

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

20

Jürgen Vogt  
*Musikpädagogische Lektüren*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2020.1332](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2020.1332)

**Jürgen Vogt**

## **Musikpädagogische Lektüren. Zum möglichen Nutzen literarischer Texte für die Musikpädagogik**

### **Zum Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu literarischen Texten**

Während in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren zunehmend literarische Quellen auf bildungstheoretisch gehaltvolle Motive befragt wurden (vgl. etwa Oelkers 1985; Mollenhauer 1996; 1998, Hellekamps 1998; Koller & Rieger-Ladich 2005, 2009, 2013; Kleiner & Wulftange 2018), ist eine entsprechende Diskussion in der Musikpädagogik nicht festzustellen. Eine erste Ursache ist sicherlich darin zu sehen, dass die *Musikpädagogik* immer noch in erster Linie als *Musikdidaktik* im Rahmen der Lehrerbildung auftritt. Als solche hat sie natürlich an Literatur kein besonderes Interesse, weil hier keine handlungsleitenden Einsichten für den Musikunterricht zu erwarten sind<sup>1</sup>. Darüber hinaus wird in literarischen Texten auch nur sehr selten der schulische Musikunterricht thematisiert, zumal nicht in der Literatur vor 1945, die sich aufgrund der Fachgeschichte gar nicht auf real stattfindenden Unterricht beziehen kann. (Ausnahmen sind hier vielleicht ausgesprochen autobiographische Prosastücke wie Carolin Emckes *Wie wir begehren* (2012); vgl. dazu Vogt 2015).

Über diese Gründe hinaus stellt sich natürlich die grundsätzliche Frage, warum denn die *Musikpädagogik*, sofern sie sich nicht auf Musikdidaktik begrenzen möchte, überhaupt Notiz von literarischen Produktionen nehmen sollte. Anders formuliert: Könnte eigentlich durch die Lektüre literarischer Texte ein irgendwie gearteter Erkenntniszuwachs für die Musikpädagogik entstehen? In der Erziehungswissenschaft wird diese Frage nicht selten apodiktisch verneint. Paradigmatisch ist hier die Rezension von Christoph Kollers *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (Koller 2004) durch Klaus Prange (2005; vgl. dazu ausführlich Koller 2014). Koller hatte in seinem Einführungsband Textauszüge aus Nick Hornbys Roman *About a Boy* (dt. 2000) verwendet. Dies mag u.a. auch motivationale Gründe haben – das Buch ist für Studienanfänger gedacht –, doch darüber hinaus soll der Roman auch in exemplarischer Form Situationen präsentieren, die erziehungswissenschaftlich analysiert werden können: „Bei diesem Roman handelt es sich um einen fiktiven ‚Fall‘, der aber eine Fülle anschaulich beschriebener Situationen enthält, die mit guten Gründen als Beispiele *möglicher* Erziehungswirklichkeit aufgefasst werden können“ (Koller 2004, S. 23). Diese Herangehensweise hält der Rezensent Prange für bedenklich:

---

<sup>1</sup> Es sei denn, man vermute, wie dies Ehrenforth (2005) tut, z.B. in Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre* eine „erstaunlich kompakte Version einer weit greifenden Didaktik der Musik“ (ebd., S. 341).

„Das ist, gelinde gesprochen, ein merkwürdiges Verfahren, den Realitätsgehalt von Sätzen über Erziehung, Bildung und Sozialisation zu prüfen, ohne zu wissen, ob das, was in einem Roman erzählt und dargestellt wird, auch wirklich möglich ist und tatsächlich so oder so ähnlich vorkommt. Auch sonst wäre es reichlich verwegen, z.B. in der Schulforschung die realen Verhältnisse an Gymnasien nach der Schulepisode aus den ‚Buddenbrooks‘ oder nach der ‚Feuerzangenbowle‘ darzustellen und zu beurteilen. Was man da hat, sind Meinungen und bestenfalls individuelle Reaktionen auf die erlebte und gewissermaßen ‚gefühlte‘ Schule, nicht aber Tatbestandsberichte, die sich unbesehen übernehmen und als Testfall für eine empirisch gehaltvolle Begriffs- und Theoriebildung gebrauchen ließen. So reizvoll es sein mag, den pädagogischen Ansichten und impliziten Theorien nachzugehen, von denen Werke der erzählenden Literatur durchzogen sind, so wenig dürfte sich aus solchen Interpretationen mehr als ein Bilderbogen von Erziehungsverständnissen ergeben, die insgesamt genau die ‚Beliebbarkeit der Pädagogiken‘ wiedergeben, der diese Einführung mit den Mitteln der Wissenschaft ein Ende bereiten möchte“ (Prange 2005, S. 732).

Es mag nach dieser Auffassung also zwar eine subjektiv ‚reizvolle‘ Angelegenheit zu sein, als Pädagoge literarische Texte nach pädagogischen Motiven oder Theorieanteilen hin zu durchforsten; irgendeinen substantiellen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Theorie kann diese Lektüre aber gar nicht liefern, da Literatur immer eine subjektive Darstellung und Interpretation von Welt ist (‚individuelle Reaktionen‘) und in der Summe bestenfalls einen ganz kontingenten ‚Bilderbogen‘ bereitstellen kann<sup>2</sup>. Dazu kommt dann noch der Einwand, dass es sich hier ja schließlich um fiktionale Texte handele, so dass natürlich die Frage entsteht, „ob sich fiktionale Texte – und damit auch in gewisser Hinsicht fingierte Sachverhalte – überhaupt wie pädagogische Fälle ansehen lassen können, an denen sich dann Themen bestätigen oder widerlegen ließen“ (Ricken 2005, S. 37).

Was im Falle der Vermittlung erziehungswissenschaftlichen Wissens in der universitären Lehre noch angehen mag – man sucht sich die literarischen (oder auch filmischen) Beispiele gezielt so aus, dass sich an ihnen die Theorien bestätigen lassen oder zumindest gut sichtbar gespiegelt werden<sup>3</sup> –, wird erst problematisch, wenn die literarischen Texte zur *Erzeugung* solchen Wissens beitragen sollen (vgl. Koller 2014, S. 336): Wie können literarische Texte dazu geeignet sein, erziehungswissenschaftliche Theorien „weiterzuentwickeln, ausdifferenzieren oder vielleicht auch selber grundlegend zu transformieren“ (ebd., S. 335)? Erste Versuche, literarische Texte wie Einzelfälle im Rahmen qualitativer Forschung zu begreifen (Baacke & Schulze 1979) blieben im Ansatz stecken, da hier andere Textsorten, wie etwa biographische Narrationsformen, wesentlich geeigneter erscheinen mussten. Ist es aber schon für diese Textsorten höchst zweifelhaft, ob sich mit und an ihnen erziehungswissenschaftliche Theorien bilden oder vorhandene Theorien falsifizieren lassen können, so ist dieses Vorhaben bei

---

<sup>2</sup> Dass dies eine erstaunlich naive Auffassung ist, nach der Wissenschaft „die Welt“ objektiv abbildet und Literatur eben nur subjektiv, versteht sich von selbst. Darauf rekurren Koller (2014) und Rieger-Ladich (2014).

<sup>3</sup> In diesem Sinne können in etwa die „Bildungserzählungen“ verstanden werden, mit denen z.B. die *Einführung in die Theorie der Bildung* (Dörpinghaus et al. 2006) beginnt. Als Beispiel werden angeführt: Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, die Tagebücher von Silvia Plath, ein Essay von Thomas Mann, die Autobiographie des Physikers Werner Heisenberg und das Gedicht *Lob des Lernens* von Bertolt Brecht. „Erzählungen“, so die Verfasser, beleuchten auf anschauliche Weise, worauf der Begriff und der Prozess von Bildung abzielen. Sie beschreiben Bildungserfahrungen und werfen Fragen auf, auf die Bildungstheorien antworten“ (Dörpinghaus et al. 2006, S. 12).

literarischen Texten von vornherein zum Scheitern verurteilt: Ein Roman kann unmöglich als Widerlegung einer wissenschaftlichen Theorie fungieren.

Koller (2014, S. 340ff.) schlägt demgegenüber zwei andere Argumente für die erziehungswissenschaftliche Lektüre literarischer Texte vor. Das erste Argument lässt sich etwa so formulieren: Die Lektüre lohnt, weil literarische Texte erziehungswissenschaftlich relevante Sachverhalte in einer Weise zur Darstellung bringen, wie dies wissenschaftliche Theorien niemals tun können. Dies bezieht sich zunächst auf die Innenperspektive der jeweiligen Akteure bzw. Protagonisten, umfasst aber den ganzen Komplex der Perspektivität des Erzählens. So betrachtet, zeigen literarische Texte nicht nur etwas in anderer Form, was man auch anders genauso gut formulieren könnte, sondern sie präsentieren immer auch etwas Neues, was die pädagogische Wissenschaft in dieser Form nicht artikulieren konnte und daher auch noch nicht wusste bzw. auch gar nicht wissen konnte.

Dies ist vor allem die These von Klaus Mollenhauer, der sie an Texten von Thomas Mann erläutert, in denen es um „die Schwierigkeit [geht], von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“ (Mollenhauer 1998, S. 489). In der vor-modernen Identität der Gestalten der Joseph-Romane sieht Mollenhauer z.B. einen kunstvoll inszenierten Vorgriff auf nach-moderne Identitäten, an denen sich die moderne Bildungstheorie mit ihrer Fixierung auf stabile Subjekte und gelungene Bildungsprozesse vergeblich abarbeitet. Mit anderen Worten: Literatur fungiert als eine Art Flaschenpost, indem sie zeigt, also erzählend entfaltet, was die Erziehungswissenschaft erst sehr viel später erkennen kann. „Diese Schwierigkeit [des Mannschen Erzählens, JV] hat (mindestens) Ähnlichkeit mit unserer Kulturlage – falls man nicht sogar sagen will, daß darin bereits Fragen enthalten sind, die uns erst seit der Lektüre von M. Foucault, M. Merleau-Ponty, K. Meyer-Drawe oder den ‚Skeptikern‘ unseres Fachs vertraut wurden“ (ebd.).

Es ist daher aber auch nicht möglich, so die Konsequenz, diese besondere Präsentationsform umstandslos in wissenschaftliches Wissen (zurück) zu übersetzen; das Neue der Literatur bleibt gleichberechtigt neben dem Neuen der Wissenschaft stehen<sup>4</sup>. Es bleibt daher zunächst offen, wie diese beiden Artikulationsformen pädagogischen Wissens sich zueinander verhalten. Rieger-Ladich (2014) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, literarische Texte vor allem als erziehungswissenschaftliche „Stimulanzen“ (ebd., S. 360) zu betrachten, die beim Leser sowohl kognitive Prozesse anregen, als auch als „Quelle *praktischen* Wissens“ (ebd., S. 359) fungieren können, da sie möglicherweise zur Steigerung des moralischen Urteilsvermögens beitragen.

Das zweite Argument für die erziehungswissenschaftliche Lektüre literarischer Texte besteht nun nach Koller darin, dass diese nicht selten gar nicht am Gelingen von Erziehung oder Bildung interessiert sind, sondern weitaus eher am Scheitern von Pädagogik oder der „*Diskrepanz* zwischen pädagogischen Aspirationen und den tatsächlichen Folgen erzieherischen Tuns“ (Koller 2014, S. 342). Literarische Texte können also dasjenige thematisieren, was die Erziehungswissenschaft oftmals übersieht, ausblendet oder sogar

---

<sup>4</sup> Wenn Mollenhauer (1998, S. 488) davon spricht, Literatur fingiere „Vorkommnisse (...), in denen gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind“, so deutet dies zwar die Hoffnung an, man könne Literatur in irgendeiner Weise ‚hypothesengenerierend‘ benutzen; Formulierungen wie „gleichsam“ oder „eingehüllt“ nehmen diese Hoffnung aber zugleich wieder zurück.

verdrängt (vgl. dazu auch Casale 2005). Es ist allerdings fraglich, ob Literatur in diesem Sinn als „kritisches Korrektiv“ (Koller 2014, S. 347) für die Erziehungswissenschaft angesehen werden kann, etwa dadurch, dass das Übersehene dann doch wieder von der Wissenschaft in den Blick und damit in den Griff genommen wird; eher wird man hier von einer „Irritation“ (ebd.) eben dieser Wissenschaft sprechen können. „Ein solcher Versuch“, so formuliert ähnlich Norbert Ricken, literarische Texte als „Irritation der eigenen wissenschaftlichen Arbeit zu nutzen, zielt weniger darauf, literarische Antworten auf – vielleicht noch offene – erziehungswissenschaftliche Fragen zu erhalten, sondern – umgekehrt – die erziehungswissenschaftlichen Fragen neuerlich zu justieren und sich so von der professionell-routinierten Optik kritisch auch zu distanzieren“ (Ricken 2005, S. 38).

Es muss allerdings offen bleiben, inwieweit eine solche Neujustierung überhaupt möglich ist, wenn man etwa mit Jürgen Oelkers davon ausgeht, dass (moderne) Literatur Probleme des Subjekts entfaltet, „die die moderne Emanzipationspädagogik, die nur noch für Steigerungen sorgen kann, gar nicht mehr zu reflektieren in der Lage ist“ (Oelkers 1985, S. 17f.). Ob alle moderne Pädagogik als „Emanzipationspädagogik“ betrachtet werden kann, sei dahingestellt. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass vor allem die modernen, gewissermaßen „ästhetischen Subjekte“, an denen die *Musikpädagogik* nur interessiert sein kann, in literarischen Texten in einer Weise erscheinen, die sich vor allem der *Musikdidaktik* vollends entziehen. Es ist daher sicherlich auch kein Zufall, dass Musikdidaktik, wenn von Subjekten die Rede ist, sich in erster Linie mit konkreten Schüler\*innen, mit musikalischer Identität oder mit Kompetenzen beschäftigt und nicht mit deren Brüchen und Idiosynkrasien (vgl. dazu z.B. Heß et al. 2020).

Wenn dies zutrifft, so kann man dann als Leser nur mehr einen Perspektivwechsel vornehmen, ohne dass dabei das eigentlich pädagogische Denken davon berührt wäre<sup>5</sup>. Die Literatur wäre dann für die „sprachliche Wiederkehr des Verdrängten“ (Hörisch 1983, S. 246) zuständig, bliebe aber aus pädagogischer Sicht nur der „Ort für unverständliche Geschichten“ (Casale 2005, S. 19). Außer einer schiedlich-friedlichen Revier- bzw. Perspektiventeilung könnte die Folgerung nur diejenige sein, dass die Irritation der Wissenschaft durch die Literatur zu einer Neubestimmung der Wissenschaft führen müsste, eine Irritation, welche die Grundvorstellungen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft substantiell angreift; die Erziehungswissenschaft könnte dann von literarischen Texten in erster Linie den paradoxen Impuls erhalten, sich so, wie sie ist, selbst abzuschaffen.

---

<sup>5</sup> „Die moderne Subjektivität wird als ‚Werk‘ ihrer selbst, also ästhetisch, gedacht. Die Erziehung erzeugt sie nicht, sondern ist umgekehrt ihr Objekt, denn sie kann nur über die Selektionen des Inneren wirksam werden. Dieses ‚Innere‘ ist dann aber nicht etwa Gegenstand, sondern Voraussetzung jeder Erziehung, die die Grenze zwischen Innen und Außen nicht überwindet. Das ‚Innen‘ selbst ist daher nicht pädagogisch begrenzt, vielmehr sind alle vermeintlichen pädagogischen Grenzen letztlich nur Anlässe für die Dynamisierung des Inneren. Es verwundert daher nicht, daß diese Erfahrungen in der klassischen pädagogischen Literatur nicht vorkommen. Wer sich als Pädagoge auf sie beziehen will, muß die Perspektive wechseln. Er muß sich auf Poesie, auf Kunst im weiteren Sinne, einlassen, die in der modernen Gesellschaft der Ort des subjektiven Ausdrucks geworden ist“ (Oelkers 1985, S. 11).

## Zugänge

Eine solche Neubestimmung einer Wissenschaft durch Literatur ist nun allerdings kaum zu erwarten. Aussichtsreicher erscheinen dagegen Klärungsversuche zu sein, welche die strikte Dichotomie „Hier Wissenschaft, dort Literatur“ nicht gänzlich leugnen, sie aber auf gewisse Weise unterlaufen.

Hier wäre zunächst einmal an Ansätze zu denken, die sich mit dem „Wissen der Literatur“ beschäftigen (vgl. etwa Klausnitzer 2008, Köppe 2011, Bogards et al. 2013), und die besonders exponiert als „Wissenspoetologie“ erscheinen (Vogl 1999)<sup>6</sup>. Vor allem in Anlehnung an Foucault geht man hier von der Prämisse aus, dass „Wissen“ nicht identisch mit „Wissenschaft“ ist (siehe dazu z.B. Schneider 2003), sondern dass gesellschaftliches Wissen unter anderem in der Wissenschaft, aber auch anderswo erscheint: „Dieses Wissen verläuft über Äußerungsweisen verschiedener Ordnung und Art und erscheint etwa in einem literarischen Text, in einem wissenschaftlichen Experiment, in einer Verordnung oder in einem alltäglichen Satz gleichermaßen“ (Vogl 1999, S. 11). Das pädagogische Wissen einer Zeit artikuliert sich demnach *sowohl* in der Erziehungswissenschaft *als auch* z.B. in der Literatur, und es wäre daher in erster Linie zu fragen, *wie* denn diese Artikulationsformen jeweils gestaltet sind. Die Differenzen sind dann als „poetologische“ Differenzen zu interpretieren, aber nicht als radikale gegenseitige Ausschlüsse. Aus dieser Perspektive gesehen, müssten folglich Begriffe wie „Erziehung“ oder „Bildung“ immer in Anführungszeichen geschrieben werden, da sie nicht identisch sind mit ihrem Gebrauch in der Erziehungswissenschaft; sie sind überhaupt nicht identisch mit irgendeinem besonderen Gebrauch, sondern stellen gleichsam einen Faden dar, der durch verschiedene Diskurse und Praktiken läuft. „Literarischer Text und Wissensordnung stehen in keiner voraussagbaren und entschiedenen Relation zueinander, ihr Zusammenhang ergibt sich vielmehr in einem uneindeutigen Modus der Disparatheit“ (ebd., S. 14f.).

Diese Auffassung zieht nun allerdings gewichtige epistemologische und methodische Fragen nach sich, die hier nur kurz angedeutet werden können (vgl. etwa die Kritik von Stiening 2007; dagegen Vogl 2007). Mit welchem Recht lässt sich etwa von „Wissen“ sprechen, wenn gar nicht klar ist, welcher Diskurs dieses Wissen überhaupt erzeugt? Foucaults eigene Überlegungen sind hier problematisch und können kaum eine tragfähige Basis für eine an sie anschließende Wissenschaft darstellen (vgl. u.a. Detel 2003, Schneider 2003). Inwieweit ist es überhaupt berechtigt zu sagen, Literatur stelle eine eigene Form des Wissens dar, wenn sie doch nicht begründet, beweist und argumentiert? Dass in Literatur Wissen implementiert ist, liegt auf der Hand und stellt sicher auch für die Literaturwissenschaft ein lohnendes Arbeitsfeld dar, aber dieser eher schlichte Befund ist von der „Poetologie“ ja nicht gemeint. Oder: Welchen anderen Status als einen vage „kulturwissenschaftlichen“ haben dann die Wissenschaften oder Disziplinen, die sich mit solchen „Poetologien“ beschäftigen, ohne die eigenen Grundbegriffe und vor allen Dingen die eigenen Methoden hinreichend zu definieren? Handelt es sich um eine Meta-Wissenschaft, oder, um mit Vogl (2007) zu sprechen, um eine rein „idiosynkratische Theorie“? Auf jeden Fall müsste sich eine pädagogische Lektüre von literarischen Texten weder anregen, noch sonderlich irritieren lassen, da es sich ja lediglich um unterschiedliche Formen

---

<sup>6</sup> Damit soll angedeutet sein, dass die literaturwissenschaftliche Diskussion um das „Wissen der Literatur“ mit dieser Lesart nicht erschöpft ist, was aber nicht Gegenstand dieses Textes ist.

der Inszenierung eines irgendwie „pädagogischen“ Wissens handelte, die in einem ‚uneindeutigen Modus der Disparatheit‘ miteinander zusammenhängen, oder aber auch nicht.

Weniger belastet von solchen Fundamentalproblemen scheint ein gleichfalls von Foucault inspirierter Ansatz zu sein, der vor allen Dingen von Jürgen Link entwickelt wurde: Die Theorie des *Interdiskurses* (vgl. dazu u.a. Link 1988, Link & Parr 1990). Diese Theorie lebt von folgenden Annahmen und Voraussetzungen:

Moderne, arbeitsteilige Gesellschaften generieren eine Vielzahl von Spezialdiskursen mit eigenem Vokabular und eigener Pragmatik. Diese Spezialdiskurse sind bis zu einem gewissen Grad voneinander abgeschottet, neigen aber andererseits zur Ankopplung an andere Diskurse. Dies ist dadurch erklärbar, dass ohne diese Reintegration der Spezialdiskurse kaum noch gesellschaftliche Kommunikation möglich ist. Es fragt sich nun natürlich, wie eine solche Kommunikation – ein Diskurs eigener Art – möglich ist, ohne dass dabei das Spezialwissen der einzelnen Diskurse vorausgesetzt werden kann. Die zentrale These Links ist nun, dass diese partielle Reintegration in erster Linie durch *Interdiskurse* erfolgt, also durch eine Verzahnung von Diskursen oder jedenfalls diskursiver Elemente, die man mit Foucault auch als „Dispositiv“ beschreiben kann. Literaturwissenschaftliche Relevanz erhält diese These nun dadurch, dass Link auch die Literatur als einen solchen Interdiskurs auffasst, weil diese verschiedene Spezialdiskurse aufgreift, diese aber dann literaturspezifisch verarbeitet.

Diese Verarbeitung führt selbstverständlich zu einem Zurücktreten spezialdiskursiver Besonderheiten zugunsten literarischer (poetischer) Elemente (Metaphern, Bilder etc.) und gattungsspezifischer Gestaltungen (Roman, Lyrik etc.). Die literarische Verarbeitung ist dabei ästhetisch umso reizvoller, je mehr spezialdiskursive Elemente hier in ambivalenter, also mehrdeutiger Form auftauchen: „Die Literatur verarbeitet mit Vorliebe ambivalentes Material auf eine Weise, die die Ambivalenz wahrt und häufig auch künstlich steigert“ (Link 1988, S. 301). Es ist also nicht zu erwarten – und niemand tut dies allen Ernstes –, dass z.B. ein Roman nichts anderes ist, als die narrative Entfaltung einer pädagogischen Theorie; dies wäre schon aufgrund seiner narrativen Gestaltung auch gar nicht möglich. Link geht nun davon aus, dass die Reintegration des Interdiskurses „Literatur“ in erster Linie durch „elementar-literarische Anschauungsformen“ erfolgt (ebd., S. 286), von denen die sog. „Kollektivsymbole“ (ebd.) besondere Bedeutung besitzen.

Über die speziell literaturwissenschaftliche Valenz dieses Ansatzes kann man nun insgesamt sicherlich streiten (vgl. etwa abwägender Kolkenbrock-Netz 1988). Für die pädagogische Lektüre literarischer Texte ist er aber zunächst einmal entlastend, da sich für ihn die Alternative nicht stellt, die Pädagogik könne entweder aus einer solchen Lektüre für sich selbst gar nichts lernen, oder aber, sie müsse ihre eigenen Prämissen aufgrund einer solchen Lektüre grundlegend ändern. Der pädagogische Spezialdiskurs ist hier vor allem das Material, dessen diskursive Besonderheiten von der Literatur selektiv aufgegriffen und verarbeitet werden. Wenn man also nach pädagogischen Details in Romanen sucht, so wird man diese möglicherweise finden. Es ist für den Roman aber nebensächlich, ob diese Details exakt und extensiv wiedergegeben werden. Die illustrative Funktion von Literatur für pädagogische Sachverhalte ist somit denkbar, sie ist aber für die literaturspezifische Verarbeitung nicht sonderlich wichtig. Wenn es stimmt, dass Literatur durch ihre besondere Art der Diskursvernetzung auf die Steigerung von Ambivalenzen zielt, so läuft dies sogar der Neigung

von wissenschaftlichen Spezialdiskursen entgegen, solche Ambivalenzen tunlichst zu vermeiden. Selbstverständlich ist es daher auch nicht möglich, dass Literatur wissenschaftliche Theorien der Pädagogik *widerlegen* könnte. Literatur entspricht aber auch nicht einem Einzelfall als potentielltem Gegenstand qualitativer Sozialforschung, oder gar, wie Prange suggeriert, der einzelnen „Meinung“ eines Autors. Wenn Literatur als Interdiskurs begriffen wird, so ist sie immer *mehr* als die subjektive Hervorbringung einer einzelnen Person. Sie ist vielmehr immer eine komplexe und individuelle Gestaltung gesellschaftlich (kollektiv) etablierter (Erzähl-)Elemente<sup>7</sup>; wenn sie ein Beispiel für etwas sein soll (vgl. Koller 2014, S. 340), so ist ein Roman ein Beispiel für einen Roman, und nicht etwa für reale pädagogische Fälle und Begebenheiten.

Aus der Lektüre literarischer Texte ist demnach pädagogisch in erster Linie zu lernen, in welcher Weise der Interdiskurs „Literatur“ Elemente des pädagogischen Spezialdiskurses aufgreift und literarisch verarbeitet. Während andere Interdiskurse wie etwa der journalistische dazu neigen, diese Elemente zu vereinfachen, ist im Falle der Literatur mit einer Steigerung von Ambivalenzen und auch von Widersprüchen zu rechnen<sup>8</sup>. Diese Ambivalenzsteigerung ist aber nicht primär daraufhin ausgerichtet, den pädagogischen Diskurs (oder irgendeinen anderen Spezialdiskurs) grundsätzlich zu irritieren oder in Frage zu stellen, sondern zeigt in erster Linie, wie dieser Diskurs mit anderen Diskursformen so vernetzt werden kann, dass er zu einer bestimmten Form gesellschaftlicher Kommunikation tauglich ist. So ist z.B. der offenkundige Widerspruch zwischen den Aspirationen der Humboldtschen Bildungstheorie und dem problematischen Bildungsgang *Wilhelm Meisters* nicht als Goethesche Widerlegung Humboldts zu lesen, oder auch als sein realistischeres Korrektiv, sondern als literarische Möglichkeit, den Bildungsgedanken interdiskursiv aufzugreifen und ihn auch in seinen problematischen Facetten zu entfalten (vgl. dazu u.a. Sorg 1983; neuerdings Koller 2005) – eine Möglichkeit, die sich für die Gattung „Roman“ und für seine Rezeption als außerordentlich wirkmächtig erwiesen hat. Mit dem humboldtschen Bildungsgedanken zerfällt dann aber auch die Möglichkeit dieser speziellen Form des Interdiskurses; gescheiterte oder negative Bildung ist dann keine literarische Überraschung mehr, sondern geradezu die Regel. Dass ein solcher interdiskursiver Bruch nicht zeitgleich geschieht, liegt auf der Hand. Literatur reagiert auf die Entwicklung von Spezialdiskursen, aber wie und wann sie dies tut, ist nicht vorhersehbar. So kann, wie z.B. Mollenhauer andeutet, Literatur auch der Wissenschaft vorauslaufen, da sie sozusagen „interdiskursiv klüger“ ist; sie kann der Wissenschaft aber auch hinterherhinken, wenn wissenschaftliche Einsichten nicht mehr in Gestalt literarischer Figuren integrierbar erscheinen.

---

<sup>7</sup> Mein (2009) sieht z.B. in der deutschen „Pop-Literatur“ ein schlagendes Beispiel für den literarischen Interdiskurs. Der 1995 erschienene Roman *Faserland* von Christian Kracht erscheint hier als Paradigma, da er „auf einer Form von Fiktion [basiert], die nachgerade davon lebt, die eigenen Grenzen zu unterlaufen, indem Faktualität in Szene gesetzt wird“ (ebd., S. 22). Die „Authentizität“ der Oberfläche, die etwa durch die permanente Herbeizitierung realer Markennamen hergestellt wird, ändert aber nichts an der Fiktionalität der Substanz.

<sup>8</sup> Dies gilt natürlich nicht für jede Form von Literatur. Gerade ästhetisch anspruchslosere Genres neigen dazu, allein die Erwartungshaltungen oder Wünsche der LeserInnen zu bedienen, indem sie Klischees reproduzieren oder Wunschbilder präsentieren; vgl. z.B. für die Darstellung von Musiklehrern im populären Film Vogt 2011.



## Romane

Die bisherigen Ausführungen sprechen pauschal von „literarischen Texten“, ohne hier eine weitere Differenzierung vorzunehmen. Koller (2014, S. 337) räumt ein, dass prinzipiell auch eine pädagogische Lektüre von Dramen oder sogar von Lyrik möglich wäre, dass aber gerade der Roman als Gattung sich hier als besonders ergiebig erweist. Dies liegt grundsätzlich sicherlich daran, dass Romane zur Darstellung von synchron ablaufenden Erziehungs- oder Bildungsprozessen, gerade über einen längeren Zeitraum der erzählten Zeit und womöglich aus der Innensicht der jeweiligen Protagonisten, wesentlich besser geeignet sind als andere Gattungen<sup>9</sup>. Es ist daher kein Zufall, dass sich die von Koller & Rieger-Ladich sowie von Kleiner & Wulfstange herausgegebenen Sammelbände sich auf (zeitgenössische) *Romane* beziehen und andere Literaturgattungen nicht aufgreifen. In all diesen Romanen wiederum geht es um in irgendeiner Weise pädagogisch relevante Phänomene, ohne dass damit irgendeine Vorentscheidung für oder gegen bestimmte Genres getroffen würde.

Die Beschränkung auf *zeitgenössische* Romane macht dabei zumindest erklärlich, dass ausgerechnet die in Deutschland lange Zeit paradigmatische Untergattung des *Bildungsromans* in den genannten Publikationen nicht explizit thematisiert wird – in einer bestimmten Perspektive wird der Bildungsroman ausschließlich mit seiner Entstehungszeit um 1800 assoziiert, wobei Goethes *Wilhelm Meister* gewissermaßen als Höhepunkt und Abschluss des Genres gesehen werden kann. Zu solch einer Beschränkung besteht allerdings prinzipiell ebenso wenig ein Anlass wie etwa auf eine Begrenzung der Bildungstheorie auf den gleichen Zeitraum; Bildungsromane können weiterhin als Musterbeispiele für Romane angesehen werden, in denen es *in erster Linie* um Bildungsprozesse eines Protagonisten geht. Die Sekundärliteratur ist sich dabei weitestgehend einig, dass sich der Bildungsroman nicht ganz trennscharf von anderen Untergattungen des Romans unterscheiden lässt, wie z.B. von Entwicklungsroman, Erziehungsroman, Künstlerroman, Reiseroman etc., oder dass es hier zumindest zu Überschneidungen kommen kann (vgl. u.a. Gutjahr 2007, S. 11). Auch ist es strittig, inwieweit verwandte Romanformen z.B. aus dem englischsprachigen Raum zu Recht als „Bildungsromane“ bezeichnet werden können, da sie z.B. eher dem Muster der „Coming of Age Novel“ entsprechen (vgl. etwa Reher 2010, S. 57ff.)<sup>10</sup>.

Abgesehen von solchen Einschränkungen und Differenzierungen lassen sich dennoch einige Momente festhalten, die den Bildungsroman von anderen Genres abheben. Ich möchte dem Vorschlag R. Selbmanns folgen, alle Romane als Bildungsromane aufzufassen, die sich (1) auf die Lebensgeschichte einer einzelnen Person konzentrieren, in denen (2) Bildung in irgendeiner Form als Erzählelement aufgegriffen wird, in denen (3) Bildung erzählerisch

---

<sup>9</sup> Eine andere Frage wäre diejenige der zeitlichen Auswahl. Bei Oelkers (1985) oder Mollenhauer (1991) ist noch eine gewisse Prävalenz der „Klassiker“ zu konstatieren, während z.B. die Sammelbände von Koller & Rieger-Ladich (2005, 2009, 2013) die pädagogische Lektüre zeitgenössischer Romane betonen.

<sup>10</sup> Der amerikanische Coming-of-Age-Roman nähert sich dabei umso stärker dem Bildungsroman an, als er die Diskrepanz zwischen heranwachsendem Individuum und Gesellschaft thematisiert, was traditionell eher nicht der Fall ist. Salingers *Catcher in the Rye* von 1951 kann weitaus eher als Bildungsroman bezeichnet werden, als etwa noch Mark Twains *Adventures of Huckleberry Finn* von 1884 (vgl. Reher 2010, S. 98ff.).

thematisiert wird und (4) die Bildungsgeschichte prägend für den gesamten Roman ist (Selbmann 1994, S. 31ff.). Mit dieser recht offenen Bestimmung erledigt sich vor allem die Frage, ob Anti-Bildungsromane, Bildungs-Parodien etc. überhaupt als Bildungsromane aufzufassen sind. Weiterhin bleibt eine Grenzziehung zu Erziehungs- oder Entwicklungsromanen erhalten, denn obwohl in der Regel in Bildungsromanen auch z.B. die Rede von Erziehung als unabweislichem Moment von Bildung ist, so beinhaltet der Begriff der Bildung die bewusste Auseinandersetzung mit Erziehung, gerade auch als Abgrenzung von ihr oder auch als Loslösung von sozialisatorischen Prägungen.

Eine speziell für die musikpädagogische Lektüre wichtige, wenn auch schwierige Unterscheidung ist dabei diejenige zwischen Bildungs- und Künstlerroman. Auch diese ist nicht immer stringent durchzuhalten, aber grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass es im Künstlerroman vor allen Dingen um die *künstlerische* Entwicklung des Protagonisten geht, und nicht um die allgemeine Gestaltung seiner Selbst- und Weltverhältnisse. Elemente wie die gelingende oder misslingende Identitätssuche der Hauptfigur im Medium der Kunst, die Spannung zwischen künstlerischer und bürgerlicher Existenz etc. können dabei aber auch als Bildungsgeschichte gelesen werden. Dies ist offensichtlich der Fall bei Romanen wie Gottfried Kellers *Der grüne Heinrich* oder Adalbert Stifers *Der Nachsommer*, während die Sachlage etwa im Falle von Thomas Manns *Dr. Faustus* komplizierter ist (vgl. etwa Siehoff 1997). Da es sich beim vorliegenden Text aber um keine literaturwissenschaftliche Arbeit handelt, soll eine großzügige Interpretation des Gattungsbegriffes zugrundegelegt werden, die sich in erster Linie nach dem Maßstab der Plausibilität ausrichtet. Biographisch grundierte Musiker- oder Komponistenromane wie etwa die Schubert- und Schumann-Romane Peter Härtlings, auf deren pädagogische Nützlichkeit in der Musikdidaktik gelegentlich hingewiesen wird (vgl. Oberhaus 2012), sind dagegen kaum als Bildungsromane zu qualifizieren. Relevant sind also alle Romane, in denen es primär um musikalische oder besser: musikbezogene Bildungsprozesse geht. Der Bedeutungsgrad von Musik kann dabei ganz unterschiedlich sein; es kann sein, dass Musik im Zentrum steht, es ist aber auch möglich, dass sie im Bildungsprozess nur eine eher marginale Funktion erfüllt. Je größer die Bedeutung der Musik, desto wahrscheinlicher ist es sicherlich, dass man es mit einem Künstlerroman zu tun hat; es kann sich aber auch sogar um einen Fall blockierter Bildung handeln, wie sie etwa bei den musikbesessenen jungen Männern in Nick Hornbys Roman *High Fidelity* (1996) zu konstatieren ist.

### **Spurensuche in der Kindheit: *Wir machen Musik* (Gisela von Wysocki)**

Mit den vorausgegangenen Ausführungen soll nun in erster Linie der Rahmen skizziert werden, innerhalb dessen eine musikpädagogisch motivierte Lektüre sinnvollerweise stattfinden kann – der potentielle bildungstheoretische Gehalt muss sich jeweils am Einzeltext aufweisen lassen. Als ein Beispiel sei an dieser Stelle Gisela von Wysockis *Wir machen Musik. Geschichte einer Suggestion* von 2010 gewählt (Wysocki 2012). Bei Bestimmung der Textgattung sind sich die Kritiker uneins: Manche sprechen von einer Autobiographie, andere von einem Roman. Für eine klassische Autobiographie ist der Text allerdings zu artifiziell und wohl auch zu

informationsarm, für einen Roman ist er wohl zu sehr biographisch verbürgt<sup>11</sup>. Salomonisch ist vermutlich hier die Bezeichnung „autobiographischer Roman“<sup>12</sup>.

Problemlos ist der Vater der Ich-Erzählerin zu identifizieren: Georg von Wysocki (1890-1973) war Plattenproduzent und Unterhaltungschef der Plattenfirma Odeon. Gisela von Wysocki ist Jahrgang 1940 und ihre Kindheit ist Kriegs- und Nachkriegs-kindheit. Aus der konsequent durchgehaltenen Erzählperspektive des Mädchens ist aber immer nur von „der Vater“ und „die Mutter“ die Rede, die außerhalb dieser Perspektive keinen Namen besitzen. Schwer zu erklären ist, weshalb die beiden älteren (Halb-)Brüder, einer davon der spätere Komponist Harald Banter (= Gerd von Wysocki), gar nicht erwähnt werden, als hätte es sie nicht gegeben<sup>13</sup>. Die Familie erscheint als zugleich geschlossene und in sich brüchige Triade, wobei die Beziehung der Tochter zum Vater, jedenfalls aus ihrer Sicht, prägender und rätselhafter ist, als diejenige zur Mutter.

Trotz dieses realen Kerns handelt es sich aber nicht um eine Autobiographie, die souverän aus der Rückschau der Erwachsenen oder aus der Materialfülle eines kempowskischen Archivs die Kindheit rekonstruierte. Dies zeigt sich vor allem daran, dass der Text nicht linear erzählt, sondern von Erinnerung zu Erinnerung springt, wobei am Ende allerdings die Phase erreicht ist, an dem sich die Erzählerin von ihrem Elternhaus löst. Die Musik bildet dabei so etwas wie ein durchlaufendes Thema, das aber wiederum in sich problematisch bleibt: Es ist eine durch und durch musikalisch geprägte Kindheit, so dass man mit Fug und Recht von einer musikalischen Bildungsgeschichte sprechen kann. Es handelt sich aber nicht um einen KünstlerInnenroman: Die Tochter zweier musikalischer Eltern wird nicht Sängerin oder Musikerin, aber über die Musik gerät sie, allerdings völlig anders als von den Eltern erwartet, in den Sog der Philosophie Th. W. Adornos. Der Text ist der tastende Versuch, sich aus der Perspektive des Kindes der eigenen Biographie zu versichern, wohl wissend, dass hier Dichtung und Wahrheit nahe beieinander liegen:

„Sicher ist nur, dass das Kind am Arm der Musik, ‚auf den Flügeln des Gesanges‘, in die Welt der Erwachsenen hineinwächst. Ein suggestiver Gesang mit vielen Gesichtern. Kaum greifbare, kurz nur aufblitzende Gesichter: der suchende Blick springt immer wieder von ihnen ab. Sucht nach neuen Einstiegsstellen, um der Verzauberung nahe zu sein. Um sie zum Vorschein zu bringen. So wie das Kind davon erzählt, in Etappen einer *éducation musicale*, in Abrissen, die kaum etwas anderes sehen als die Musik, hat es seine Kindheit wie ein verschnürtes Paket vor sich hingestellt und mit einer Magnetnadel nach Feldern gesucht und nach Böden, die eine Geschichte, *seine* Geschichte enthalten könnten. Ganz im Sinne von Djuna Barnes, die meinte, wie seltsam es doch sei, dass einem das Leben erst dann so richtig gehört, wenn man es erfindet“ (Wysocki 2012, = WmM, S. 19).

---

<sup>11</sup> Für *Der Standard* handelt es sich um ein „poetisch klangvolles Erzählkunstwerk“, < <https://www.derstandard.at/story/1292462577220/ein-leben-mit-musik-erfinden>>.

<sup>12</sup> Wysockis Buch *Wiesengrund* von 2016 ist dagegen ausdrücklich als Roman angezeigt, obgleich auch er stark autobiographische Elemente – das Studium Wysockis bei Th. W. Adorno – enthält.

<sup>13</sup> „Gisela von Wysocki tut so, als wäre sie ein Einzelkind gewesen und hat nur ihre Geschichten mit dem Vater im Kopf – irgendetwas stimmt da nicht, vielleicht ist der frühkindliche, ins Poetische gewendete Narzissmus noch nicht ganz vorbei“, <http://info-netz-musik.bplaced.net/?p=6215>. Harald Banter hat seine eigene Autobiographie 2002 unter dem Titel *Ton-Folgen. Ein Leben mit richtigen und falschen Noten* (ConBrio, Regensburg) veröffentlicht.

Dazu nur ein paar Beobachtungen, die natürlich die Lektüre nicht ersetzen können. Der Vater ist vor allem der Mann, der jeden Abend mit einer Tasche voller neuer Schellack-Platten nach Hause kommt, schwarzen Scheiben, in die er wundersamerweise Musik gezaubert hat, die über das Grammophon ebenso wundersam zum Klingen gebracht werden. Der Vater erscheint überhaupt als Zauberer, der für das Kind allerlei aus dem Ärmel hervorzaubert, während die Mutter mit den Mühen des Kriegshaushalts beschäftigt ist; dass der Vater gleichfalls arbeitet und einem Beruf nachgeht, ist für das Kind zunächst einmal nicht verstehbar. Tatsächlich ist Georg von Wysocki die Neigung zu Zirkus und Varieté biographisch verbürgt, und auch sein Klavierspiel hat etwas Zirzensisches an sich.

Die Mutter hat gleichfalls musikalisches Talent, oder zumindest die Neigung zum Gesang. Eine besondere Rolle spielt das Lied *Still wie die Nacht* (1928) von Carl Bohm, zuerst von Richard Tauber, dem Freund des Vaters, auf Schallplatte eingesungen. Die Mutter singt mit großem Pathos, während dem klavierbegleitenden Vater das Lied offenbar zuwider ist. Er unterbricht, korrigiert den Gesang seiner Frau. Sie wiederum moniert sein ausdrucksloses Spiel.

„In diesem Punkt muss man der Mutter recht geben. So, wie der Vater das Klavier behandelt, hat sein Spiel die Neigung, etwas Gleichlautendes anzunehmen. Etwas Flottes und Tiefenloses, ungeeignet dafür, einer Frau den Boden zu bereiten, die es in meinen Augen darauf anlegt, mit ihrem Gesang die Wände des Wohnzimmers zu sprengen. Ein Taschentuch wird benötigt. Der Vater hatte sich seinen Abend anders vorgestellt“ (WmM, S. 15).

Der Vater bleibt, gerade in seinem Klavierspiel, immer ganz auf der Oberfläche. Ansonsten zieht er es zumeist vor, zu schweigen oder seine kleine Tochter mit Kunststücken zu begeistern. Die Ambitionen der Mutter bleiben unerfüllt; für sie bleibt in erster Linie die Versorgung der Familie. Dabei kommt aber nicht zuletzt durch die Mutter die große Welt ins Haus: Nicht nur sind durch den Vater und seine Schallplatten die großen Stars der UfA-Zeit gewissermaßen Mitbewohner und Teile des häuslichen Alltags. Auch die Mutter hat, neben ihrer Hausarbeit, Sinn für den Glamour der Stars, der sich für sie vor allem in Gestalt von Magazin-Fotos und Kinofilmen realisiert. So entsteht für das Kind eine seltsam hermetische und künstliche Welt – eine Bühne als häuslicher Innenraum (oder umgekehrt) –, in der nur selten andere Menschen erscheinen oder besser: für die nur selten andere Menschen bedeutsam sind. Das Familienleben ist eine konstante Inszenierung, in der die Problematik der Ehe lediglich aufblitzt und in der Krieg und Nationalsozialismus wenn irgend möglich nicht thematisiert werden<sup>14</sup>, obgleich man sich deren Folgen natürlich nicht entziehen kann:

„Ich konnte mir in dieser Zeit meines Lebens nicht vorstellen, dass es Kindheiten gab, die mit einer anderen Art von Eltern zu tun hatten. Die Väter legten Schallplatten auf. Die Mütter waren gebieterisch auftretende Wesen, die ein verheimlichtes zweites Leben führten. Eltern besaßen eigene Manegen, in denen sie ihre Kunststücke zum Besten gaben. Die Kunststücke stellten sich als Lageberichte heraus: Nachrichtenmeldungen aus weit entfernten fantasy-Welten. Es waren verwegene Darbietungen, mit denen sie vor ihren Kindern Furore machten.

---

<sup>14</sup> In der relativ langen Vignette *Gestorben in London* hört die Familie 1948 im Radio, dass Richard Tauber, der Freund des Vaters und großer Odeon-Star, verstorben ist. Warum in London? „Man hat in hier nicht mehr haben wollen, davon erzähle ich dir ein anderes Mal“, antwortet der Vater. Das ist alles, was er an Auskünften liefert.

Die Kinder waren damit beschäftigt, ihnen dabei zuzuschauen, und dieser Vorgang trug den Namen Kindheit“ (WmM, S. 46).

Für diesen Bildungsgang in dieser Atmosphäre ist die Schule nur von geringer Bedeutung; hier geht es um für sich genommen durchaus beeindruckende „unermüdliche Einübungen in das Naheliegende“, die aber mit der Glamourwelt des elterlichen Heims nicht mithalten können:

„Ich räume ihm ein vorübergehendes Bleiberecht in meinem Leben ein. Wirklich Bewegendes unter seiner Haut zu tragen, traue ich ihm allerdings nicht zu: das Naheliegende wurzelt fleißig und gutartig in gehaltvollen Böden. In Heimaterde. Die Teetrinker auf den Magazinabbildungen, die Tangotänzer und die Leute mit den schön klingenden Namen wurzeln nirgendwo. Sie wurzeln in der Luft und haben kein Zuhause, außer in unserer Vitrine“ (WmM, S. 85).

Das luftige Milieu als Lebensraum ist nicht für jeden gemacht. Dies zeigt sich, als die Eltern auf die Idee verfallen, aus dem Kind einen kleinen Star zu machen. Der Vater beschließt, mit seiner Tochter das Lied *Heinerle, Heinerle hab' kein Geld* einzustudieren. Das Ergebnis ist alles andere als überzeugend, und der Vater klappt wieder einmal den Klavierdeckel zu: „*Die im Zauberreich herrschenden Verhältnisse erweisen sich als vollkommen ungeeignet für mich (...). Das Unternehmen ist gescheitert; unglücklicherweise laienhaft*“ (WmM, S. 164f.). Aber es kommt noch schlimmer. Trotz des Heinerle-Desasters soll die Tochter bei einer Schallplattenaufnahme mit Orchester und Chor ein „liebes, gutes Mütterlein“ besingen, ein sentimentaler Schmachtfetzen von Paul Woitschach<sup>15</sup>. Die Katastrophe tritt ein – das Mädchen bekommt im Studio keinen einzigen Ton heraus. Alle geben sich Mühe, aber es geht nicht. „Aber als hätte die Wirklichkeit keine andere Möglichkeit für sie vorgesehen, gibt meine Kehle auch dieses Mal die Töne nicht frei. Sie bleibt im All der Notenköpfe hängen, im unhörbaren Bereich zurück. Jenseits von Quartett und Knabenstimmen, von Bassgitarre und Solovioline“ (WmM, S. 191).

Doch mit der Musik ist es noch nicht ganz vorbei. Es gibt immer noch den wenig geliebten Klavierunterricht. Die so pedantisch wirkende Klavierlehrerin erweist sich dabei als erstaunlich hilfreich. Die Eleganz, das Beiläufige des väterlichen Klavierspiels, soviel ist schon frühzeitig klar, wird die Tochter niemals erreichen. Stattdessen, sie gibt nicht auf, wendet sie sich der Überwindung des Mühevollen zu:

„Ich halte es für einen rettenden Gedanken, mich auf die andere Seite zu schlagen; mich mit allergrößter Konzentration den Komplikationen des Klavierspiels zuzuwenden (...). Die Möglichkeiten scheinen ausgeschöpft, in seiner Welt [der Welt des Vaters, JV] einen Platz zu finden. (...) Wenn es mit Mühelosigkeit nicht ging, dann eben in Form von Problemstellungen“ (WmM, S. 222).

Die Musik, soviel ist klar, ist und bleibt ein „Austragungsort“ (ebd.), obwohl die väterliche Zauberer-Welt dem Mädchen verschlossen bleibt. Mit Bartóks *Allegro barbaro* schlägt sie auf diese Welt musikalisch ein, „jede Taste ein Krater, jeder Tritt aufs Pedal ein Krachmacher“ (WmM, S. 223). „Dabei konnte ich nicht einmal sicher sein, dass das pianistische Getöse richtig

---

<sup>15</sup> vgl. <[http://www.paul-woitschach.de/werkliste\\_2.html](http://www.paul-woitschach.de/werkliste_2.html)>.

verstanden wurde: als ein bitterernstes Bekenntnis zu Einsamkeit und Unleidlichkeit“ (WmM, S. 224). Mit einer Sonate von Skrjabin ist der Unterricht beendet; der technische Schwierigkeitsgrad ist ausgereizt, die Komplikationen sind nicht mehr steigerbar.

„Wenn ich mich nicht überhaupt dafür entschieden hatte, weiterhin nur ZuhörerIn der Musik zu sein, lag das an den raren Momenten, in denen mich die Tastatur, fügsam, butterweich, als ihre Herrin respektierte. Zwischen uns gab es niemals eine romantische Beziehung, sondern nur einen skurrilen Pakt. Jedes Danebengreifen, jeder Patzer schepperte in meinen Ohren, dröhnte und klagte mich an; die Tasten liebten mich nicht. (...) Skrjabin setzte den Schlusspunkt unter das aufreibende Training. Die Klaviertasten zogen sich lautlos wieder in ihre schimmernde, zwischen Elfenbein und Ebenholz angesiedelte Unangreifbarkeit vor mir zurück“ (WmM, S. 226).

Ein Zufall, unwahrscheinlich wie nur irgendeiner: Die ErzählerIn, sie muss ungefähr 14 Jahre sein, besucht die Tanzschule. Ein ihr zugewiesener Tänzer erweist sich als intellektuell erstaunlich frühreif: Er hat die damals noch recht obskuren Texte Theodor W. Adornos gelesen und ruft seiner verblüfften Tanzpartnerin lautstark die Ergebnisse seiner Lesefrüchte ins Ohr: Adorno, klingt das nicht wie die väterlich so bewunderten Zirkus und Varieté? „Die fünf Adornos“ (WmM, S. 215)? „Dass wir in den Schuhen von Odysseus steckengeblieben sind, ruft er mir zu: nur mit List und Tücke, angebunden und mit verstopften Ohren hätte sich der Mensch auf dem Erdball behauptet. (...) Als Foxtrotttänzer machen wir uns gut, aber jenseits des Viervierteltakts sind wir Ungeheuer“ (ebd.). Die Offenbarungen des Tanzpartners stoßen auf offene Ohren; sie klingen negativ und gefährlich-positiv in einem. „Es ist doch nur Musik“, sagt die Mutter (WmM, S. 248), aber für das Mädchen ist es eben mehr als das. Absichtlich oder zufällig spiegelt sich darin der Satz Adornos aus der *Philosophie der neuen Musik*: „Dies ist nur Musik; wie muß vollends eine Welt beschaffen sein, in der schon Fragen des Kontrapunktes von unversöhnlichen Konflikten zeugen“ (Adorno 1997/1949, S. 11).

Damit wird der väterlichen Welt endgültig der Garaus gemacht: „Wusste der Vater davon, dass die Musik, dass sein Tonreich dabei war, wie ein Kartenhaus zusammenzufallen? Hatte er mitbekommen, dass seine Lieder, die ‚in den Himmel hinein‘ tanzten, ‚in den siebenten Himmel der Liebe‘, durch einen anderen Zauberer mit Sack und Pack aus dem Verkehr gezogen wurden?“ (WmM, S. 218). Während die Eltern – vielleicht aus Geldnot – sich darauf verlegen, gemeinsam Schlagertexte zu schreiben, wendet sich die Tochter dem neuen Zauberer, Theodor W. Adorno zu, vermutlich, weil sie selbst genau weiß, dass Fun ein Stahlbad ist. Durch die Zusammenarbeit der Eltern entstehen Lieder, über deren Einschätzung durch Adorno man nicht lange nachdenken muss: „*Heut` geh ich alleine aus / meine Frau, die bleibt zuhaus / Denn sie weiß, ein Mann / muss dann und wann / alleine sein ...* Mit den Tantiemen dieses Liedes wurde der Tochter das Philosophiestudium bei Theodor W. Adorno finanziert: das Leben ist nicht absurd, es ist erfindungsreich“ (WmM, S. 227). So kann es gehen.

## Nach der Lektüre

Um eine *éducation musicale* handelt es sich in Gisela von Wysockis autobiographischem Kaleidoskop ohne jeden Zweifel: Im familiär omnipräsenten Medium der Musik versucht die ErzählerIn, so etwas wie eine Identifikation mit dem Vater zu erreichen oder anders: Teil des

ungreifbaren Oberflächenlebens des Vaters zu werden. Dies scheitert in doppelter Hinsicht. Zuerst: Sie wird nicht das singende Wunderkind, zu dem die Eltern sie schon aus pekuniären Gründen gerne gemacht hätten und das sie nie werden wollte. Der Tag der Schallplattenaufnahme wird zum Desaster, und vom Singen ist fortan nicht mehr die Rede. Sodann: Der Klavierunterricht verläuft frustrierend, da sie niemals die Leichtigkeit des väterlichen Anschlages erreicht, die auch durch Üben nicht zu erreichen ist: Der Anschlag, oder besser: der sozusagen gar nicht vorhandene Anschlag des väterlichen über-die-Tastatur-Gleitens ist Teil der väterlichen Biographie, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie sich entzieht; durch das Klavierüben ist sie jedenfalls nicht stellvertretend einholbar.

Was wäre also der Sinn einer musikpädagogisch interessierten Lektüre? Als Exemplum für die universitäre Lehre taugt diese Biographie nichts, denn was sollten angehende MusikpädagogInnen daraus positiv lernen? Nach gängigen Kriterien musikalischer Bildungstheorie handelt es sich um einen gescheiterten musikalischen Bildungsgang, jedenfalls wenn man ihn an den Hoffnungen misst, die ihn begleiten – die Hoffnung der Eltern und die Hoffnung der Tochter. Diese Lesart ist jedoch vor dem Hintergrund einer Theorie transformatorischer musikalischer Bildung (vgl. dazu grundsätzlich Koller 2012, Bugiel 2021) zu einfach. Nach Kollers grundsätzlicher Definition bestehen Bildungsprozesse 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. 16). Bugiel (2021) erweitert diese Definition musikspezifisch, indem er auf die Bedeutung des biographisch auslösenden Ereignisses und die Transformation spezifisch musikbezogenen Wissens abhebt. Beide Ansätze bleiben jedoch normativ indifferent, jedenfalls insofern sie von einer Konzeption absehen, nach der es sich bei Bildung immer um eine Art von Aufstieg oder Verbesserung handeln müsste. Eine kritische Auslegung müsste also darauf hinweisen, dass nicht jede einschneidende biographische Veränderung schon als Bildungsprozess aufzufassen ist (vgl. zu diesem Problem u.a. Drerup 2019).

Gegenüber einer solchen Gegenüberstellung, die entweder jede Art biographisch gewichtiger Veränderung als Bildung auffasst, oder nur diejenige, die zu irgendeiner Form von „Höherentwicklung“ beiträgt, bietet sich eine differenzierende Lesart an: Selbstverständlich ist das Totalversagen des Kindes im Aufnahmestudio in vielerlei Hinsicht ein persönliches Desaster. Vom Singen ist fortan nicht mehr die Rede, ganz zu schweigen von den posttraumatischen Folgen, die man nur ahnt. Niemand käme wohl auf die Idee, dieses Scheitern als eine bildungsrelevante Transformation zu interpretieren, auch wenn es sich um ein biographisch einschneidendes Ereignis handelt.

Weiter: Die Erzählerin ist unfähig, das Klavierspiel des Vaters nachzuahmen. Aus dieser Unfähigkeit, die ebenfalls kaum bildungstheoretisch positiv zu interpretieren ist, kommt es jedoch zu einer ganz ungeplanten Neujustierung des Klavierspiels, die jedenfalls für eine Weile Bestand hat. Sie führt zu einem hohen technischen Level, das sich im Falle Bartóks auch als körperliche Aggression gegen die Welt der Eltern (un)artikuliert. Hier könnte man vielleicht von einer Transformation des musikalischen Wissens (und Könnens) angesichts neuer Problemlagen sprechen. Insgesamt endet aber auch diese Transformation in einer Sackgasse und findet nach der Bewältigung der Skrjabin-Sonate ihr Ende. Vom Klavierspiel bleibt

allenfalls ein Rest; im Mittelpunkt steht es jedenfalls nicht mehr. Damit ist aber nicht das Ende des musikbezogenen Bildungsprozesses erreicht: Der Vater, der alte Zauberer, wird durch einen neuen ersetzt, Theodor W. Adorno, durch den das Musik-Reich des Vaters als eine Scheinveranstaltung entlarvt und Richard Tauber durch Schönbergs *Erwartung* ausgetauscht wird. Musik bleibt der zentrale „Austragungsort“ (WmM, S. 222) für die biographischen Problemlagen der Erzählerin, auch wenn die Gestalt, in der Musik jeweils erscheint, sich verändert. Die Autorin studiert in der Folgezeit Musikwissenschaft und Philosophie. Dass dies ganz andere Probleme nach sich zieht, kann wer mag im Roman *Wiesengrund* nachlesen. Im Sinne einer differenzierten transformatorischen Bildungstheorie, die auch Regressionen, Irrwege und Scheitern mit einbezieht, ist dies aber keine Anomalie.

Es wäre also möglich, *Wir machen Musik* als eine Anregung zur Erweiterung und Differenzierung einer Theorie musikalischer Bildung zu lesen. Dagegen spricht allerdings, dass die kurze Interpretation des Textes ihm eine innere Stimmigkeit unterlegt, die er gar nicht hat und die er wohl auch gar nicht haben will. Dies zeigt sich vor allem in der Erzählform, die lose Aneinanderreihung von Erinnerungs-Vignetten, die verhindert, dass aus den Erinnerungen eine kohärente Erzählung wird. Zwar versucht die Erzählerin permanent, den Erinnerungen im Nachhinein einen Sinn zu verleihen, aber sie ist sich klar darüber, dass dies, das *Finden* der eigenen Geschichte, immer auch eine *Erfindung* ist (WmM, S. 19). Die musikpädagogisch interessierte Lektüre kann also nichts anderes hervorbringen als die Interpretation einer Erfindung, die sich wiederum als Interpretation versteht, und steht damit auf ersichtlich schwachen Füßen: Die „ungewissen Verhältnisse“, von denen die Erinnerungen durchzogen sind, erweisen sich, so die Erzählerin, als „ein Erbe, das resistent gegenüber sämtlichen späteren Erklärungsversuchen ist. Es bringt den chronisch werdenden Verdacht mit sich, dass Fragen grundsätzlich niemals die richtige Antwort finden, niemals zu einem Ergebnis führen“ (WmM, S. 19f.).

Diese vergebliche oder besser: nie abschließbare Suche „mit einer Magnetnadel“ (WmM, S. 19) konzentriert sich ganz auf die Musik; sie vollzieht sich „in Abrissen, die kaum etwas anderes sehen als die Musik“ (ebd.). Die Erinnerung ist also außerordentlich selektiv; sie konzentriert sich fast vollständig auf die Musik und blendet andere Dinge aus, die vielleicht ebenso wichtig gewesen sein mögen. Als interdiskursiver Text ist der Roman daher zunächst einmal recht wenig ergiebig, weil andere Wissensfelder immer nur partiell aufblitzen und stets auf Musik bezogen bleiben. Es könnte also sein, dass die Erinnerungen die Erzählerin, und damit auch die Leser, in die Irre führen. Aber gerade diese Selektivität und auch Beschränktheit lassen ganz eigenwillige Konstellationen aufscheinen, die ansonsten in dieser Form kaum möglich gewesen wären; zu denken wäre da z.B. an die Vignette *Griebnitzsee* (WmM, S. 235ff.), in der die Erzählerin als beginnende Adorno-Adeptin sich mit großen Mühen aus den USA eine LP mit einer Aufnahme von Schönbergs *Erwartung* besorgt. Als die kostbare Platte endlich geliefert wird, ist die Schülerin in der S-Bahn so vertieft in den Plattentext, dass sie den Ausstieg verpasst und im Grenzbahnhof Griebnitzsee landet, mithin auf dem Gebiet der DDR. Zwei Grenzsoldaten nehmen sie ins Verhör und sind offenkundig mit der amerikanischen Schallplatte in den Händen des jungen Mädchens und ihrer konfuse Erklärung, worum es in dem Stück geht, ziemlich überfordert – was die Situation nicht weniger bedrohlich macht. Die groteske Szene ist eine Momentaufnahme aus dem Kalten Krieg, die ihren besonderen Reiz



durch den Zusammenprall verschiedener Welten gewinnt: die amerikanische Aufnahme eines Schönberg-Stückes, in den Händen eines Berliner Schulmädchens, aufgegriffen durch DDR-Grenzsoldaten. Diese lösen dann die Problematik, indem sie das Mädchen klugerweise schließlich einfach wieder nach Hause schicken; wer von den dreien letztlich verwirrt war, lässt sich schwer sagen. Dennoch vermittelt das Erlebnis eine ganz besondere Lektion:

„Es ist doch nur Musik, höre ich die Mutter die von ihr so häufig geäußerten Worte sagen. Ja, aber die Musik, sie konnte etwas! Schon bevor sie einen einzigen Ton von sich gegeben hatte! Im Zeitraum von zwei Stunden vermochte sie eine Falle und ein Stein des Anstoßes zu sein, ein Rettungsmanöver und eine Lüge“ (WmM, S. 248).

Welche musikpädagogisch intendierte Situation hätte ein solches Lernergebnis hervorbringen können? Aber ist die Geschichte auch wahr, oder hat sie sich mindestens ungefähr so zugetragen, und handelt es sich nicht letztlich um eine nachträgliche Interpretation des ursprünglichen Erlebens? Es wäre also fatal, Literatur für bare Münze zu nehmen, und ihre Darstellung bildungsrelevanter Sachverhalte ebenso zu lesen wie z.B. autobiographische Rekonstruktionen – auch wenn diese bis zu einem gewissen Grad ebenfalls als Autofiktion interpretiert werden können. Dies hieße, den Erzählungen gewissermaßen auf den Leim zu gehen, ohne ihre Literarizität – was immer genau darunter im konkreten Fall zu verstehen sein kann – angemessen mit zu berücksichtigen (siehe dazu u.a. Kokemohr 2018). Von literarischen Texten lernen bedeutet auch für musikpädagogisch interessierte Leser\*innen paradoxerweise, aus unhintergehbaren Einzelfällen etwas zu lernen, obwohl oder gerade weil diese sich niemals in die Allgemeinheit wissenschaftlicher Erkenntnis übersetzen lassen, und aus der Lektüre (möglicherweise) erfundener Geschichten etwas zu erfahren, das trotzdem oder eben deswegen die Wahrheit ist.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): Philosophie der neuen Musik (1949), Gesammelte Schriften Bd. 12. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baacke, Dieter & Schulze, Theodor (Hg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa
- Bogards, Roland; Neumeyer, Harald; Pethes, Nicolas & Wübben, Yvonne (Hg.) (2013): Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart et al.: Metzler.
- Bugiel, Lukas (2021): Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. Bielefeld: transcript (i.V.).
- Casale, Rita (2005): Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur, in: Koller & Rieger-Ladich (2005), S. 19-34.
- Detel, Wolfgang (2003): Ordnungen des Wissens. In: A. Honneth & M. Saar (Hg.), Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 181-191.
- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas & Wigger, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG.
- Drerup, Johannes (2019): Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik, in: Zeitschrift für Praktische Philosophie, Band 6, Heft 1, S. 61–90, <[www.praktische-philosophie.org](http://www.praktische-philosophie.org)>.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Mainz: Schott.
- Emcke, Carolin (2012): Wie wir begehren. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Fohrmann, Jürgen & Müller, Harro (Hg.) (1988): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gutjahr, Ortrud (2007): Einführung in den Bildungsroman. Darmstadt: WBG.
- Hellekamps, Stephanie (1998): Perspektivenwechsel. Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Roman, in: dies. (Hg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 103-118.
- Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (2020): Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Einführende Überlegungen, in: dies. (Hg.): Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/wsmp20-hess-oberhaus-rolle.pdf>, S. 7-18.
- Hörisch, Jochen (1983): Gott, Geld und Glück. Zur Logik der Liebe in den Bildungsromanen Goethes, Kellers und Thomas Manns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klausnitzer, Ralf (Hg.) (2008): Literatur und Wissen. Zugänge, Modelle, Analysen. Berlin: de Gruyter.
- Kleiner, Bettina & Wulfstange, Gereon (Hg.) (2018): Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Bielefeld: transcript.
- Köppe, Tilmann (Hg.) (2011): Literatur und Wissen – theoretisch-methodische Zugänge. Berlin: de Gruyter.
- Kokemohr, Rainer (2018): Bildungsprozesse im Roman? Eine Auseinandersetzung mit Hans-Christoph Kollers Konzept bildungstheoretischer Romanlektüre, in: Kleiner & Wulfstange (Hg.), S.237-272
- Kolkenbrock-Netz, Jutta. (1988): Diskursanalyse und Narrativik. Voraussetzungen und Konsequenzen einer interdisziplinären Fragestellung, in: In: Fohrmann & Müller (HrsgHg.), S. 261-283.
- Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2005): Bildung und Verfall in *Wilhelm Meisters Lehrjahren*, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, H. 2, S. 117-131.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 60, 3, S. 333-349.
- Koller, Hans-Christoph & Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph & Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2009): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph & Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2013): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld: transcript.
- Link, Jürgen (1988): Literaturanalyse als Interdiskursanalyse, in: Fohrmann & Müller (Hg.), S. 284-307.
- Link, Jürgen & Parr, R. (1990): Semiotische Diskursanalyse, in: K.-M. Bogdal (Hg.), Neue Literaturtheorien. Eine Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 107-130.
- Mein, Georg (2009): Filiation im *Faserland*. Die Negation der Väter als Opfer der Söhne, in: Koller & Rieger-Ladich 2009, S. 15-32.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 18, S. 5-20.
- Mollenhauer, Klaus (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann, in: Zeitschrift für Pädagogik, 44, S. 487-502.
- Oberhaus, Lars (2012): Individuum est ineffabile. Geschichte, Aufgaben und Perspektiven einer musikpädagogischen Biographik zwischen Faktizität und Fiktionalität, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <<http://www.zfkm.org/12-oberhaus.pdf>>, S. 26-50.
- Oelkers, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim & München: Juventa.
- Prange, Klaus (2005): Besprechung zu Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 5, S. 731-734.
- Reher, Meike (2010): Die Darstellung von Musik im zeitgenössischen englischen und amerikanischen Bildungsroman. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Ricken, Norbert (2005): ‚Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...‘ Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans *Mann und Frau* von Zeruya Shalev, in: Koller & Rieger-Ladich 2005, S. 35-50.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60, 3, S. 350-367.
- Selbmann, Rolf (1994): Der deutsche Bildungsroman (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Siehoff, John-Thomas (1997). „Philine ist doch am Ende nur ein Hürchen...“: „Doktor Faustus“: Ein Bildungsroman? Thomas Manns „Doktor Faustus“ und die Spannung zwischen den Bildungsideen der deutschen Klassik und ihrer Rezeption durch das deutsche Bürgertum im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Monatshefte, 89(2), S. 196–207.
- Schneider, Ulrich Johannes (2003): Wissensgeschichte, nicht Wissenschaftsgeschichte. In: A. Honneth & M. Saar (Hg.), Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 220-229.
- Sorg, Klaus-Dieter (1983): Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann. Heidelberg: Carl Winter.
- Stiening, Gideon (2007): Am „Ungrund“. Was sind und zu welchem Ende studiert man ‚Poetologien des Wissens‘? In: KulturPoetik 2, S. 234-248.
- Vogl, Joseph (1999): Einleitung, in: ders. (Hg.) (1999): Poetologien des Wissens um 1800. München: Fink, S. 7-16.
- Vogl, Joseph (2007): Robuste und idiosynkratische Theorie. In: KulturPoetik, 2, S. 249-258.
- Vogt, Jürgen (2011): Monsieur Mathieu und seine Brüder. Anmerkungen zur Inszenierung von Musiklehrern im populären Film, in: Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens, hg. v. M. Zahn & K.-J. Pazzini, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-144.
- Vogt, Jürgen (2015): Wie evaluiert man musikalische Bildung? Ein Versuch, anhand von Carolin Emckes ‚Wie wir begehren‘, in: Diskussion Musikpädagogik, 4, S. 17-20.
- Wysocki, Gisela von (2012): Wir machen Musik. Geschichte einer Suggestion (2010), Berlin: Suhrkamp
- Wysocki, Gisela von (2016): Wiesengrund. Roman, Berlin: Suhrkamp.