

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

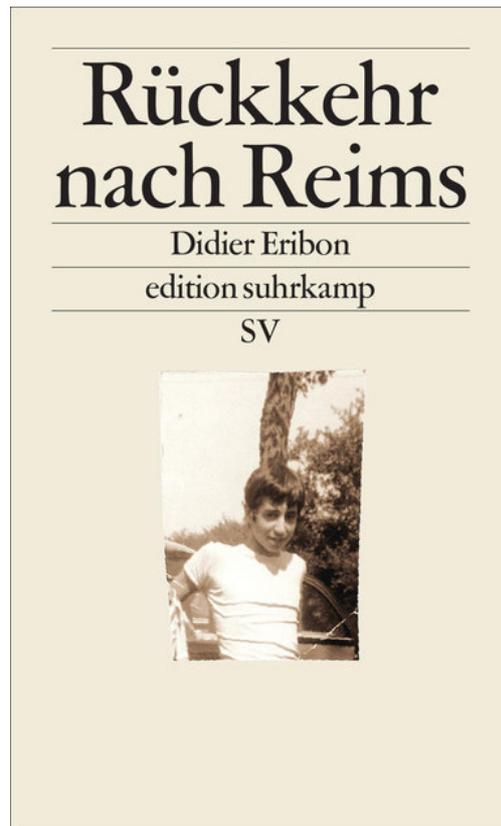
17

Jürgen Vogt
Didier Eribons Rückkehr nach Reims

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2017.1322

Jürgen Vogt

Didier Eribons *Rückkehr nach Reims* – eine bourdieusche Biographie (mit ein wenig Musik)?



*

Als Didier Eribon, Autor und Professor für Soziologie an der Universität Amiens, im Jahr 2009 seine autobiographische Studie *Retour à Reims* in Frankreich publizierte, war das Interesse in Frankreich groß, während das Buch in Deutschland nicht weiter beachtet wurde. Dies änderte sich schlagartig, als die deutsche Übersetzung *Rückkehr nach Reims* 2016 erschien – in kaum einem deutschen Feuilleton, das etwas auf sich hielt, wurde das Buch nicht rezensiert, zumeist begeistert. Der Grund dafür liegt auf der Hand. Eribon, Jahrgang 1953, fährt – so der Beginn des Buches - anlässlich des Todes seines Vaters nach Jahren der fast völligen Kontaktlosigkeit zurück nach Reims, die Stadt, in der er aufgewachsen ist. Die Verhältnisse sind ärmlich und provinziell, und der Bruch Eribons mit seiner Vergangenheit ist total; zu einer Versöhnung oder Verständigung zwischen dem homosexuellen Pariser Autor Eribon und seiner Familie kommt es nicht mehr. Die „Rückkehr nach Reims“ (im Folgenden

„RR“) ist denn auch keine wirkliche Rückkehr, sondern Anlass und Gegenstand für einen kunstvoll arrangierten „soziologischen Selbstversuch“, wie Pierre Bourdieu einen ähnlichen und doch unterschiedlichen Text betitelte (Bourdieu 2002, im Folgenden „SS“) – auf den zurückzukommen sein wird.

Dies wäre nun alles für deutsche Leser als Sujet relativ uninteressant, wäre das Erscheinungsjahr nicht 2016, also ein Jahr vor der französischen Präsidentenwahl. Eribon führt aber am Beispiel seiner Familie und ihres Milieus vor, wie große Teile der französischen Arbeiterschaft, als traditionelle Wähler der Kommunistischen Partei, bereits 2009 wie selbstverständlich die Nationale Front und ihre Kandidatin Le Pen wählen; manche vermuteten hierin eine Blaupause für den Erfolg der AfD in Deutschland. Die zentrale Stelle im Buch ist vermutlich diese:

„Für Arbeiter und Leute aus armen Verhältnissen bestand das Linkssein vor allem darin, ganz pragmatisch das abzulehnen, worunter man im Alltag litt. Es ging um Protest, nicht um ein von globalen Perspektiven inspiriertes politisches Projekt. Man schaute auf sich selbst, nicht in die Ferne, und zwar in geschichtlicher wie in geographischer Hinsicht. Und auch wenn man oft wiederholte, dass ‚eine richtige Revolution‘ vonnöten sei, so war diese Formel eher auf die eigenen Lebensumstände mit ihren Härten und Ungerechtigkeiten gerichtet als auf einen Umsturz des politischen Systems. (...) Für meine Familie teilte sich die Welt in zwei Lager. Entweder man war ‚für die Arbeiter‘, oder man war gegen sie, entweder man ‚verteidigte‘ die Arbeiter oder man tat nichts für sie. (...) Wer erfüllt heute die Funktion, die damals ‚die Partei‘ innehatte? Von wem dürfen sich die Ausgebeuteten und Schutzlosen heute vertreten und verstanden fühlen? (...) Oder ganz schlicht: Wer trägt der Tatsache Rechnung, dass sie existieren, dass sie leben, dass sie etwas denken und wollen?“ (RR, S.38f.).

Wie triftig diese Analyse überhaupt ist, und inwieweit sie sich auf deutsche Verhältnisse übertragen lässt, muss an dieser Stelle unerörtert bleiben. Im Hinblick auf das Buch handelt es sich hier auf jeden Fall lediglich um das dritte von insgesamt fünf Kapiteln. Die beiden ersten Kapitel beschäftigen sich in erster Linie mit Vater und Mutter, das vierte mit Eribons „Bildungsweg“, der ihn aus Reims herausführt, und das fünfte mit der Rolle seiner Homosexualität. Die Kapitel sind nicht chronologisch angeordnet, sondern thematisch, und ergeben erst in ihrer Komposition das gesamte Buch. Der besondere Reiz des Buches besteht eben in der Kombination unterschiedlicher Thematiken, sowie von ganz persönlichen, subjektiven Beobachtungen und theoretischer Reflexion – es ist daher eine gewollt „unreine“ Mischung, die sich weder ganz als soziologische Studie, noch nur als Autobiographie verstehen lässt¹. Es ist daher auch nur schwer möglich, einen einzelnen Aspekt oder auch nur ein einzelnes Kapitel herauszugreifen, ohne die anderen nicht mindestens auch mitzubedenken. Da es an dieser Stelle aber nicht um das gesamte Buch geht, sind Verkürzungen nicht zu vermeiden (einige ausführliche Rezensionen finden sich unten).

¹ Hier zeigt sich eine gewisse Ähnlichkeit zu Carolin Emckes autobiographischer Skizze *Wie wir begehren* aus dem Jahre 2012; vgl. dazu Vogt 2015.

Die *Rückkehr nach Reims* ist nun selbstverständlich auch kein musikpädagogisches Buch, und man wird nicht einmal behaupten können, dass Musik hier eine zentrale Rolle spielen würde. Im positiven Sinn sind Philosophie und Literatur für die Biographie Eribons sehr viel wichtiger als Musik und schon gar als Musikunterricht, die beide allerdings im negativen Sinne bedeutsam werden. Ich springe direkt in das vierte Kapitel, in dem Eribon von seinen Erfahrungen als Arbeiterkind im Gymnasium Mitte der 60er Jahre berichtet:

„Als ich aufs städtische Gymnasium wechselte, brachte mich dies in unmittelbaren Kontakt mit Bürgerkindern (Bürgersöhnen vor allem, gemischte Klassen waren damals noch die Ausnahme). Ihre Art zu sprechen, ihr Wissen, ihre Kleidung, vor allem aber der Umstand, dass die anderen Jungen mit der legitimen Kultur vertraut waren, erinnerte mich permanent daran, dass ich hier eine Art ‚Eindringling‘ war, jemand, der sich nicht an dem für ihn vorgesehenen Platz befand. Der Musikunterricht stellte dabei den subtilsten, aber auch brutalsten Test darauf dar, ob man das beherrschte, was als ‚die Kultur‘ bezeichnet wird, ob sie einem vertraut und verständlich oder fremd und unzugänglich war. Der Lehrer brachte Schallplatten mit und spielte uns irgendwelche Ausschnitte vor. Während die Bürgerkinder schwärmerische Mienen aufsetzten, machten wir Arbeiterkinder hinter vorgehaltener Hand alberne Witze; manchmal konnten wir uns auch gar nicht zusammenreißen, schwätzten laut und prusteten vor Lachen. (...) Mir bleiben eigentlich nur zwei Möglichkeiten: Entweder ließ ich meinen widerspenstigen Reflexen freien Lauf (...) und hielt damit einen spontanen Widerstand aufrecht, der mir als solcher gar nicht bewusst war und der mich alsbald und ohne großes Aufheben aus dem Schulbetrieb hinausbefördern würde (...), oder ich musste mich, um meinen Verbleib innerhalb der Mauern des Gymnasiums zu sichern, nach und nach den schulischen Anforderungen beugen, mich anpassen, die Herausforderung akzeptieren. Widerstand hätte meine Niederlage bedeutet, Unterwerfung war meine Rettung“ (RR, S.160f.).

Aus musikdidaktischer Sicht ist diese Passage natürlich recht unergiebig. Erstens wird sich der tatsächliche Musikunterricht kaum auf „Schallplatten mitbringen“ und „irgendwelche Ausschnitte vorspielen“ reduziert haben, auch wenn es vielleicht in den 60er Jahren primär um das ging, was in der anglophonen Literatur als „Music Appreciation“ bezeichnet wurde². Zweitens erfahren wir über den Unterricht nur etwas aus der subjektiven Erinnerung Eribons, dem ansonsten nichts Bemerkenswertes haften geblieben ist. Bemerkenswert ist aber allemal seine retrospektive Einschätzung der gesellschaftlichen Funktion des Unterrichts: „Der Musikunterricht stellte (...) den subtilsten, aber auch brutalsten Test darauf dar, ob man das beherrschte, was als ‚die Kultur‘ bezeichnet wird, ob sie einem vertraut und verständlich oder fremd und unzugänglich war“ (s.o.). Mit anderen Worten: Die Schule führt nicht in das ein, was man als „die Kultur“ bezeichnet, sondern überprüft gewissermaßen nur, ob die Schüler bereits wissen, was darunter verstanden wird. Der Unterricht *ist* bereits ein Test, noch bevor irgendein anderer Test geschrieben wird. Die Arbeiterkinder machen sich über die Musik lustig, aber dieser implizite Widerstand nutzt ihnen natürlich im schulischen Kontext nichts.

² Die französische Musikpädagogik ist international leider kaum präsent; einen Überblick findet man bei Madurell 2010.

Eribon bleibt also nur die Möglichkeit der „Unterwerfung“³, die für seine schulische Karriere die „Rettung“ bedeutet.

Wie soll aber eine „Unterwerfung“ unter Erwartungen stattfinden, deren Maßstäbe man gar nicht kennt? Eribon bleibt hier nur die Möglichkeit der Mimikry, die aber keine Übernahme dessen bedeutet, was Bourdieu bekanntlich als „Habitus“ (vgl. dazu z.B. Rehbein & Salman 2009) beschrieben hat. Zu einer solchen Übernahme wäre der Schüler Eribon gar nicht in der Lage, sondern lediglich zu einer partiellen ‚Identifikation mit dem Aggressor‘, die aber zugleich die Flucht aus dem proletarischen Habitus bedeutet, den diejenigen Klassenkameraden vorführen, die Eribon im Hinblick auf seine Herkunft näher stehen. Die gesellschaftliche Funktionalisierung des Musikunterrichts – als pars pro toto des gesamten Schulunterrichts – funktioniert also insofern, als der Unterricht all diejenigen aussortiert, die ihm gegenüber offenen Widerstand leisten, aber sie scheitert auf komplexe Weise an all denjenigen, die sich ihm mimetisch anschmiegen, in der Hoffnung, auf diese Weise der sozialen Selektion zu entgehen. In den simplen Funktionalismus, der das Schulsystem zum – vielleicht unbewussten – Komplizen des Gesellschaftssystem macht, schleicht sich somit von Anfang an ein Bruch ein; die „Unterwerfung“, von der Eribon spricht, ist nicht nur eine Niederlage, sondern sie eröffnet kontingente Möglichkeiten, durch die ein ganz besonderer Habitus konstituiert wird, der sich einfachen kausalen Zuschreibungen entzieht⁴.

³ Es überrascht, dass Eribon den Begriff der „Unterwerfung“ nicht in direkten Bezug zu Michel Foucault oder auch Judith Butler setzt, um stärker auf die Ambivalenz dieses Begriffes hinzuweisen, der zugleich Beschränkung, als auch Ermöglichung bedeutet (vgl. dazu etwa Koller 2012, S.55ff.). Diesen Hinweis verdanke ich Herrn Lukas Bugiel.

⁴ Woher die Motivation Eribons stammt, sich überhaupt den Erwartungen der Schule anzupassen – wogegen doch alles spricht – , wird nicht wirklich geklärt. Plausibel erscheint die Erfahrung der Gewalt des (frustrierten) Vaters gegen die Mutter (und die Kinder), wenn der Vater betrunken nach Hause kommt, und mit allem um sich wirft, was ihm in die Finger kommt (RR, S.88). Als Eribon die Mutter später darauf anspricht sagt sie verwundert: ‚Daran erinnerst du dich? Aber du warst doch noch ganz klein!‘ Ja, daran habe ich mich immer erinnert. Dieses Bild hat mich nie losgelassen. Wie die unverwischbare Spur eines Traumas, wie eine ‚Urszene‘, die man allerdings nicht auf psychologische oder psychoanalytische Begriffe verkürzen sollte. Denn im Reich des Ödipus wird die Analyse des Subjektivierungsprozesses desozialisiert und depolitisiert. (...) Viel plausibler erscheint mir die Vorstellung eines gesellschaftlichen Spiegelstadiums, das mit einer Bewusstwerdung und einer Erkenntnis der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu einhergeht, in dem bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen vorherrschen. Dieses Bild stellte für mich einen sozialen – nicht psychischen und psychologischen – Einschnitt dar. Es konfrontierte mich mit meiner klassenspezifischen Situation und mit einem Selbst, das zu sein und zu werden ich durch das Vorbild dieses anderen bestimmt war. Es prägte mir den beständigen, ausdauernden Willen ein, die mir versprochene Zukunft zu widerlegen – und zugleich den unauslöschlichen Abdruck meiner sozialen Herkunft, dieses ‚Erinnere dich, woher du kommst‘, das keine meiner späteren existenziellen Wandlungen, keine meiner Entwicklungsschritte, keine meiner Maskeraden oder Fluchtmanöver je auszulöschen vermochte“ (RR, S.88f.). So berechtigt es ist, wenn Eribon sich gegen die Verkürzung des Erfahrenen auf eine „ödipale Situation“ zur Wehr setzt, so wenig lässt sich dieses „gesellschaftliche Spiegelstadium“ allein soziologisch dechiffrieren. Im Vater, der viel zu schwach ist, um als Imago zu funktionieren, repräsentiert sich all das, was Eribon verabscheut, aber diese Abscheu ist nur zu erklären, weil der Vater die Mutter angreift. Der Vater, und all das, wofür er steht (nicht zuletzt, aber nur unter anderem, „die Musik aus den Transistorradios“ (RR, S.52), die beim Angeln gehört wird), kann kein wirklich wirkmächtiges Tabu errichten, gegen das der Sohn verstößt, aber es genügt, damit der Sohn Didier sich – anders als seine Geschwister – überhaupt gegen den Vater erhebt und mit der

Es ist augenfällig, dass in diesem Zusammenhang die Erfahrung Eribons mit der Einschätzung Bourdieus in *Die feinen Unterschiede* korreliert, dass Musik das Paradigma dessen sei, was er als den „herrschenden Geschmack“ bezeichnet:

„Wenn z.B. nichts eindrucksvoller die eigene ‚Klasse‘ in Geltung zu setzen hilft, nichts unfehlbarer auch die eigene ‚Klassenzugehörigkeit‘ dokumentiert als der musikalische Geschmack, dann deshalb, weil es auch – aufgrund der nur selten gegebenen Voraussetzungen zum Erwerb der entsprechenden Dispositionen – keine andere Praxis gibt, die annähernd so klassifikationswirksam wäre wie Konzertbesuch oder das Spielen eines ‚vornehmen‘ Musikinstruments (weniger verbreitet, *ceteris paribus*, als Theater-, Museums- und selbst Galeriebesuch). Freilich auch deshalb, weil das Vorzeigen von ‚musikalischer Bildung‘ keine kulturelle Parade wie bei den übrigen darstellt. Ihrer gesellschaftlichen Bestimmung nach ist ‚musikalische Bildung‘ etwas anderes als eine bloße Summe von Kenntnissen und Erfahrungen, verbunden mit der Fähigkeit, darüber zu reden: Die Musik verkörpert die am meisten vergeistigte aller Geisteskünste, und die Liebe zur Musik ist sicherer Bürge für ‚Vergeistigung‘. (...) Die Musik verkörpert die radikalste, die umfassendste Gestalt jener Verleugnung der Welt, zumal der gesellschaftlichen, welche das bürgerliche Ethos allen Kunstformen abverlangt“ (Bourdieu 1987/1979, S.41f.).

In Bourdieus Einschätzung ist „musikalische Bildung“ deswegen ein besonderer Marker der Klassenzugehörigkeit – auch wenn Bourdieu das Wort „Klasse“ in Anführungszeichen setzt –, weil der „gebildete Habitus“ im Hinblick auf Musik nicht einmal dem Anspruch nach in der Schule vermittelt wird: Seine Marker sind der Konzertbesuch und das Spielen besonderer Instrumente. Der Musikunterricht in der Schule ist mit der „Verleugnung der Welt“, die Bourdieu gerade dem „legitimen“ musikalischen Habitus unterstellt, nicht kompatibel, denn schließlich geht es ja in der Schule dann doch um „Kenntnisse und Erfahrungen“, die gelehrt und überprüft werden können. Der Musikunterricht ist also innerhalb des Schulsystems zugleich der Test auf den Habitus und eine didaktische Farce: Hier wird nichts gelernt, sondern es wird das überprüft, was man außerhalb der Schule vorher oder nebenbei bereits gelernt hat. Wie soll man sich aber innerhalb der Schule Anforderungen unterwerfen, deren Maßstäbe außerhalb der Schule gesetzt werden? Es ist daher vielleicht kein Zufall, dass Eribon über die spezifischen Anforderungen des Musikunterrichts nichts weiter sagt – man kann sie ohnehin, auch durch Mimikry, nicht erfüllen. Damit, so sollte man meinen, wäre alles gesagt: Der Musikunterricht ist das Paradebeispiel für ein Schulsystem, in dem soziale Stratifikationen in erster Linie bestätigt und perpetuiert werden. Der musikalische Geschmack – oder zumindest seine Präention – fungiert als Sieb, durch das die Spreu vom Weizen getrennt wird. Wer glaubt, in der Schule sei so etwas wie sozialer Aufstieg qua Anstrengung und Leistung möglich, sitzt der bekannten „Illusion der Chancengleichheit“ auf (Bourdieu & Passeron 1971). Wie Eribon selbst konstatiert: „Ein Krieg ist im Gange gegen die Beherrschten, und die Schule ist einer ihrer Schauplätze“ (RR, S.113). Kinder wie Didier Eribon haben hier letztendlich eben keine Chance, und es ist klar, dass Eribon einen ähnlichen Beruf ergreift wie sein älterer Bruder, der Metzger wird. Eine „Rückkehr nach Reims“ gibt es nicht, weil Eribon Reims nie verlässt.

Unterwerfung unter die Normen der Schule das väterliche „Totem“ der proletarischen Kultur zerstört (vgl. dazu immer noch Freud 1974/1913). Weiter möchte ich die Küchen-Psychoanalyse allerdings nicht treiben.

Wäre dies zutreffend, würden freilich weder Bourdieus *Ein soziologischer Selbstversuch*, noch Eribons *Rückkehr nach Reims* überhaupt existieren. In Eribons Biographie geschieht aber nun etwas, das den Determinismus der sozialen Klasse aufbricht.

„Als ich dreizehn oder vierzehn war, freundete ich mich einem Jungen aus meiner Klasse an, dessen Vater an der gerade erst wiedergegründeten Reimser Universität lehrte. Es ist nicht übertrieben, meinen damaligen Zustand als Verliebtheit zu bezeichnen. Ich liebte diesen Jungen, wie man in diesem Alter eben liebt. Doch weil wir beide männlich waren, konnte ich ihm gegenüber natürlich unmöglich meine Zuneigung ausdrücken (...) Unmöglich war es aber auch, sie für mich selbst zu formulieren. Ich war viel zu jung und die gesamte Kultur – wie größtenteils noch heute – dahingehend strukturiert, dass man in diesem Alter über keine anderen Referenzen, Bilder oder Diskurse als jene der Freundschaft verfügte, wenn es darum ging, eine solch intensive emotionale Bindung zu begreifen und zu bezeichnen. Als uns der Musiklehrer wieder einmal ein Musikstück vorspielte und dieser Junge nach wenigen Takten den Finger hob, um ‚Eine Nacht auf dem kahlen Berge von Mussorgski‘ auszurufen, da war ich außer mir. Wie lächerlich ich diesen Unterricht und diese Musik fand! Und was ich nicht alles dafür getan hätte, um diesem Jungen zu gefallen! Die Entdeckung brachte mich aus dem Konzept: Er kannte und mochte, was mir unerträglich und lächerlich vorkam, was man bei mir zu Hause nur ‚große Musik‘ nannte und mit der Bemerkung, man sei ‚hier doch nicht in der Kirche‘ gleich wieder wegdrehte, wenn man im Radio einmal zufällig darauf stieß“ (RR, S.163f.).

Der dreizehn- oder vierzehnjährige Eribon verliebt sich in einen (namenlosen) Mitschüler, der doch all das repräsentiert, was der widerständige Eribon verachtet. Ganz selbstverständlich verfügt dieser Mitschüler über das Wissen, die Codes und Verhaltensweisen, die in der Schule vorausgesetzt werden, und die doch so eklatant den Bewertungen widersprechen, die Eribon aus seiner Familie kennt: „Große Musik“ oder sogar – offenbar pejorativ – „Kirchenmusik“. Dass das Handlungsmuster „Lehrer spielt eine Musik vor – Schüler kennen sie, oder auch nicht“ didaktisch sinnlos ist, muss hier nicht weiter betont werden, aber darum geht es auch nicht. Das Sich-Verlieben in den Mitschüler (keineswegs in den Musiklehrer), das Eribon damals nicht als solches identifiziert hätte, sprengt die starre Opposition „Musik der Schule vs. Musik der Schüler“ auf: Dieser begehrte Schüler hört und kennt die Musik offensichtlich aus seinem (professoralen) Elternhaus und pflegt einen selbstverständlichen Umgang mit ihr. Dieses Begehren Eribons sprengt nun aber das einfache Schema der Aufsteiger-Mimikry auf: Der Schüler Eribon schmiegt sich nicht einfach nur mehr schlecht als recht den undurchschaubaren Erwartungen der Schule an. Er betreibt vor allen Dingen eine „Mimikry¹“ als erotische Unterwerfung unter den Habitus des geliebten Mitschülers, um von diesem wiedergeliebt oder zumindest anerkannt zu werden. Als „Mimikry²“ wandert dann diese Unterwerfung in die Unterwerfung unter die Anforderungen der Schule in den Unterricht ein – zuerst und zumindest auf der Schauseite:

„Er sprach ganz geläufig von den Filmen Godards, den Romanen Becketts ... Neben ihm konnte ich mir nur ahnungslos und ungebildet vorkommen. All das, und vor allen Dingen der Wunsch, all das überhaupt kennenzulernen, brachte er mir näher. Ich wollte ihm ähnlich sein, er faszinierte mich. Ich begann, ebenfalls über Godard und Beckett zu reden, obwohl ich keine einzige Szene oder Zeile von ihnen gesehen oder gelesen hatte. Er war natürlich ein ausgezeichnete Schüler

und ließ keine Gelegenheit aus, um sich während des Unterrichts mit seinem Spezialwissen zu profilieren. Ohne seine Mittel zu besitzen, begann ich, dasselbe Spiel zu spielen. Ich lernte, die anderen zu täuschen. Ich simulierte ein Wissen, das ich gar nicht hatte. Wahrheit, was war das schon? Was zählte, war allein die Erscheinung, das für mich selbst und die anderen konstruierte Bild“ (RR, S.164f.).

Die doppelte Mimikry führt nicht nur dazu, dass auch Eribon ein ausgezeichnete Schüler wird, sondern sie produziert auch einen doppelten Riss: Zunächst einmal den Riss zwischen den Erwartungen der Schule und dem impliziten Widerstand des Schülers Eribon gegen eben diese Erwartungen, dann aber auch den Riss zwischen dem bildungsbürgerlichen Habitus des geliebten Mitschülers und der (anfänglich) bloßen Simulation seines Wissens und Könnens durch Eribon: „Ich erfand mir meine eigene Bildung – und eine Person und Persönlichkeit gleich mit“ (RR, S.168) – ein „langer und chaotischer Prozess“, wie Eribon schreibt (RR, S.159). Bourdieu nennt dieses Phänomen in seinen Erinnerungen einen „gespaltenen Habitus“ (SS, S.116) und meint damit die paradoxe Spaltung zwischen dem „guten Schüler“ Bourdieu und dem „renitenten Schüler“ Bourdieu, der den Widerstand gegen das etablierte Bildungssystem noch in Zeiten seiner akademischen Berühmtheit nicht abstreifen kann. Bei Eribon müsste man aber hier sogar von einem „doppelt gespaltenen Habitus“ sprechen, weil bei ihm noch die „erotische Unterwerfung“ hinzukommt, bei der es zwar keinen Widerstand gibt, wohl aber das Unvermögen, den erwünschten Habitus tatsächlich zu realisieren. Eine solche, gewissermaßen erotische Motivation, findet sich nun in Bourdieus „soziologischem Selbstversuch“ nicht, und es bleibt daher auch rätselhaft, warum es bei ihm überhaupt zu einem solchen „gespaltenen Habitus“ kommen konnte, der letztendlich doch dazu führte, dass er die bäuerliche Heimat verließ und nach Paris gehen konnte:

„Bourdieu nennt keines der Bücher, die er las, er sagt nichts über die Menschen, die für ihn wichtig waren und die ihn auf den Geschmack von Kultur und Philosophie brachten, wo ihn sein gesamter Hintergrund doch eigentlich zur radikalen Zurückweisung alles Intellektuellen drängte. (...) Wie und aus welchen Gründen ist ausgerechnet er übriggeblieben? (...) Welche Metamorphosen muss dieses Kind aus einem Dorf in Béarn durchlaufen haben?“ (RR, S.154f.).

Eribon versucht demgegenüber, die biographische Komplexität seines Habitus' zu entfalten, ohne dabei der Versuchung einer einfachen Erklärung zu erliegen. So kann auch die Verliebtheit Eribons in seinen Mitschüler nur als ein Anstoß für eine Entwicklung gesehen werden, die nicht vorhersehbar bleibt.

„Schon bald sollten wir uns aus den Augen verlieren. Die sechziger Jahre neigten sich ihrem Ende zu, und die Zeit übte auf uns beide einen sehr starken, aber radikal verschiedenen Einfluss aus. Er brach das Gymnasium ab, um ‚on the road‘ zu gehen. Er bewunderte Jack Kerouac, identifizierte sich mit der Hippie-Bewegung, spielte selbst Gitarre“ (RR, S.165). „Seine Musikbegeisterung hat angehalten, und er scheint es in der Chanson-Szene zu einer gewissen Berühmtheit gebracht zu haben, immerhin zeichnete er bei einigen ziemlich erfolgreichen Alben für das Arrangement verantwortlich“ (RR, S.169).

Auch der Mitschüler schert also aus dem scheinbar vorgezeichneten Bildungsweg aus, spielt seinerzeit wenig angesehene Musik auf einem ebenso wenig respektierten Instrument und macht Musik später zu seinem Beruf. Wenn „Chanson-Szene“ als Kennzeichnung tatsächlich

zutrifft, so wäre dies mit bourdieuscher Terminologie das Feld der „mittleren Kunst“ (Bourdieu 1987/1979, S.111), die allerdings zwischen intellektuellem Chanson und dem, was in Deutschland „Schlager“ heißt, noch einmal entscheidend ausdifferenziert und hierarchisiert ist. Und wenn „intellektuelles Chanson“ gemeint ist, so wäre dies jedenfalls das Feld der intellektuellen Mittelklassen und nicht der Kleinbürger. Eribon erwähnt eher nebenbei, dass er als Jugendlicher im Hinblick auf Musik ebenfalls diese „mittlere Kunst“ präferierte: Sein Bruder wollte „nur mit seinen Kumpels um die Häuser ziehen, Fußball spielen, Mädels aufreißen und Johnny Halliday hören, während ich lieber zu Hause blieb, um zu lesen, die Rolling Stones oder Françoise Hardy zu hören (deren Schlager ‚Tous les garçons et les filles de mon âge‘ extra für einsame Schwule geschrieben worden zu sein schien), später dann ‚intellektuelle‘ Liedermacher wie Barbara, Léo Ferré, Bob Dylan, Donovan oder Joan Baez“ (RR, S.100). Diese Musikvorlieben bleiben allerdings peripher und spielen für die intellektuelle Biographie Eribons dann weiter keine Rolle; Literatur und vor allen Dingen Philosophie werden diejenigen Felder, in und mit denen Eribon sich als „sozialer Überläufer“ (RR, S.23) profiliert und in denen vor allem seine „Umerziehung“ (RR, S.98) stattfindet⁵.

Diese wenigen Skizzen müssen genügen, um den reinen Soziologismus Bourdieus zwar nicht gänzlich außer Kraft zu setzen, aber doch zu modifizieren. Die theoretischen Anteile von *Rückkehr nach Reims* sind denn auch durch die Absicht geprägt, die unleugbaren Ähnlichkeiten zwischen Eribons eigenen Erfahrungen und Bourdieus theoretischer Erklärung solcher Erfahrungen zugleich zu bekräftigen und in Frage zu stellen. Ganz zu Recht meldet Eribon denn auch Zweifel an der Konsequenz von Bourdieus *Ein soziologischer Selbstversuch* an. Hier hatte Bourdieu programmatisch geschrieben: „Indem ich (...) bei diesem Versuch den Platz des Forschers einnehme, verpflichte (und ermächtige) ich mich, alle Merkmale zu berücksichtigen, die aus Sicht des Soziologen erheblich, das heißt für eine soziologische Erklärung und ein soziologisches Verständnis – und nur dafür – notwendig sind“ (Bourdieu 2002, S.9). Die Absicht Bourdieus, alles Biographische allein soziologisch erklären zu wollen, scheitert nach Eribon bereits bei diesem Vorhaben selbst: „Man fragt sich allerdings, wie er selbst entscheiden konnte, welche ‚notwendige‘ Auswahl von Merkmalen es seinen Lesern ermöglichen würde, seine Dispositionen und Prinzipien, sein intellektuelles Projekt und seine geistige Entwicklung nachzuvollziehen“ (RR, S.153).

⁵ In Édouard Louis' *Das Ende von Eddy* (dtsch. 2017, original *En finir avec Eddy Bellegeule*, 2014), einer gewissermaßen eribonschen Kindheit in den 90ern und 2000er Jahren, wird leider nur kurz angedeutet, dass sich der proletarische „Eddy“ – bevor er sich zu „Édouard“ wandelt – in einem Theaterkurs der Schule engagiert. „Erstens, weil es meinen Vater ärgerte und ich in diesem Alter alles, was ich tat, in Bezug auf ihn (meist gegen ihn) unternahm. Außerdem hatte ich offenbar ein gewisses komödiantisches Talent, und so war hier etwas, wo ich Anerkennung erfahren konnte. Alles, was mir Zuneigung einbrachte, war gut“ (Louis 2017, S.189). Das schauspielerische Talent verhilft ihm zur Flucht aus einer Kindheit, die, obwohl wesentlich später als Eribon angesiedelt ist, noch drastischer und beschränkter erscheint, als diejenige, die in *Rückkehr nach Reims* geschildert wird.

Diese, durch nichts begründbare „soziologische“ Selektivität Bourdieus wird, neben anderem, besonders im Hinblick auf den Bereich der Sexualität deutlich. Dass das Milieu, aus dem er stammt, nicht zufällig ganz und gar heterosexuell geprägt ist und dass in diesem Milieu diverse Männlichkeitsrituale gepflegt werden – zu denen auch gehört, *kein* guter Schüler zu sein –, wird bei ihm eher am Rande erwähnt. Die „feine Aussprache“ mancher Mitschüler fällt dann zusammen mit Gedichte schreiben, Geige spielen und homosexuell sein:

„Und es gab die Externen, ein wenig unwirklich erscheinende Fremde mit ihren gezierten Kleidern, ihren etwas altmodischen kurzen oder eng geschnittenen Golfhosen, die gegen unsere grauen Hemden abstachen, aber auch mit ihren ganzen Umgangsformen und ihren Beschäftigungen, die von einer völlig unerreichbaren Welt Zeugnis ablegten. Ich erinnere mich an einen von ihnen, einen ‚Flüchtling‘ mit ‚Pariser‘ Aussprache, der, immer in der ersten Reihe und vollkommen unberührt von allem, was ihn umgab, seine Gedichte schrieb. Einem anderen, dem Sohn eines Lehrers, wurde nachgestellt, ohne daß klar gewesen wäre, ob dies aufgrund seiner vermuteten Homosexualität geschah, oder aber, weil er sich während der Ruhestunden zurückzog, um Geige zu spielen“ (SS, S.110).

Der gute Schüler Bourdieu achtet hingegen streng darauf, dass er keinesfalls diesen „Ästheten“ zugeschrieben wird, sondern, bei aller Gelehrsamkeit – weiterhin der heterosexuellen „Männergemeinschaft“ (ebd., S.112) zugerechnet wird (die Rugby spielenden Mitschüler verschwinden dann allerdings im Laufe der Zeit aus der Schule). Das nicht nur für Eribon Verblüffende besteht nun darin, dass Bourdieu diese Verbindung von sozialer Herkunft, „ästhetischem“ Geschmack und sexueller Orientierung (oder zumindest dem Gerücht darüber) zwar beschreibt, ihr aber für seine Biographie und späterhin in seiner Theorie kein sonderliches Gewicht beimisst: In *Die feinen Unterschiede* erscheinen die Vertreter des „herrschenden Geschmacks“ eher als ätherische Wesen, die den möglichen Anteil der Körperlichkeit oder gar der Sexualität an der Kunstrezeption strikt zurückweisen. Die biographisch spätere Abneigung Bourdieus gegenüber den „ästhetisch“ angehauchten „Philosophen“ und seine eigene Wendung zur Soziologie bekommt dann in der Tat einen „homophoben Unterton“ (RR, S.156), speziell im Hinblick auf Michel Foucault, bei dem er die Verbindung von Bürgerlichkeit, Homosexualität und Philosophie konstatiert (SS, S.90), ohne bei sich selbst ebenso die Trias bäuerlicher Hintergrund, Heterosexualität und Soziologie zu thematisieren. Diese Zusammenhänge sieht Eribon weitaus deutlicher.

„*Ich entschied mich* also für Bildung und ‚Kultur‘ und gegen den Männlichkeitskult der unteren Schichten. Weil es sich dabei um einen Vektor der ‚Distinktion‘ handelt, um eine Möglichkeit, sich von anderen zu unterscheiden, sich von ihnen abzugrenzen und auf Distanz zu gehen, stellt die Begeisterung für die Kultur für junge Schwule (insbesondere aus unterprivilegierten Milieus) einen Subjektivierungsmodus dar, der ihrem ‚Anderssein‘ einen Sinn und einen Halt gibt, der es ihnen ermöglicht, sich eine andere Welt aufzubauen und sich ein anderes Ethos zu erschließen als das ihrer sozialen Herkunft“ (RR, S.158, Hervorhebung JV).

Es handelt sich also, zumindest in der Rückschau, um eine mehr oder minder *bewusste* Entscheidung Eribons sowohl gegen das soziale, als auch gegen das damit verbundene heterosexuelle Milieu, dem er entstammt. Es ist somit zu kurzgriffig zu befinden, der „hochkulturelle“ Habitus, dem Eribon späterhin zuzuordnen ist, sei einfach eine Steigerung seines „kulturellen Kapitals“. Die Abgrenzung gegen den „Männlichkeitskult“ der unteren

Schichten ist zunächst einmal ein Akt der Distinktion, von dem nicht unmittelbar ersichtlich ist, dass und ob es sich überhaupt um eine Distinktion „nach unten“ handelt. Die Gleichung „Hochkultur = sozialer Aufstieg“ ist jedenfalls viel zu simpel, um die Biographie Eribons zu erklären. „Reims“ wird er nicht los, wie sehr er sich auch dagegen sträubt. Sein theoretisches Fazit:

„Man mag sich selbst immer neu erfinden und reformulieren (im Sinne einer ewig neuen Aufgabe). Aber erfinden oder formulieren tut man sich nicht. Auch deshalb führt es nicht weit, wenn man den Wandel und die ‚Handlungsfähigkeit‘ (*agency*) den Determinismen und der selbstreproduzierenden Kraft der sozialen Ordnung und der sexuellen Normen entgegenstellt oder ein Denken der ‚Freiheit‘ einem Denken der ‚Reproduktion‘. All diese Dimensionen sind unauflösbar miteinander verbunden und überschneiden sich. Wer Determinismen Rechnung trägt, negiert damit noch nicht die Möglichkeit der Veränderung, sondern weist darauf hin, dass auch die Effekte häretischer Aktivitäten, welche die Orthodoxie und ihre endlose Wiederholung in Frage stellen, stets begrenzt und relativ sind. Absolute Subversion oder Emanzipation kann es nicht geben. Man unterminiert immer etwas Bestimmtes, man nimmt eine andere Haltung ein, geht auf Abstand, tritt einen Schritt zur Seite. Mit Foucault gesprochen: Es ist sinnlos, von einem unmöglichen *affranchissement*, von einer großen Befreiung zu träumen. Sehr wohl kann man aber manche Grenze übertreten, die die Geschichte hervorgebracht hat und die unsere Existenzen einengen“ (RR, S.218f.).

Was ist nun also der musikpädagogische „Ertrag“ der Lektüre Eribons? Wie schon gesagt, ist der Text *musikdidaktisch* völlig unergiebig: Man erfährt so gut wie nichts über den eigentlichen Musikunterricht, über seine Ziele, Inhalte und Methoden. Allerdings erfährt man etwas über seine Funktionen, jedenfalls sofern dies für die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts in Frankreich zutrifft. Hier entsprechen sich Eribons Erinnerungen und Bourdieus Befunde über *Die feinen Unterschiede* von 1979 vollständig, und man kann Eribons Autobiographie bis zu diesem Punkt als eine Bestätigung und Ergänzung Bourdieus lesen. Die *Musik- und Kultursoziologie* bewegt sich allerdings inzwischen in einem Bereich, den man als „post-bourdieusisch“ bezeichnen könnte. Dies ist zum einen natürlich in erster Linie den vielfältigen Veränderungen im Musikleben geschuldet, die in der Zwischenzeit stattgefunden haben – es ist mehr als fraglich, ob man mit bourdieuschen Mitteln die gesellschaftlichen Funktionen von Musik noch adäquat abbilden kann. Zum anderen stößt der Ansatz an nicht wenige Grenzen, wenn es etwa um die ästhetischen Qualitäten von Musik geht, die bei Bourdieu (und auch bei Eribon) soziologisch reduziert bzw. ignoriert werden (vgl. hierzu etwa die informativen Überblicksdarstellungen von Prior 2011 oder de Boise 2016). Sofern man Eribons Buch durch eine eher methodisch ausgerichtete Brille liest, so kann es vor allem als ein sehr individuelles Beispiel für eine *intersektionale Analyse* aufgefasst werden: Es überschreitet Bourdieu vor allem dort, wo es soziale Herkunft, Sexualität und kulturelle Orientierung auf komplexe Weise miteinander verknüpft und dadurch den oftmals zu einfachen Determinismus Bourdieus aufbricht.

Solche – hier nur angedeuteten Perspektiven – sind nun für die Musikpädagogik zunächst einmal von eher indirekter Bedeutung, da ein direkter Schluss von soziologischen

Sachverhalten auf musikpädagogisches Handeln bekanntlich ohne eine ganze Reihe von pädagogischen Zusatzannahmen nicht möglich ist (vgl. dazu schon Kaiser 1998). Dass eine bildungssoziologische Analyse musikpädagogischer Praxen und Institutionen mit den Werkzeugen Bourdieus ebenso sinnvoll wie nötig ist, wird mittlerweile, wenn auch mit einiger Verspätung, auch in der Musikpädagogik gesehen (vgl. Burnard et al. 2015). Die Interpretation der Schule als einfacher Reproduktions- und Distinktionsmaschinerie, so wie sie für Bourdieu und Eribon noch zutreffen mochte, wird hier allerdings komplexeren Analysen weichen müssen.

Eine größere Relevanz der Autobiographie Eribons besteht hingegen für eine Theorie *transformatorischer Bildungsprozesse*, so wie sie in der Erziehungswissenschaft entwickelt wurde, und die eine erkennbare Affinität zu einigen Theorien musikalischer Bildung aufweist (vgl. etwa Rolle 1999; Vogt 2001, S.232ff.). In Anlehnung an Kokemohr (2007) definiert Christoph Koller in seiner einschlägigen Monographie

„Bildung als Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen (...). Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (Koller 2012, S.15f.).

Nicht zufällig widmet Koller nun Bourdieu ein eigenes Kapitel in seinem Buch. Ein besonderes Problem besteht darin, dass Bourdieus Analysen als Beschreibung der Struktur der hier zur Debatte stehenden Welt- und Selbstverhältnisse als geeignet erscheinen, dass sie aber nicht erklären können, wie es zu einer Transformation dieser Verhältnisse, also zu einem Bildungsprozess überhaupt kommen kann. Koller thematisiert dieses Problem unter dem Stichwort „Trägheit und Veränderlichkeit des Habitus“ (ebd., S.26), wobei die Trägheit des Habitus' selbstverständlich transformatorische Bildungsprozesse verhindert, während seine mögliche Veränderlichkeit darauf beruht, dass sich die Bedingungen des jeweiligen sozialen Feldes soweit verändern, dass der bislang erworbene Habitus nicht mehr zum sozial erfolgreichen Handeln ausreicht; Bildung wäre dann zumindest formal als Habitustransformation zu beschreiben, ohne dass Bourdieu zu solchen Prozessen theoretisch wie empirisch allerdings sehr viel beigesteuert hätte (vgl. dazu Bourdieu 1993, S.97ff.; vgl. zu diesem Problem ausführlicher z.B. die Beiträge in Rieger-Ladich & Grabau 2017).

An Eribons *Rückkehr nach Reims* lässt sich nun allerdings ablesen, dass der Habitus zugleich unbestritten wirkmächtig und doch veränderbar ist. Unschwer kann man Eribons Biographie als eine Bildungsgeschichte interpretieren, aber es zeigt sich auch, dass die von Eribon geschilderte „Umerziehung“ und seine schmerzhaft Loslösung aus dem angestammten sozialen Milieu sich weder als ‚Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen‘ (Koller), noch als eine musikalisch-ästhetisch induzierte Veränderung der Weltsicht (Rolle) allein angemessen charakterisieren lässt⁶. Die Transformation Eribons, die

⁶ Insgesamt ist Eribons Transformationsprozess eher von ästhetischen Objekten begleitet, als wesentlich geprägt. Die Musik, die er hört, ist Teil seines neuen, habituellen Gesamtpaketes, mit

zweifelsohne stattgefunden hat, ist dramatisch, sowohl in ihrem Ursprung, als auch in ihrem Verlauf. Sie beruht auf „Schlüsselereignissen“ (Waldenfels 1987, S.150) wie der Erfahrung des prügelnden Vaters (negativ) und dem Sich-Verlieben in den Mitschüler (positiv), also Ereignissen, die auf komplexe Weise dazu beitragen (können), so etwas wie einen veränderten Habitus zu entwickeln (vgl. dazu auch Wulftange 2015). Dass eine solche Transformation keine *creatio ex nihilo* ist, liegt auf der Hand: Weder wird Eribon seine Herkunft ganz abstreifen, noch verändert er sich in Richtung eines habituellen Vakuums; auch der Habitus des homosexuellen, großstädtischen Intellektuellen will erworben sein. Eribons Autobiographie ist somit ein bestechendes Beispiel für die „unabgeschlossene Suchbewegung“ (Koller 2012, S.169, Fn. 55) des Bildungsprozesses⁷, oder, wie Eribon selbst bilanziert:

„Der folgende Satz aus Sartres *Saint Genet* war entscheidend für mich: ‚Es kommt nicht darauf an, was man aus uns gemacht hat, sondern darauf, was wir aus dem machen, was man aus uns gemacht hat‘. Er wurde zu einem Prinzip meines Lebens. Zur Maxime einer Askese, einer Arbeit am Selbst“ (RR, S.219).

Literatur:

Eribon, Didier (2017): *Rückkehr nach Reims* (Original 2009), Berlin: Suhrkamp

Rezensionen (Auswahl):

Erdur, Onur (2017): Rezension zu: Eribon, Didier: *Rückkehr nach Reims*. Berlin 2016, in: H-Soz-Kult, 31.03.2017, www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-26595 (Zuletzt aufgerufen: 05.09.2017)

Husi, Gregor (2016): Rezension vom 15.11.2016 zu: Didier Eribon: *Rückkehr nach Reims*. Suhrkamp Verlag (Berlin) 2016. <https://www.socialnet.de/rezensionen/21751.php> (Zuletzt aufgerufen: 05.09.2017)

Linck, Dirck (2016): Die Politisierung der Scham. Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“, hier in: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2016/09/01/die-politisierung-der-scham-didier-eribons-rueckkehr-nach-reims> (Zuletzt aufgerufen: 05.09.2017)

dem er sich von seiner Familie abgrenzt. Von wirklich prägenden *ästhetischen* Erfahrungen ist nicht die Rede. Der Hinweis auf das Lied von Françoise Hardy (S.100) ist wohl eher als eine sanft-selbstironische Referenz an den Text zu verstehen.

⁷ Sowohl Bourdieus, als auch Eribons Text können darüber hinaus selbst als Beispiele für den Versuch gelesen werden, die eigene Identität narrativ, also erzählend einzuholen oder auch herzustellen (vgl. dazu Koller 2012, S.34ff.). Damit beschreiben beide Texte nicht nur die jeweilige Bildungsgeschichte ihrer Verfasser, sondern sind selbst Teil dieser Geschichte. Für den Hinweis bedanke ich mich bei Frau Anne Günster.

Außerdem:

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (1979). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft (1980), Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch, Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Klett
- Burnard, Pamela; Hofvander Trulsson, Ylva & Söderström, Johan (Hg.) (2015): Bourdieu and the Sociology of Music Education, Farnham & Burlington: Ashgate
- de Boise, Sam (2016): Post-Bourdieuian Moments and Methods in Music Sociology: Towards a Critical, Practice-Based Approach, in: Cultural Sociology 10, 2, S.178-194
- Freud, Sigmund (1974): Totem und Tabu (Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker) (1912-13), in: Studienausgabe Bd.IX, S.287-444, Frankfurt a. M.: Fischer
- Kaiser, Hermann J. (1998): Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive‘?, in: Mechthild von Schoenebeck (Hg.), Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (= Musikpädagogische Forschung 19), Essen: Die Blaue Eule, S.27-40
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbst- und Fremdentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, in: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki & Olaf Sanders (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, S.13-69
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer
- Louis, Édouard (2017): Das Ende von Eddy (2014). Frankfurt a. M.: Fischer
- Madurell, François (2010): France: An uncertain and unequal combat, in: Gordon Cox & Robin Stevens (eds), The Origins and Foundations of Music Education. Cross-Cultural Studies of Music in Compulsory Schooling, London: Continuum International Publishing Group, S.29-44
- Prior, Nick (2011): Critique and Renewal in the Sociology of Music: Bourdieu and Beyond, in: Cultural Sociology, 5, 1, S. 121-138
- Rehbein, Boike & Salmann, Gernot (2009): Artikel „Habitus“, in: Gerhard Fröhlich & Boike Rehbein (Hg.), Bourdieu Handbuch, Stuttgart & Weimar: Metzler, S.110-118
- Rieger-Ladich, Markus & Grabau, Christian (Hg.) (2017): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Vogt, Jürgen (2015): Wie evaluiert man musikalische Bildung? Ein Versuch, anhand von Carolin Emckes *Wie wir begehren*, in: Diskussion Musikpädagogik, 4, S.17-20
- Waldenfels, Bernhard (1987): Ordnung im Zwielficht, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Wulfstange, Gereon (2015): Fremdes - Angst - Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript