine Form der Kritik, deren Eigenart es ist, ihren Gegenstand als Ideologie zu verstehen bzw. zu dechiffrieren. Dass etwas eine Ideologie, ideologisch ist, sieht man ihm, bevor Ideologiekritik auftritt, nicht an“ (Jaeggi 2009, S.269, Fn. 7). In dem Augenblick, indem die Analyse zutage fördert, dass es sich bei einer Theorie um eine Ideologie handelt, ist die Kritik bereits ausgesprochen. Ideologiekritik peilt ihren Gegenstand also sozusagen bereits von vornherein als mögliche Ideologie an, noch bevor die eigentliche Kritik dies als Ergebnis einer entsprechenden Analyse zutage fördert. Vor der Kritik besteht bereits eine Art Ursprungsverdacht, der nicht oder jedenfalls nicht an erster Stelle durch irgendwelche epistemische Eigenschaften der kritisierten Theorie ausgelöst werden kann. In ähnlichem Sinne spricht beispielsweise Paul Ricœur von einer genuinen „Hermeneutik des Verdachts (vgl. Ricœur 1983, Kapitel 2), die er paradigmatisch bei Marx, Nietzsche und Freud angelegt sieht. Es gibt keine Kritik ohne eine ursprüngliche Verstehensintention, aber diese Intention wird gebrochen durch den Verdacht, dass das, was sich zeigt, nicht alles ist, dass sich hinter dem oberflächlich zugänglichen Sinn noch etwas anderes verbirgt (vgl. dazu u.a. Angehrn 2009). Wenn Ideologien immer Formen der Macht- und Herrschaftsausübung sind, so kann dieser Verdacht nicht anders als durch die *Erfahrung* von Macht oder Herrschaft ausgelöst werden. Am Anfang der Ideologiekritik stehen daher immer moralische oder emotionale *Intuitionen*, die dem Kritiker aber womöglich ebenso wenig spontan zugänglich sind, wie den Vertretern der Ideologie ihre eigene ideologische Verblendetheit. Als Rechtsgrund für die Kritik reichen solche Intuitionen natürlich allein nicht aus, aber ohne sie ist Ideologiekritik kaum denkbar.

Ideologiekritik als Kritik von Macht und Herrschaft macht sich nun vor allem an den Mechanismen fest, durch die und mit denen eine Ideologie überhaupt erst wirksam werden kann. Nach Geuss kann man hier davon sprechen, dass die Falschheit der Ideologie sich vor allem an ihren „*functional properties*“ (funktionalen Eigenschaften) erweisen lässt (Geuss 1981, S.13): „A form of consciousness is an ideology in virtue of its function or role it plays in supporting, stabilizing, or legitimizing certain kinds of social institutions or practices“ (Geuss 1981, S.15).

Diese sehr allgemeine Definition ist nun aber, wie an Regelskis Kritik an MEAE leicht ablesbar ist, nicht hinreichend. Selbstverständlich sind alle musikdidaktischen Konzeptionen darauf ausgerichtet, dass sie eine bestimmte – und keine andere - Form des Musikunterrichts unterstützen, stabilisieren und legitimieren. Zur Ideologie im pejorativen Sinn werden sie erst, wenn bestimmte Gruppen oder betroffene Personen von dieser Hegemonie nicht nur nicht profitieren, sondern wenn die Dominanz einer Konzeption die Interessen und Bedürfnisse dieser Personen ignoriert, diese Gruppen nicht zur Geltung kommen lässt, sie evtl. unterdrückt etc. Diese Interessen und Bedürfnisse wiederum müssen sich als legitim erweisen, denn anderenfalls würde die Hegemonie einer bestimmten Theorie oder Konzeption ja ganz zu Recht existieren. Es ist daher auch kaum möglich, allgemeine Merkmale von Ideologien anzuführen – obgleich es hier so etwas wie Indizien gibt⁶ -, weil Ideologien *als* Ideologien immer nur in Bezug auf Herrschaft und Unterdrückung entziffert werden können. Dass nun bei MEAE der „ästhetische“ Umgang mit Musik im Gegensatz zum eigenen Musikmachen präferiert wird, ist offenkundig; weniger deutlich ist hingegen, wessen Interessen und Bedürfnisse damit unterdrückt werden und für wen der „praxiale“ Ansatz argumentiert⁷.

Eindeutig ist bei Regelski und anderen Kritikern der MEAE vor allem die „orthodox and doctrinaire advocacy of Western European art music“ (Regelski 2005, S.6) Zielscheibe der Kritik. Auffällig ist, dass die Kritiker darauf insistieren, MEAE sei vor allem deswegen kritikwürdig, weil hier eine bestimmte, historisch und sozial begrenzte Umgangsweise mit Musik – die sie als „ästhetisch“ kennzeichnen – zur einzig legitimen erklärt wird. Damit bringen sie einen weiteren Aspekt ins Spiel, unter dem Ideologien im pejorativen Sinn betrachtet werden können, nämlich den *genetischen* (vgl. Geuss 1981, S.13). Eine Theorie ist demnach immer dann ideologisch, wenn sie (a) auf den Ursprung ihrer Entstehung zurückgeführt werden kann und (b) gerade dadurch die hinter ihr stehenden Interessenlagen überhaupt erst einmal aufgedeckt werden können.

Lehrreich ist hier der Disput zwischen Regelski und Philip Alperson, den man als gemäßigten Kritiker von MEAE kennzeichnen könnte. Alperson (2010, S.186) wendet sich vor allem gegen das „genetische“ Argument in der Kritik an MEAE: Die Tatsache, dass etwas (eine Theorie oder eine Praxis) historisch und damit auch unter bestimmten Umständen entstanden ist, reicht nicht aus, um es als Ideologie zu kennzeichnen. Der „ästhetische“ Ansatz, so Alperson, mag im 18. Jahrhundert entstanden sein, vertreten und propagiert durch eine bürgerliche, zudem männliche und west/mitteleuropäische Trägerschaft – aber bedeutet dies automatisch, der Gedanke sei an sich falsch oder unangemessen? Gegenüber dem genetischen Argument macht Alperson vielmehr den epistemischen Gehalt von MEAE stark und versucht damit, MEAE in einer eingeschränkten Form als Teil des Musikunterrichts gegenüber der Kri-

⁶ Eagleton spricht z.B. davon, dass Ideologien in der Regel *unifying, action-orientated, rationalizing, legitimating, universalizing* and *naturalizing*“ sind (Eagleton 2007, S.45; vgl. auch ebd., S.1f.). Lucie Green schlägt ganz ähnlich vor, Ideologien seien durch deren generelle Tendenz zu kennzeichnen, dynamische Sachverhalte und Beziehungen zu verdinglichen, d.h. “to attribute an abstract concept with thing-like properties. This attribution involves suggesting that the abstract concepts exists, like a thing in the world, and that it is unchangeable, universal, eternal, natural or absolute” (Green 2003, S.4). Tatsächlich sollten diese Eigenschaften von Theorien so etwas wie Ideologieverdacht auslösen; als objektive Bestimmungsmerkmale reichen sie aber nicht aus.

⁷ Da der „praxiale“ Ansatz seinen Vorgänger in toto ablösen möchte, ist er damit genauso ideologieverdächtig wie MEAE selbst. Zum Hegemonievorwurf vgl. z.B. O’Toole 2005.

tik von Regelski und anderen zu retten. Regelski (2011, S.66ff.) wendet sich vehement gegen ein solches Manöver, indem er vor allem auf Teilaspekt (b) des genetischen Arguments hinweist: Der ästhetische Ansatz war, so Regelski, immer schon ideologisch, weil er bereits in seinem Ursprung wesentlich Instrument der bürgerlichen Klasse und ihrer hegemonialen Interessen war; die historische (genetische) Analyse dient hier also im Wesentlichen dazu, den verdeckten funktionalen Gehalt der Ideologie deutlich zu machen und damit auch dessen Geltung zu relativieren oder ganz in Frage zu stellen.

Als Ideologiekritik ist daher die Kritik an MEAE total: Sie richtet sich gegen den *epistemischen* Gehalt der Theorie ebenso wie gegen ihren *genetischen* Entstehungsgrund und, damit verbunden, ihre hegemoniale *Funktion* im Hinblick auf musikpädagogische Theorie und Praxis. Damit stellt sich aber die Frage nach den Kriterien für eine überzeugende und gelungene Ideologiekritik. Der epistemische Aspekt kann dabei, wie schon ausgeführt, nur ein Teilaspekt des ganzen Vorhabens sein, wobei allerdings die theoretische Kritik an der Theorie der einfachste Zugriff ist, da er grundsätzlich nach den Kriterien „wahr“ oder „falsch“ verfahren kann. Selbstverständlich ist die Genauigkeit dieser Analyse eine notwendige Bedingung für die Kritik, und man könnte sicherlich der Kritik an MEAE vorhalten, dass ihre Analysen an dieser Stelle weitaus fundierter sein könnten⁸. Der genetische und vor allem der funktionale Aspekt von Ideologien bedürfen hingegen eine andere Form der Kritik, denn wann, so wäre zu fragen, ist die ideologische *Funktion* einer Theorie „falsch“? Dieses Problem lässt sich an einer Gegenüberstellung von Regelskis Kritik am „ästhetischen“ Ansatz und folgender Einschätzung Wolfgang Martin Strohs verdeutlichen:

„Als Ideologie kann Musik eine Form richtigen oder falschen Bewusstseins sein. ‚Richtig‘ ist beispielsweise, wenn das Bürgertum im 18. Jahrhundert dem Adel das Kunstmusik-Privileg entreißt und öffentliche Konzerte selbst organisiert, ‚richtig‘ ist auch, wenn Proleten Kampflieder und Straßenmädchen Gassenhauer (...) anstimmen. ‚Falsch‘ ist, wenn die kleinen Leute in Kirchenchorälen Gott lobpreisen, Arbeitermännerchöre den deutschen Wald besingen oder die Massen sich nach dem Wunsche Metternichts im Walzertakt ‚zerstreuen anstatt sich zu versammeln‘“ (Stroh 2002, S.1).

Nach Stroh ist die Etablierung der Kunstmusik im 18. Jahrhundert also keineswegs bürgerliche Ideologie im pejorativen Sinn, sondern Ausdruck emanzipativer Bestrebungen gegenüber der Aristokratie. Dass es sich hierbei, wie etwa von Regelski kritisch angemerkt, um eine hegemoniale Auseinandersetzung handelte, ist dabei offensichtlich, und wird von Stroh auch gar

⁸ Eine weitaus differenzierte Analyse der „ideology of the aesthetic“ findet sich u.a. bei Terry Eagleton, der auf die Ambiguität des ästhetischen Diskurses hinweist: „It is (...), that the idea of autonomy (...) provides the middle class with just the ideological model of subjectivity it requires for its material operations. Yet this concept of autonomy is radically double-edged: if on the one hand it provides a central constituent of bourgeois ideology, it also marks an emphasis on the self-determining nature of human powers and capacities which becomes, in the work of Karl Marx and others, the anthropological foundation of a revolutionary opposition to bourgeois utility. (...) Any account of this amphibious concept which either uncritically celebrates or unequivocally denounces it is thus likely to overlook its real historical complexity“ (Eagleton 1990, S.9). Nach der Feststellung von Th. W. Adorno ist in jeder Ideologie „das Wahre und das Unwahre immer miteinander verschränkt“ (Adorno 1997b/1954, S.465). Der ästhetische Diskurs des 18. Jahrhunderts ist demnach „unwahr“, weil er Ideen wie Autonomie und Freiheit in das Reich der Kunst verschiebt. Er ist aber auch „wahr“, weil *allein* das Reich der Kunst als Ort der Freiheit und der Autonomie möglich ist und die Ansprüche der bürgerlichen Gesellschaft aufbewahrt. Diese dialektische Verschränkung der Ideologie entgeht den Kritikern von MEAE. Die Frage, wie denn genau diese Verschränkung sich im autonomen Kunstwerk artikuliert, wird allerdings auch von Eagleton nicht wirklich beantwortet (vgl. Klein 2013).

nicht geleugnet. Verwirrend ist es sicherlich, wenn Stroh „richtige“ und „falsche“ Ideologien unterscheidet; bürgerliche Kunstmusik ist demnach gleichfalls ideologisch, nur eben ideologisch „richtig“⁹. Die musikalischen Praxen der „kleinen Leute“, auf die doch Elliott oder Regelski so große Stücke halten, sind demgegenüber ideologisch verzerrt, da sie die eigentlichen Interessen dieser Personen verschleiern und dabei helfen, diese nicht zum Vorschein kommen zu lassen¹⁰. Es ist auch keineswegs so, dass diese ideologischen Praxen einfach nur von oben verordnet wären; sie sind Teil der Selbst-Ideologisierung von Personen, die dies aber nicht durchschauen. Entscheidend für die genetisch-funktionale Kritik ist demnach, ob eine Theorie (oder Praxis) in einem bestimmten historischen Augenblick als Instrument von Herrschaft und Macht eingesetzt und/oder wirksam wird, selbst wenn die betroffenen Personen dies womöglich gar nicht wissen.

Bei Stroh herrscht hier kein Zweifel: Die Musik der „kleinen Leute“ richtet sich gegen ihre objektiv wahren Interessen und ist daher im pejorativen Sinne ideologisch; die bürgerliche Kunstmusik ist es (zu einem bestimmten Zeitpunkt) nicht. Wer aber bestimmt über die „wahren Interessen“, die durch Ideologien verdeckt oder blockiert werden? Es bedürfte eines objektiven Kriteriums für die „Richtigkeit“ oder zumindest Angemessenheit der „wants, needs, preferences, and desires of the members of a society“ (Geuss 1981, S.35), um entscheiden zu können, inwieweit eine Ideologie die betroffenen Personen daran hindert, diese Bedürfnisse auch zu befriedigen. Damit steht auch die musikpädagogische Ideologiekritik vor einem grundsätzlichen Problem, das alles andere als wirklich gelöst erscheint:

Möglichkeit 1: Die Ideologiekritik verfügt über theoretisch und empirisch gesättigte Einsichten in die „wahren“, d.h. gerechtfertigten Bedürfnisse und Interessen von Gruppen und Individuen. In diesem Falle klärt sie die betroffenen Personen sozusagen „von außen“ darüber auf, was ihre wirklichen Interessen sind – mit der Hoffnung, dass die Betroffenen dies auch verstehen und einsehen und auch ihre Praxen daran ausrichten. Diese Vorgehensweise wird zu Recht als paternalistisch empfunden, zumal, wenn sie auch noch im Namen der Autonomie der Betroffenen erfolgt. Es ist zu vermuten, dass die Ideologiekritik insgesamt deswegen aus dem Blickfeld verschwunden ist, weil in ihren zumeist mehr oder minder marxistisch fundierten Analysen immer schon theoretisch vorentschieden war, was hier als richtig und was als falsch zu gelten habe (vgl. etwa aus ganz verschiedenen Richtungen Ellsworth 1989 oder Latour 2004).

Möglichkeit 2: Überläßt man es den Betroffenen selbst, ihre Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren, so besteht die Gefahr, dass es sich um rein subjektive Wünsche handelt, die in der Regel kaum zu rechtfertigen sind¹¹. Die Kritik „von innen“ verstärkt darüber hinaus noch

⁹ Die Frage, inwieweit denn Musik an sich überhaupt ideologisch sein kann, sei hierbei zunächst einmal ausgeklammert.

¹⁰ Es gibt auch „praktische Ideologiekritik bzw. ideologiekritische Praktiken“ (Jaeggi 2009, S.268, Fn. 4). Analog zur theoretischen Ideologiekritik heißt dies aber auch, dass nicht jede Praxis, die sich außerhalb der gängigen Ideologie(n) bewegt, automatisch ideologiekritisch ist; dies ist sie erst, wenn sie explizit als solche auftritt. Einer Praxis, die schlichtweg anders ist, als von der herrschenden Ideologie gefordert, fehlt die kritische Absicht. Das heißt natürlich nicht, dass sie kein Ärgernis für die dominante Ideologie sein kann, oder ein Symptom für deren mangelnde Totalität. Aber nur die als solche intendierte praktische Ideologiekritik greift praktische Ideologien explizit an, weil diese anderenfalls gar nicht als solche sichtbar würde.

¹¹ Die Frage, ob und wie die Bedürfnisse der Akteure überhaupt gerechtfertigt sind, wird hier leicht an den Rand geschoben. Zwar konzidiert z.B. Stroh in seinem tätigkeitspsychologisch fundierten musikpädagogi-

die herrschende Ideologie, da sie ihre Strukturen lediglich wiederholen kann; partielle Veränderung erscheint dann als Erfolg gelungener Kritik.

Es herrscht generelle Einigkeit darüber, dass Ideologiekritik, die lediglich als Kritik „von außen“ oder sogar „von oben“ auftritt, epistemologisch nur wenige Argumente auf ihrer Seite hat und pragmatisch zum Scheitern verurteilt ist. So wird etwa die musikpädagogische Kritik am „ästhetischen“ Ansatz Reimers, die mit der souveränen Geste des besseren Wissens auftritt, nur wenig folgenreich sein, wenn sie die Perspektive der Akteure des Musikunterrichts vernachlässigt und nicht danach fragt, ob und wie hier überhaupt die Hegemonie von MEAE wahrgenommen wird. Der Meister-Kritiker, der mit dem Gestus des „Ich sehe was, was du nicht siehst“ (vgl. Luhmann 1990) auftritt, erscheint heute als eine Figur von gestern – woraus aber nicht unbedingt mit Luhmann und anderen zu folgern ist, dass es Ideologien gar nicht gibt. Das eigentliche Problem liegt folglich darin, wie eine Kritik „von innen“ vorstellbar ist, die aber nicht einfach in der Betroffenenperspektive verbleibt, sondern gewissermaßen „Außenaspekte“ in sich selbst mit aufnimmt.

Raymond Geuss hat hier idealtypisch vier Ausgangssituationen entworfen, die jeweils durch eine bestimmte Innenperspektive gekennzeichnet sind:

- „(1) agents are suffering and know what social institution or arrangement is the cause;
- (2) agents know that they are suffering, but either don't know what the cause is or have a false theory about the cause;
- (3) agents are apparently content, but analysis of their behavior shows them to be suffering from hidden frustration of which they are not aware;
- (4) agents are actually content, but only because they have been prevented from developing certain desires which in the ‚normal‘ course of things they would have developed, and which cannot be satisfied within the framework of the present social order“ (Geuss 1981, S.82)

Im Fall (1) müsste es sich erst einmal erweisen, ob so etwas wie Ideologiekritik überhaupt notwendig ist – die handelnden Personen wissen dann auch so recht gut, was ihr Leiden verursacht, und was dagegen zu tun ist. Dieser Fall ist eher unwahrscheinlich, da er die gleiche Einsicht und Fähigkeit zur Analyse bei allen beteiligten Akteuren voraussetzt. Die Ideologiekritik hat dagegen ihren eigentlichen und realistischen Ort in den Fällen (2) und (3). Vorausgesetzt, die Mehrzahl unzufriedener amerikanischer Musiklehrer würde gemäß dem „ästhetischen“ Ansatz Musik unterrichten, so müssten sie im Fall (2) darüber aufgeklärt werden, dass ihre Unzufriedenheit im „ästhetischen“ Ansatz selbst begründet liegt, und nicht in der mangelnden Motivation der Schüler, der Borniertheit der Verwaltung etc. Im Fall (3) wären diese Lehrer nun nach Rückfrage oberflächlich zufrieden mit MEAE, aber an ihren Äußerungen

schen Ansatz, dass sowohl die Motive von Tätigkeiten gesellschaftlich bedingt sind, als auch die Handlungsmöglichkeiten und –ziele institutionell (Schule) zumindest limitiert werden (Stroh 1999/o.J., S.9; vgl. auch Stroh 1984, S.157ff.). Wenn dann aber an anderer Stelle „das *Gefühl* der Entfremdung“ im Umgang mit Musik und – positiv gewendet - das „*Gefühl* der Selbstverwirklichung“ (Stroh 1984, S.169, Hervorhebung JV) als Kriterien für musikalische Formen der Bedürfnisbefriedigung herangezogen werden, so befindet man sich natürlich legitimatorisch auf unsicherem Gelände. „Die Undurchdringlichkeit von echtem und falschem Bedürfnis gehört wesentlich zu der Klassenherrschaft. In ihr bilden die Reproduktion des Lebens und dessen Unterdrückung eine Einheit (...)“ (Adorno 1997a/1942, S.394).

und ihrem Verhalten wäre für den Beobachter abzulesen, dass dies nicht der Fall ist, und dass diese Unzufriedenheit auf irgend eine Weise mit MEAE zusammenhängt. Offensichtlich ist es hier ungleich schwieriger, den ideologischen Gehalt von MEAE theoretisch aufzuweisen und die Akteure von der Triftigkeit der Ideologiekritik zu überzeugen, da ihnen ihr Leiden (noch) gar nicht bewusst ist – unmöglich ist dies allerdings nicht¹². Ganz ohne Chance ist dann die Kritik im Fall (4): „Case (4) is the nightmare which haunts the Frankfurt School“ (ebd.); eine Gesellschaft, in der Kontrolle zugleich so total und so unsichtbar für ihre Mitglieder ist, dass sie allein noch als „a society of happy slaves“ (S.84) existiert. In diesem Fall ist nicht einzu- sehen, in welcher Weise Ideologiekritik überhaupt greifen könnte; die betroffenen Musiklehrer wüssten dann nicht einmal, worüber die Kritik eigentlich spricht, und die Debatte zwischen Reimer und den „Praxialisten“ wäre nichts weiter als ein akademischer Streit, der mit der Unterrichtswirklichkeit, mit der alle doch zufrieden sind, gar nichts zu tun hat.

Für den Fall einer solchen Total-Verblendung spricht nun allerdings wenig, da er suggeriert, Ideologien könnten jemals in sich theoretisch so geschlossen und praktisch so perfekt sein, dass es in ihnen keine Brüche und Widersprüche gäbe, durch welche die Herrschaft der Ideologie analysierbar und das Leiden an ihr spürbar würde. Dies ist nicht einmal der Fall bei Adorno oder auch bei Marcuse, die doch einerseits von der Totalität der herrschenden Ideologie ausgehen, aber dennoch selbst in der Lage sind, diese Totalität von außen zu analysieren und aufzudecken. Lässt man aber nun solche, speziell im Fall Adorno, Eliten-Sensibilität einmal beiseite, gibt es dennoch für eine methodisch nachvollziehbare Ideologiekritik theoretische Optionen. So schlägt z.B. Rahel Jaeggi jüngst die Form einer „immanenten Kritik“ vor, die potentiell ideologische Theorien und Praxen daraufhin untersucht, ob sich hier jeweils eine „*innere Widersprüchlichkeit* der Realität und der sie konstituierenden Normen“ zeigt (Jaeggi 2009, S.287). Diese Widersprüchlichkeit darf dabei aber kein Betriebsunfall sein, der reformistisch beseitigt werden könnte, sondern es müsste sich dabei jeweils um „notwendige“ Widersprüche handeln, die Theorie und Praxis wesentlich inhärent sind. Eine Bedingung ist dabei allerdings, dass es sich überhaupt um hinlänglich gerechtfertigte, und nicht nur um praktisch eingespielte Normen handelt („So haben wir immer schon unterrichtet“). Eine immanente Kritik an MEAE hätte daher zuallerst darauf zu achten, ob hier nicht musikpädagogische Normen und Praktiken vorliegen, die von sich aus bestimmte theoretische Widersprüche beinhalten und praktische Widersprüche nach sich ziehen. Hier wäre dann z.B. an den Anspruch von MEAE zu denken, universalistische Normen für den Umgang mit Musik aufzustellen, die dann aber doch notwendig eine ganz bestimmte musikalische und unterrichtliche Praxis in den Mittelpunkt rückt, durch die wiederum ganz bestimmte SchülerInnen bevorzugt oder benachteiligt sind. Somit würde hier MEAE nicht einfach eine andere, „wahrere“ Theorie übergestülpt, sondern Theorie und Praxis von MEAE würden zunächst einmal auf ihre immanenten Widersprüche hin untersucht, ohne die Unterstellung, hier würden in böser Absicht ideologische Nebelkerzen verschossen.

In einer anderen Variante von Ideologiekritik, in der die Alternative „Kritik von außen oder von innen“ vermieden werden soll, wird danach gefragt, ob es sich jeweils um eine be-

¹² Ideologiekritik rückt damit, wie schon häufig gesehen wurde, in die Nähe der (Psycho)Therapie, was hier aber nicht weiter verfolgt werden kann.

sondere Form „normativer Paradoxie“ handelt (vgl. Honneth & Sutterlüty 2011). Dies wäre immer dann der Fall, wenn es sich im Zuge bestimmter Entwicklungsprozesse um „unbeabsichtigte“ Folgen handelt, „die mit den ursprünglichen normativen Zielen nicht mehr vereinbar oder diesen sogar diametral entgegengesetzt sind“ (ebd., S.73). Ein Beispiel aus dem pädagogischen Raum wäre hier etwa die berühmte, von Bourdieu & Passeron schon frühzeitig aufgewiesene „Illusion der Chancengleichheit“: Die normativ ja durchaus gerechtfertigte Forderung nach Chancengleichheit produziert in ihrer konsequenten Umsetzung unbeabsichtigt subtile Formen der Ungleichheit, die bei gleichzeitiger Wahrung der ursprünglichen normativen Programmatik – wer würde etwas gegen Chancengleichheit sagen? - wirksam werden können. Analog hierzu wäre etwa bei MEAE zu fragen, ob nicht ihre Einführung und Umsetzung (a) ursprünglich bestimmte normative Grundlagen hatte, die zu Recht als musikpädagogisch fortschrittlich ausgewiesen werden konnten, und ob diese nicht (b) aus sich selbst heraus in der Praxis Paradoxien im Sinne unbeabsichtigter, aber nicht-kontingenter Wirkungen mit negativen Effekten nach sich ziehen. Während also die Exklusion bestimmter musikalischer Praktiken in MEAE als notwendiger theoretischer *Widerspruch* interpretiert werden kann, wäre es eine *Paradoxie*, wenn der normative Anspruch von MEAE, einen der „Natur“ der Musik entsprechenden Musikunterricht zu fundieren, sich im Laufe der Zeit zumindest partiell gegen sich selbst kehrte - etwa durch die Erfahrung, dass diese Absicht in der Praxis gerade dieser „Natur“ der Musik entgegenläuft¹³. Auch im Falle normativer Paradoxien kann dies aber nicht allein von aussen vorentschieden werden. Sowohl Widersprüche (Jaeggi), als auch Paradoxien (Honneth) müssen sich bei den Akteuren selbst widerspiegeln, „sei es in normativen Irritationen oder in einem Gefühl diffusen Unbehagens“ (Honneth & Sutterlüty 2011, S.83), und damit auch tendenziell empirisch als Folge ideologischer Dynamiken aufweisbar sein. Damit verlagert sich die Ideologiekritik insgesamt – bei Beibehaltung ihrer epistemologischen, funktionalen und genetischen Dimensionierung - von einer theoretisch immer schon vorentschiedenen *Außenkritik* hin zu einer *immanenten Kritik* an Theorien und Praxen und deren spezifischen Effekten. Die Differenz zwischen dem theoretischen und/oder wissenschaftlichen Wissen der Kritik und dem Alltagswissen der Akteure bleibt dabei bestehen; es ist dann eine Frage der Kommunikation, ob und inwieweit es überhaupt zu Wirkungen der Kritik kommt.

2. Unsichtbare Ideologien: Beispiel Kompetenzorientierung

Wenn, wie oben ausgeführt, ‚Ideologien-als-Ideologien‘ überhaupt erst durch die Ideologiekritik sichtbar gemacht werden, so ist es folgerichtig, dass sie ansonsten selbstverständlich nicht als Ideologien im pejorativen Sinn erscheinen und auftreten; dies trifft sowohl für MEAE zu, wie auch für andere Kandidaten. Gewissermaßen sind Theorien in besonderem Maße immer dann besonders ideologieverdächtig, wenn sie sie sich selbst als ideologiefrei oder jenseits von Ideologie (verstanden als: weltanschaulich, normativ aufgeladen etc.) dar-

¹³ Da sich an dieser Stelle die Kritik auf eine temporale Ebene begibt, entstehen Berührungspunkte zum „genetischen“ Aspekt der Ideologiekritik, allerdings unter Betonung der entstehenden Ergebnisse und nicht als rein historische Analyse der Ursprünge (zu MEAE vgl. hier u.a. McCarthy & Goble 2005).

stellen¹⁴ und ganz an der „Sache“ (und ihren „Zwängen“) ausgerichtet sind. Ein Musterbeispiel für eine solche „anti-ideologische“ Theorie kann in der aktuellen Kompetenzorientierung gesehen werden, die für alle Schulfächer maßgeblich sein soll. Die Kompetenzorientierung verhält sich dabei normativ anscheinend neutral, da sie lediglich der „Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (Klieme et al. 2009, S.9) dienen soll. Diese scheinbare Neutralität erweist sich aber bei näherem Hinsehen als Ausdruck eines durchaus normativen Programms, das überschlüssig als „neoliberal“ gekennzeichnet werden kann. Dadurch entstehen aber bestimmte ideologische Effekte, die an dieser Stelle zumindest angedeutet werden sollen.

Der Begriff des „Neoliberalismus“ kann hier nicht en detail entfaltet werden. Allgemein kann davon gesprochen werden, dass es sich hier um eine „Generalisierung der ökonomischen Form“ handelt (Lemke u.a. 2000, S.16), also um eine Überformung aller oder jedenfalls vieler gesellschaftlicher Bereiche durch Kategorien, die ursprünglich zum Bereich der Ökonomie bzw. des Marktes gehören. Diese Überformung kann nun unterschiedliche Gestalten annehmen, die in der Praxis in der Regel gleichzeitig vorkommen:

Variante 1: Direkte Eingriffe und Einflussnahmen aus dem Bereich der Ökonomie auf Schulen und Universitäten; Ökonomisierung der Institutionen selbst

Variante 2: Direkte und einseitige Ausrichtung schulischer und universitärer Curricula auf die Bedürfnisse des Marktes

Variante 3: Indirekte „marktförmige“ (Ein)Wirkungen auf die Individuen

Zumeist richtet sich nun die Kritik gegen die Varianten 1 und 2 (vgl. zusammenfassend etwa Lohmann 2010). So erscheint etwa auch die Kompetenzorientierung vor allem als Ausprägung der Variante 2: Das Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten soll unmittelbar dazu dienen, die Leistungsfähigkeit ganzer Bildungssysteme zu steigern, um damit zugleich die „Employability“, also die generalisierte Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern (so etwa bei Hartig & Klieme 2007, S.5). In der Regel werden hier Konzepte wie diejenigen der „Globalisierung“ (= Wettbewerb) oder „Wissensgesellschaft“ bemüht, um die Unausweichlichkeit der Kompetenzorientierung zu suggerieren, ohne dass dies noch sonderlich begründet werden müsste, und auch ohne den empirischen Beleg, dass die Kompetenzorientierung faktisch überhaupt zur „Employability“ führt. Es handelt sich hier also zunächst um eine ideologietypische „Naturalisierung“ oder „Ontologisierung“ real existierender oder auch imaginer gesellschaftlicher Phänomene. Der Neoliberalismus kann hier als ein „politisches Projekt“ aufgefasst werden, „das darauf zielt, eine soziale Realität herzustellen, die es zugleich als bereits existierend voraussetzt“ (Lemke u.a. 2000, S.9): Die in Schule und Hochschule zu erwerbenden Kompetenzen werden als notwendig für die Bewältigung zukünftiger Ansprüche und Situationen vorausgesetzt und damit gleichzeitig in den jeweiligen Institutionen überhaupt erst entworfen und erzeugt.

Nach Lemke u.a. (2000, S.19) wird der Neoliberalismus der Varianten 1 und 2 in klassisch-ideologiekritischen Ansätzen in der Regel als „interessegeleitetes, manipulatives,

¹⁴ Siehe dazu etwa den Beitrag von Borst 2007 über die erstaunlich naiv vorgetragenen „Ideologiefreiheit“ der bildungspolitischen Auslassungen der Firma McKinsey

‘falsches Wissen’ behandelt“, das lediglich durch das „richtige Wissen“ ersetzt werden müsse, um damit zum Verschwinden gebracht zu werden. Weiterhin beklagen die Kritiker das Zurückdrängen des Staates durch die direkten Ansprüche der Wirtschaft an Schule und Universität. Dies führt dann zu zwei zentralen Folgerungen und Forderungen: (a) Aufdeckung und Ersetzung des falschen Wissens und (b) Wieder-Einsetzung des Staates in seine alten Funktionen. Damit wird aber vorausgesetzt, dass es (a) solch ein wahres Wissen tatsächlich gibt – in pädagogischen Kontexten ist dies zumeist das Wissen um die Bildung des Menschen - und (b), dass der Staat gegen seinen Willen dem Druck der Wirtschaft erlegen ist; man müsse den Staat also lediglich wieder stärken – etwa durch eine Ent-Autonomisierung der Schulen bei der Konzeption von Lehrplänen oder Curricula - , um damit das neoliberale Programm rückgängig zu machen.

Beide Voraussetzungen sind nun allerdings gerade im Sinne einer kritisch-immanent verfahrenen Ideologiekritik problematisch, wenn die Kritik zwar zu Recht die De-Naturalisierung des neoliberalen Programms betreibt, ohne zugleich dabei aber (a) auch nach ihren eigenen Prämissen zu fragen und (b) die spezifischen Effekte z.B. der Kompetenzorientierung zu analysieren. Damit nähert sich die immanente Ideologiekritik in vielerlei Hinsichten den sog. „Gouvernementalitätsstudien“ in der Nachfolge Michel Foucaults an¹⁵, bei denen der Blick auf die jeweilige Form der „Regierung“ gerichtet wird, in der sich die Ideologie manifestiert, also auf „zahlreiche und unterschiedliche Handlungsformen und Praxisfelder, die in vielfältiger Weise auf die Lenkung, Kontrolle, Leitung von Individuen und Kollektiven zielen und gleichermaßen Formen der Selbstführung wie Techniken der Fremdführung umfassen“ (Lemke u.a. 2000, S.10). Dieser Zugang hat den Vorteil, dass hier nicht reflexartig lediglich auf die Außensteuerung von Subjekten durch Ideologien reagiert wird (Fremdführung), sondern zugleich die Innensteuerung (Selbstführung) in das Gesamt der „Regierung“ mit einbezogen wird.

So ist es zwar unstrittig, dass der Kompetenzerwerb primär darauf ausgerichtet sein soll, die Subjekte den Erfordernissen des Marktes anzupassen. Dies wäre an sich auch nicht weiter erwähnenswert (vgl. etwa schon Huisken 1972)¹⁶. Gleichzeitig wird jedoch von Vertretern der Kompetenzorientierung betont, dass es sich hier nicht um einen schlichten Funktionalismus handelt; die Kompetenzen sollen und können darüber hinaus das einlösen, was der Bildungsbegriff immer schon utopisch versprochen hat:

¹⁵ Auf die Gemeinsamkeiten und Differenzen beider Zugänge kann hier nicht näher eingegangen werden. Foucault muss gegenüber dem klassischen Ideologieverständnis starke Vorbehalte haben (vgl. Foucault 2005, S.92). Zum einen geht dieses von einer strikten Trennung zwischen „wahr“ und „falsch“ aus, während es Foucault um spezifische „Wahrheitswirkungen“ (ebd.) von Diskursen geht. Weiterhin gründet Ideologiekritik auf einem starken Subjektverständnis, das die Kritik ausübt, während wiederum „Subjekt“ als Ergebnis bestimmter Diskurse analysiert werden soll. Und schließlich erscheint im traditionellen Verständnis Ideologie als Bestandteil des „Überbaus“, während es Foucault gerade um die Verschränkung von Diskursen und gesellschaftlichen Praktiken und Institutionen geht. Gouvernementalitätsstudien existieren in der Musikpädagogik bislang nicht (vgl. Vogt 2005); zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption vgl. etwa Ricken 2008 oder die Beiträge in Weber & Maurer 2006.

¹⁶ Anzumerken wäre hingegen, dass in der Musikdidaktik die Funktion des Musikunterrichts, (auch) Arbeitskraft zu erzeugen, zumeist ignoriert wurde, was vermutlich Teil ihrer ideologischen Grundausstattung ist. Zu einem Versuch, den Begriff der Arbeit in einem positiven Sinne normativ zu wenden, vgl. neuerdings Kaiser 2012.

„'Kompetenzen' beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen“ (Klieme et al. 2009, S.65).

Gegenüber einer solchen Überführung von „Bildung“ in „Kompetenzen“ könnte man nun aus bildungshistorischer und –theoretischer Sicht Einspruch erheben. Dies trifft aber nicht die eigentliche Pointe. Wie z.B. ein Kritiker wie Andreas Gruschka bemerkt (2007, S.15ff.), greift die Bestimmung ja durchaus eine Reihe von Elementen auf, die tatsächlich in der Beschreibung von Bildung eine gewichtige Rolle spielen, auch wenn kein Kompetenzmodell dies faktisch abbilden kann. Aus ideologiekritischer Sicht ist aber relevanter, dass hier zumindest dem Anspruch nach Außenansprüche (Probleme) und Innenansprüche (Bildung) einfach zusammenfallen – womit in der Tat ein altes bildungstheoretisches Problem im Handstreich gelöst wäre. Spannungen, Brüche, Diskontinuitäten etc. zwischen Subjekt und Objekt, Innen und Außen existieren hier nicht mehr; Fremd- und Selbststeuerung dienen demselben Zweck. Das klassische „Bildungssubjekt“ verwandelt sich bruchlos in ein „Kompetenzsubjekt“, das in der Lage ist, jedweden äußeren Problemstellungen angemessen zu begegnen. Um was für Probleme es sich dabei handelt, bleibt völlig unklar, weil, so die Begründung, zukünftige gesellschaftliche Anforderungen in der Institution Schule ohnehin nicht angemessen zu antizipieren sind. Die scheinbare Schülerorientierung des Kompetenzdiskurses und seine „Dauerthematik des Individuums“ (Höhne 2007, S.37) machen ihn dabei anschlussfähig für reformpädagogische Individualisierungstheoreme und konstruktivistische Theorieversatzstücke. Die Subjektivationsform, die hier insgesamt angestrebt wird, ist „ein neuer Typ (*multi*)funktionaler bzw. *polykontexturaler Subjektivität*“ (Höhne 2007, S.37), und sein quasi-anthropologisches Leitbild ist das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007), das die Zukunft kreativ, dynamisch und selbstverantwortlich bewältigt. (Das neoliberale Programm zeigt sich an dieser Stelle besonders deutlich: Die Überformung aller gesellschaftlicher Bereiche durch marktförmige Kategorien, auch wenn diese nicht direkt als „Bedürfnisse des Marktes“ entzifferbar sind.)

So bruchlos, wie die Einheit von Subjekt und Objekt hier erscheint, ist sie allerdings nicht von selbst. Zunächst einmal werden natürlich die einschlägigen Kompetenzmodelle nicht von den Schülern aufgestellt, sondern von Experten. Die Modelle bilden dasjenige, was von allen (mindestens) zu lernen ist, dabei im Idealfall sehr viel detaillierter ab, als die oftmals wolkenhaften Zielbeschreibungen alter Lehrpläne. Damit stellt sich die Frage nach der Legitimation der Kompetenzmodelle, die wiederum nur fachspezifisch zu klären ist: Was soll hier eigentlich gelernt werden, und was nicht? Weiterhin soll das Erreichen der Kompetenzniveaus durch permanente Überprüfungen und Evaluationen sichergestellt werden, die ein sehr viel engmaschigeres Netz der Steuerung darstellen, als die Examina älterer Provenienz. Und schließlich: Erreicht ein Schüler die anzustrebenden Mindeststandards nicht, so liegt dies nicht an diesen

Standards selbst, sondern, je nach Auslegung, am Lehrer (und dessen mangelnder Unterrichtscompetenz), oder aber am Schüler selbst und seinem mangelnden Willen: Schließlich könnte jeder bei angemessenem Unterricht die aufgestellten Ziele erreichen, wenn er nur wollte: Kein Kompetenzerwerb ohne „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften“ (Klieme et al. 2009, S.21), sich auf die vorgeschriebenen Problemlösungen überhaupt einzulassen.

Die Subjektorientierung und Flexibilisierung des Lernens ist daher nur eine scheinbare und beschränkt sich auf die Lernwege, während die Ziele (und die Überprüfung ihres Erreichens) umso unstrittiger erscheinen. Die Kompetenzorientierung repräsentiert damit schulisch und universitär den generellen Übergang von der „Disziplinar-“ zur „Kontrollgesellschaft“ (vgl. Deleuze 1993), in denen im „ideologischen Staatsapparat“ Schule (vgl. Althusser 1973, S.138ff.) der Zugewinn individueller Freiheiten durch eine neues Regime von Kontrollen erkaufte wird. Im Unterschied zum handgreiflichen Druck der Disziplinargesellschaften verfahren die Kontrollgesellschaften dabei allerdings subtiler und verlagern den Druck in die Selbststeuerung der Individuen, ohne noch als disziplinierende Instanz permanent drohend erscheinen zu müssen. Dass es hier zu Brüchen, Spannungen, Widersprüchen und Paradoxien kommt, liegt jedoch in der Natur der Sache. Auch die neoliberale Ideologie ist nicht in sich geschlossen; dadurch, dass sie aber bestimmte Bedürfnisse nach Individualisierung oberflächlich bedient, ist ihr ideologischer Charakter schwerer zu durchschauen: Wenn Versagen oder Leiden allein dem Individuum zugeschrieben werden können, müsste exakt diese Zuschreibung von diesen selbst als ideologisch entzifferbar sein¹⁷. Indizien dafür, dass der Druck der permanenten Selbst-Optimierung zum „erschöpften Selbst“ (Ehrenberg 2008) führt, gibt es immerhin.

Das Ziel der neoliberalen Ideologie, das alte Bildungssubjekt durch „Selbstunternehmer-“ oder „Kompetenzsubjekte“ zu ersetzen, kann nun, über solch allgemeine und abstrakte Beschreibungen hinweg, nur fachspezifisch konkretisiert werden. Die Frage ist also - bei Hintanstellung möglicher, direkter ökonomischer Einflussnahmen auf den Musikunterricht -, ob und in welcher Form Musikpädagogik zur neoliberalen Subjektivierung beitragen soll und kann. Zunächst einmal ist dabei festzuhalten, dass auch das Fach Musik generell nicht von der Ausrichtung an Kompetenzen (und Bildungsstandards) ausgenommen wurde, obgleich es als „kleines Fach“ nicht im Fokus der Aufmerksamkeit stand. Dabei muss konzediert werden, dass (auch) im Fach Musik die curriculare Umsetzung unter großem bildungspolitischem Zeitdruck geschehen musste, so dass eine ausführliche und differenzierte fachdidaktische Diskussion darüber, was denn musikalische Kompetenzen überhaupt sein sollen, ebensowenig stattfinden konnte (vgl. zusammenfassend Knigge 2014), wie eine empirische Überprüfung möglicher Kompetenzmodelle (vgl. Jordan et al. 2012); man wird hier also per se schon mit Widersprüchen rechnen müssen, die der Unzulänglichkeit der Durchführung zuzurechnen sind. Trotzdem ist auch das musikpädagogisch anvisierte Subjekt schon programmatisch kein Bildungssubjekt (mehr), sondern im Wesentlichen ein musikbezogenes Arbeitskraft- und

¹⁷ Wie Gilles Deleuze schon 1990 einigermaßen verblüfft feststellte: „Viele junge Leute verlangen seltsamerweise, ‚motiviert‘ zu werden, sie verlangen nach neuen Ausbildungs-Workshops und nach permanenter Fortbildung; an ihnen ist es, zu entdecken, wozu man sie einsetzt, wie ihre Vorgänger nicht ohne Mühe die Zweckbestimmung der Disziplinierung entdeckt haben“ (Deleuze 1993, S.262).

Kompetenzsubjekt; daran ändert auch nichts, wenn gelegentlich in den Präambeln der Lehrpläne und Curricula noch die alte Bildungssemantik beschworen wird, ohne dass dann später eine Reflexion des brüchigen Verhältnisses zwischen Bildung und Kompetenz stattfinden würde.

Festzuhalten bleibt zunächst, dass die vorgeschriebene Kompetenzorientierung die ohnehin schon seit der Dominanz der (zumeist nur diffus konzipierten) „Handlungsorientierung“ zu beobachtende musikdidaktischen Tendenz verstärkt, die sog. „Umgangsweisen mit Musik“ direkt als Inhalte des Unterrichts aufzufassen. Dies ist einerseits bedingt durch den Charakter musikalischer „Gegenstände“, erst in ihrer Realisierung überhaupt als solche zu erscheinen, und andererseits durch den Verlust kanonischer Selbstverständlichkeiten. Problematisch ist hier jedoch seit jeher, musikalische „Gegenstände“ und ihre Realisierung einfach zusammen fallen zu lassen. Der historische oder gesellschaftliche Gehalt eines Musikstückes schrumpft dann zum „Kontext“ zusammen, den man dann dank rudimentärer „Reflexionskompetenz“ zur Kenntnis nehmen kann, durch den das eigentliche Musikmachen aber gar nicht berührt wird. Damit entstehen mindestens zwei schwerwiegende didaktische Probleme (vgl. Kaiser & Nolte 1989, S.34f.): Zum einen fällt der Ansatz unter das Verdikt einer rein formalen Didaktik, die nicht erweisen kann, ob und inwieweit die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die an und mit einem Musikstück erlernt worden sind, überhaupt auf ein anderes Musikstück übertragbar sind; in der Terminologie Klafkis fehlt ihnen ihr „kategorialer“ Charakter. Zum anderen sind auch die Umgangsweisen von einem pädagogischen Auswahlproblem betroffen: Die Tatsache, dass es bestimmte Umgangsweisen (oder auch musikbezogene Praxen) mit Musik gibt, bildet noch keine Legitimation dafür, diese auch im Musikunterricht zu thematisieren und aufzugreifen, d.h. dass es auch im Hinblick auf Umgangsweisen die Gefahr einer pädagogisch unreflektierten „Abbilddidaktik“ gab und gibt.

Da man nicht sagen kann, dass die Musikdidaktik diese Schwierigkeiten hinreichend aufgearbeitet hätte, verstärkt nun die ohnehin rein formal angelegte Kompetenzorientierung die Gefahr, Umgangsweisen mit Musik umstandslos als Inhalte, und die Steigerung musikbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten als hauptsächliches Ziel des Unterrichts aufzufassen. Themen und Inhalte werden auf diesem Wege zu bloßen Vehikeln des Kompetenzerwerbs: Sie sind schulisch umso geeigneter, je mehr Kompetenzen sich mit ihnen verknüpfen und an ihnen erwerben lassen. Da dies im Extremfall das einzige Kriterium ist, kann die Auswahl in musikbezogenen „Projekten“ problemlos den Schulen bzw. den Lehrkräften und sogar den SchülerInnen (mit) überlassen werden – relevant ist im Endeffekt nur, ob die geplante Kompetenzsteigerung auf diesem Wege stattfindet, oder eben nicht. Schließlich entfällt auch noch die programmatisch geforderte Ausrichtung der Kompetenzen an bestimmten „Problemen“ (vgl. Klieme et al. 2009, S.72), die kurzerhand im Sinne von schulischen „Anforderungen“ und „Aufgabenstellungen“ interpretiert werden (vgl. dazu auch Knigge 2014, S.114); musikalische Kompetenzen sind dann nichts weiter als Fähigkeiten und Fertigkeiten in bestimmten Bereichen (zumeist und überwiegend des eigenen Musikmachens), die im Laufe der Schulzeit im Rahmen einer wenig elaborierten Sachlogik linear gesteigert werden sollen, ohne dass es eine pädagogische Maßgabe für diese Steigerung geben würde.

Die ohnehin in der Musikpädagogik lange verankerte Orientierung an Umgangsweisen als Inhalten, erleichtert also die Durchführung des neoliberalen Programms, die von jedweden

Inhalten abgelösten Kompetenzen selbst zu Inhalten und Zielen des Unterrichts zugleich zu erklären. Die Möglichkeit, dass sich Lehrkräfte und SchülerInnen über mögliche Inhalte und Themen des Unterrichts verständigen, trägt dabei zur Individualisierung und Autonomisierung des Unterrichts dabei, womit auf der Oberfläche durchaus Forderungen einer kommunikativ oder schülerorientiert angelegten Musikdidaktik erfüllt werden. Das eigentliche Ziel des Unterrichts, die Kompetenzsteigerung, wird davon aber nicht berührt; hier kann es nur darum gehen, zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Lernergebnisse nachweisen zu können¹⁸.

Diese grundsätzliche Loslösung der Umgangsweisen von Zielen und Inhalten zieht aber nun nach sich, was Stroh schon seit einiger Zeit beim tätigkeitsorientierten Musikunterricht beobachten konnte: Die Umgangsweisen werden zum Selbstzweck, und der Spaß, den SchülerInnen dabei haben (können), tritt subjektiv in die Leerstelle der Ziele ein. Es kann den SchülerInnen daher in Strohs Sicht „scheinen, als ob der Spaß, den sie“ bei einer musikalischen Handlung „empfinden, Inhalt ihrer Tätigkeit und Ziel ihrer Handlung ist“ (Stroh 1999, S.7, Hervorhebung JV). Klassisch formuliert handelt es sich hier also um ein ideologisch verzerrtes Bewusstsein: Die SchülerInnen sitzen einem Irrtum über ihre „wahren“ Bedürfnisse auf, über die sie notfalls dann der Musiklehrer in irgend einer Weise aufklären müsste – „Spaß“ allein ist keine Aneignung von Wirklichkeit, die das Ziel des tätigkeitsorientierten Musikunterrichts darstellt. Im neoliberalen Kontext besteht zwischen (subjektiv erhofftem) Spaß und (objektiv erwarteter) Kompetenzerweiterung aber gar keine Spannung, zumal, wenn die gewählten schulischen Themen sich an der musikalischen Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren dürfen oder sogar sollen, und diese tendenziell reproduzieren. Der „frankfurter Alptraum“ (Geuss) würde Wirklichkeit, wenn tatsächlich in diesem Fall keine internen Widersprüche zu konstatieren wären, also etwa die Diskrepanz zwischen Spaß und Test, oder zwischen Spaß und dem Druck, sich permanent musikalisch präsentieren zu müssen.

Über diese formal bleibende Entsprechung auch der musikpädagogischen Kompetenzorientierung und des neoliberalen Schulprogramms hinaus bleibt allerdings fraglich, ob die im Musikunterricht erworbenen Kompetenzen überhaupt in irgendeiner Weise zur „Employability“ beitragen, indem sie verwertbare Arbeitskraft erzeugen. Zunächst einmal könnte es scheinen, dass gerade ein Fach wie Musik das ideale Schulungsfeld für eine inhaltlich ganz losgelöste „Erziehung zur Kreativität“ sein könnte. Das neoliberale Doppel von „Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ“ (Reckwitz 2014, S.12) wird aber musikpädagogisch überraschend wenig bedient: Komposition, Improvisation und Aufführen kommen zwar als Umgangsweisen bzw. Kompetenzen vor, aber das taten sie vorher auch, und sie stehen nicht im Mittelpunkt. Dies ist leicht erklärbar: Der Imperativ der permanenten Kreativität ist längst aus seinen ursprünglich künstlerischen Domänen in eine Vielzahl anderer Felder gewandert (vgl. Reckwitz 2014, S.20ff.). Es wäre daher müßig und auch aussichtslos, für die Musikpädagogik (oder auch die Kunstpädagogik), Kreativität als „Alleinstellungsmerkmal“ zu reklamieren, wenn Kreativ-Kompetenzen im Zusammenhang anderer Schulfächer ohnehin mit-erworben werden sollen und können.

¹⁸ Dass dieser Nachweis dann für den Musikunterricht in der Regel gar nicht realiter eingefordert wird, gehört zu den vielen Ungereimtheiten des Programms und seiner Durchführung. Ohne diese Kontrollen aber löst sich das ganze Programm dann in didaktischer Beliebigkeit auf: Man kann hoffen, dass die Schüler auch etwas dazulernen; bestenfalls sind alle Beteiligten in einer Art von „kommunikativer Validierung“ mit dem zufrieden, was im Musikunterricht gemacht wurde.

Überraschend ist hingegen, wie stark der Bereich der (von Dankmar Venus seinerzeit so genannten) „Reproduktion“ von Musik betont wird. Das erscheint zunächst einmal verwunderlich, denn nirgendwo wird behauptet, der Musikunterricht diene dazu, angehende Berufsmusiker auf ihren Beruf vorzubereiten. Es geht hier aber auch nicht um instrumentalen oder vokalen Einzelunterricht, sondern um das seit einigen Jahren stark favorisierte „Klassenmusizieren“, das in der Literatur manchmal als bloßes Methodenkonzept, manchmal auch als Zentrum des gesamten Musikunterrichts erscheint. Über die mögliche Steigerung des Lernerfolges hinaus erhofft man sich im Nachgang zur sog. „Bastian-Studie“ (Bastian 2000) hier vor allem Zuwachs an sozialen Kompetenzen (vgl. hier vor allem Bastian 2001). Damit wird aber ein Bereich betont, der nicht im Zentrum der von den in Kompetenzen zu beschreibenden Bildungsstandards steht. Ob diese sozialen Ziele durch gemeinsames Musizieren tatsächlich erreicht werden, ist dabei empirisch strittig; ob sie ausschließlich hierdurch erreicht werden können, ebenfalls. Auffällig ist aber, dass die sozialen Kompetenzen, die in der Regel in diesem Zusammenhang aufgeführt werden, keineswegs dem Wunschkatalog des neoliberalen Erziehungsprogramms entsprechen. Hier geht es eher darum, sich als Teil einer Gruppe zu erleben, die eigene Leistung dem gemeinsamen Ziel unter- oder zuzuordnen, ohne Konkurrenzdenken mit anderen gemeinsam zu handeln, auf die anderen zu hören, ein gemeinsames Produkt zu erstellen etc. Pointiert gesagt: Das „Klassenmusiziersubjekt“ entspricht in seinen idealtypischen Grundzügen eher dem den Zielen der Organisation angepassten „Angestellten-subjekt“ des 20. Jahrhunderts (vgl. Reckwitz 2010, S.275ff.), als dem neoliberalen, individualistischen „Kreativsubjekt“ (ebd., S.441ff.) der Gegenwart; ob es sich hier noch um Sedimente jugendmusikalischen Gemeinschaftsdenkens handelt, oder schon um einen neokonservativen Konformismus (vgl. z.B. Koppetsch 2013), sei dahingestellt. Hier handelt es sich aber nicht um einen „notwendigen“ Widerspruch im neoliberalen Programm, sondern eher um eine Frage der Durchsetzung unterschiedlicher Programme: Eine konsequente „Implementierung“ von Bildungsstandards im Musikunterricht würde die erhofften sozialen Wirkungen langfristig an den Rand schieben, während bei Betonung des Klassenmusizierens für das Klassen- und Schulklima etc. die Kompetenzen lediglich eine rhetorische Existenz in den Lehrplänen fristen.

Insgesamt gesehen besteht keinerlei Anlass für die Musikpädagogik, sich von der Ideologiekritik zu verabschieden. Allerdings sollte man sich von der falschen Gewissheit lösen, per se über das „wahre Wissen“ zu verfügen, mit dessen Hilfe dann musikpädagogische Ideologien einfachhin zu „erledigen“ wären. Ideologien sind komplexe Formationen, die mehr sind als falsche Theorien, die in hegemonialer Absicht in die Welt bzw. in das Bewußtsein der beherrschten Individuen gesetzt werden. Man wird hier aber von einer ganzen Spannweite von Ideologien ausgehen müssen: Es gibt Theorien, denen man aufgrund handfester „Ideologiesymptome“, wie etwa die Naturalisierung oder gar Ontologisierung sozial, kulturell oder historisch erzeugter Sachverhalte („Das Wesen der Musik“ etc.), sehr schnell mit gehörigem kritischem Misstrauen begegnen sollte. Gut möglich, dass diese offensichtlichen Ideologien in der Musikpädagogik seltener geworden sind, als noch vor einigen Jahrzehnten. Am anderen Ende des Spektrums finden sich dann aber Theorien, deren ideologischer, „falscher“ Charakter auf den ersten Blick gar nicht als solcher erkennbar ist. Zu fragen wäre hier, ob und wie

die sich in den Theorien entfaltende Macht (Foucault) jeweils das Doppel von Herrschaft und Befreiung realisiert, und welche Wirkungen die ihnen immanenten Widersprüche (Jaeggi) und Paradoxien (Honneth) nach sich ziehen. Die inhaltlichen und methodischen Optionen einer solchen Ideologiekritik sind noch keineswegs ausgeleuchtet (vgl. hier etwa Celikates 2009, Stahl 2013), und konnten auch an dieser Stelle in einem ersten Zugriff nur angedeutet werden. Vor allen Dingen müsste die musikpädagogische Ideologiekritik viel stärker, als dies hier geschehen konnte, bei den konkreten musikpädagogischen Praxen ansetzen und z.B. bestimmte musikdidaktische Lehr- und Lernformen detailliert auf ihren ideologischen Gehalt hin analysieren (vgl. hier z.B. allgemeinpädagogisch Reh 2013). Und schließlich: Wie schon Terry Eagleton auffiel, ist es mit Ideologien wie mit Mundgeruch: Nur die andere Person hat ihn (vgl. Eagleton 2007, S.2). Auch musikpädagogische Ideologiekritik hat sich stets zu befragen, ob sie nicht selbst an der Krankheit laboriert, gegen die sie bei anderen kämpft.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997a): Thesen über Bedürfnis (1942). In: Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 392-396
- Adorno, Theodor W. (1997b): Beitrag zur Ideologienlehre (1954). In: Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 457-477
- Alperson, Philipp (2010): Robust Praxialism and the Anti-Aesthetic Turn. In: *Philosophy of Music Education Review*, 18 (2), S. 171-193
- Althusser, Luis (1973): *Marxismus und Ideologie*. Westberlin: VSA
- Angehrn, Emil (2009): Hermeneutik und Kritik. In: Rahel Jaeggi & Tilo Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 319-338
- Bastian, Hans Günther (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott
- Bastian, Hans Günther (2001): *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott
- Borst, Eva (2007): Ideologien und andere Scheintote: KcKinsey bildet. In: Ludwig A. Pongratz; Roland Reichenbach & Michael Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus, S. 82-97
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Celikates, Robin (2009): *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt a. M. & New York: Campus
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: *Unterhandlungen 1972-1990*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 254-262
- Dierse, Ulrich & Romberg, Reinhard (1976): Artikel „Ideologie“. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 4. WBG: Darmstadt, Sp. 158-185
- Ehrenberg, Alain (2008): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* (1998). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Elliott, David J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: OUP
- Eagleton, Terry (1990): *The Ideology of the Aesthetic*. Oxford: Blackwell
- Eagleton, Terry (2007): *Ideology. An Introduction* (1991). London: Verso
- Ellsworth, Elizabeth (1989): Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In: *Harvard Educational Review*, 59 (3), S. 297-324

- Fossum, Hanne & Varkøy, Øivind (2012): The Changing Concept of Aesthetic Experience in Music Education. In: Nordic Research in Music Education. Yearbook 14, S. 9–25
- Foucault, Michel (1990): Die „Gouvernementalität“ (1978). In: Ulrich Bröckling, Susanne Kramann & Thomas Lemke (Hrsg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 41-67
- Foucault, Michel (2005): Gespräch mit Michel Foucault (1977). In: Analytik der Macht. Auswahl und Nachwort von Thomas Lemke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 83-107
- Geuss, Raymond (1981): The Idea of a Critical Theory. Habermas and the Frankfurt School. Cambridge & New York: Cambridge Univ. Press
- Green, Lucy (2003): Why “Ideology” is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. In: ACT, Vol. 2, No. 2, S. 2-24.
http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf
- Gruschka, Andreas (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Ludwig A. Pongratz; Roland Reichenbach & Michael Wimmer (Hrsg.), Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus, S. 9-29
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckard (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn & Berlin: BMBF
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz; Roland Reichenbach & Michael Wimmer (Hrsg.), Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus, S. 30-43
- Honneth, Axel & Sutterlüty, Ferdinand (2011): Normative Paradoxien der Gegenwart – eine Forschungsperspektive. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung, 8, 1, S. 67–85
- Huisken, Freerk (1972): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List
- Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik?. In: Rahel Jaeggi & Tilo Wesche (Hrsg.): Was ist Kritik?. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 266–295.
- Jenne, Michael (1977): Musik, Kommunikation, Ideologie. Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik. Stuttgart: Klett
- Jordan, Anne-Katrin; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C.; Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (2012): Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik - Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 500–521
- Kaiser, Hermann J. (2012): LernArbeit. In: Jens Knigge & Anne Niessen (Hrsg.): Musikpädagogisches Handeln (= Musikpädagogische Forschung 33). Essen: Die Blaue Eule, S. 17-40
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Mainz: Schott
- Klein, Richard (2013): Ideologiekritik oder kritische Hermeneutik? Methodologische Aspekte einer Musikphilosophie nach Adorno, hier:
<http://www.institut-musikundaesthetik.de/images/pdf/KleinRichard-MethodologieEinerMusikphilosophie.pdf>
- Klieme, Eckhard et al. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (2003). Bonn & Berlin: BMBF
- Knigge, Jens (2014): Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In: Jürgen Vogt; Frauke Heß & Markus Brenk (Hrsg.), (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 6). Münster: LIT, S. 105-136
- Koppetsch, Cornelia (2013): Die Wiederkehr der Konformität. Streifzüge durch die gefährdete Mitte. Frankfurt a. M.: Campus

- Latour, Bruno (2004): Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. In: *Critical Inquiry*, 30, S. 225-248
- Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne & Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-40
- Lohmann, Ingrid (2010): Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Andrea Liesner & Ingrid Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 231-244
- Luhmann, Niklas (1990): „Ich sehe was, was du nicht siehst“. In: *Soziologische Aufklärung*, Bd.5. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 228-234
- McCarthy, Marie & Goble, J. Scott (2005): The Praxial Philosophy in Historical Perspective, in: David J. Elliott (Hrsg.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford: OUP, S. 19-51
- O`Toole, Patricia (2005): Why Don` t I Feel Included In These Musics, Or Matters?. In: David J. Elliott (Hrsg.), *Praxial Music Education: Reflections And Dialogues*, Oxford: OUP, S. 297-307
- Reckwitz, Anderas (2010): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne (2006). Weilerswist: Velbrück
- Reckwitz, Andreas (2014): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung (2012). Berlin: Suhrkamp
- Regelski, Thomas A. (2005): Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education. In: *Visions of Research in Music Education* (6), S. 1-24
<<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Regelski%20Critical%20Theory%20as%20a%20Foundation.pdf>>
- Regelski, Thomas A. (2011): Praxialism and “aesthetic this, aesthetic that, aesthetic whatever”, in: *ACT*, 10, 2, S. 61–99
<http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski10_2.pdf>
- Reh, Sabine (2013): Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: Andreas Gelhard; Thomas Alkemeyer & Norbert Ricken, Norbert (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 189-200
- Reimer, Bennett (1970): *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Ricken, Norbert (2008): Bildung als Dispositiv. Systematische Anmerkungen zum Einsatz der ‘studies of governmentality’ in den Erziehungswissenschaften. In: Norbert Ricken & Andrea Liesner (Hrsg.), *Die Macht der Bildung. Gouvernamentalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft*, S.6-21
<http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/ricken/Publikationen/Bericht-2_DGfE_Macht-SYSBF.pdf>
- Ricœur, Paul (1983): *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud* (1965). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Salamun, Kurt (2011): Ideologie. In: *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, neu hg. von Petra Kolmert & Armin G. Wildfeuer, Bd. 2. Freiburg & München: Alber, S. 1215-1226
- Sandkühler, Jörg (1990): Ideologie. In: Jörg Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Bd. 2. Hamburg: Meiner, Sp. 615-639
- Schnädelbach, Herbert (1969): Was ist Ideologie? Versuch einer Begriffsklärung. In: *Das Argument*, 50, S. 71–92

- Stahl, Titus (2013): Immanente Kritik. Elemente einer Theorie sozialer Praktiken. Frankfurt a. M. & New York: Campus
- Stroh, Wolfgang Martin (1984): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Stuttgart: Marohl
- Stroh, Wolfgang Martin (1999): Handlungstheorien. Von der Tätigkeitspsychologie zur szenischen Interpretation, hier:
<http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/handlungstheorien/Handlungstheorien.htm>
- Vogt, Jürgen (2005): „Adorno revisited“ oder: Gibt es eine „Kritik des Klassenmusikanten“ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik?. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hrsg.), Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis. München: Allitera, S. 13-24
- Vogt, Jürgen (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In: Jens Knigge & Anne Niessen (Hrsg.), Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen (= Musikpädagogische Forschung 33). Essen: Die Blaue Eule, S. 345-358
- Weber, Martin (2005): Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965 – 1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung
- Weber, Martin (2010): Ideologiekritik und historische Forschung in der Musikpädagogik. In: Jürgen Vogt, Christian Rolle & Frauke Heß (Hrsg.), Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 4). Münster: LIT, S. 148–176
- Weber, Susanne & Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften