

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Polarizing interpretations of society as a challenge for music education.  
Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik

Sonder-  
edition 4 **21**

Dorothee Barth  
*Streitende Eliten*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2021.2120](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2021.2120)

## Streitende Eliten

Überlegungen zu einer (selbst-)kritischen Normativität unseres Faches

### 1. Musikunterricht aus Sicht zweier Eliten<sup>1</sup>

#### 1.1 Die „hochkulturell“ orientierte Elite

Im Jahre 2020 haben Dorothee Barth und Anne Bubinger in ihrem Beitrag *Gerechtigkeit und gutes Leben* (Barth & Bubinger, 2020) die Frage diskutiert, ob ein auf *sicherer Notenkenntnis* gründender Musikunterricht ethisch zu rechtfertigen ist. Dabei orientierten sich die Autor:innen in ihrer Argumentation an zwei Hauptfragen Abendländischer<sup>2</sup> Ethikkonzeptionen – der Frage nach dem *gerechten* und der nach dem *guten* Leben. Musikpädagogisch gewendet wurden diese in folgende Teilfragen überführt:

- Kann ein auf *sicherer Notenkenntnis* basierender Unterricht als *gerecht* beschrieben werden?
- Zielt ein auf *sicherer Notenkenntnis* basierender Unterricht auf ein *gutes Leben* der Schüler:innen?

Der Text visierte weder eine Durchsetzung bestimmter Positionen an noch verstand er sich als Werbung für die eine oder andere Art von Musikunterricht; es ging allein um eine kritisch-konstruktive Suche nach Antworten auf die beiden obigen Fragen. Daher wurden in die Debatte sowohl theoriegeleitete Überlegungen (z.B. Vogt, 2013; Seel, 1996) als auch Ergebnisse empirischer

---

<sup>1</sup> Der Begriff der „Elite“ ist aus dem lateinischen *eligere* (*eligo, elegi, electum*) abgeleitet und bedeutet übersetzt: aus(er)wählen; seine Verwendung in diesem Text verdankt sich dem Call der Siegener Tagung. Elite meint hier Menschen, die Diskurse ebenso wie Institutionen und Curricula in der Musikpädagogik prägen. Sie werden als „elitär“ beschrieben, weil sie bestimmte musikalische Vorlieben und Praxen, aber auch Einstellungen und Haltungen „auswählen“, die ihnen vermutlich auch persönlich – als implizit selbst „Ausgewählte“ – zu eigen sind, und deren wenig verhandelbaren Geltungsanspruch sie auf andere Menschen (hier Schüler:innen) übertragen.

<sup>2</sup> Mit der Großschreibung „Abendländisch“ oder „Abendland“ soll darauf hingewiesen werden, dass es sich nicht um ein begrifflich klar bestimmtes, etwa den regionalen Raum präzisierendes Adjektiv oder Nomen handelt, sondern um die Bezeichnung eines imaginierten Raumes, welcher durch Abgrenzungs- und Höherwertigkeitsvorstellungen gekennzeichnet ist. Der Bezug auf Konstruktionen eines Gegenbildes zur gleichermaßen konstruierten Vorstellung eines Morgenlandes muss stets ebenso mitgedacht werden wie die – in der hiesigen Historischen Musikwissenschaft immer noch verbreitete – Zentrierung auf Deutschland (vgl. dazu z.B. die Schrift Vladimir Karbusickys *Wie Deutsch ist das Abendland?* Dazu auch Barth, 2001). Dass im vorliegenden Text hier und an weiteren Stellen dennoch der Begriff des „Abendländischen“ gewählt wird, liegt daran, dass die ideologische Aufgeladenheit dort bereits entlarvt ist – anders als bei (auf Musik bezogenen) alternativen Attributen wie „klassische“ oder „europäische“ Kunstmusik. Zwar scheinen letztere auf den ersten Blick die Musik sachlicher oder objektiver einzugrenzen; tatsächlich aber sind die zu Grunde liegenden Unschärfen und Höherwertigkeitsvorstellungen lediglich verdeckt: Denn klassische Kunstmusik gibt es z.B. auch im „Morgenland“, „europäische“ Kunstmusik hingegen entsteht auch z.B. in Süd- oder Nordamerika (z.B. Heitor Villa-Lobos, Charles Edward Ives) oder bisweilen auch im „Morgenland“ (z.B. Cemal Reşit Rey, Ulvi Cemal Erkin oder Ahmed Adnan Saygun). Ohne nun die Begriffsgeschichte von „Abendland“ an dieser Stelle detailliert nachzeichnen zu können, soll mit der Großschreibung auf die sich seit der Antike mehrfach wandelnden Deutungsmuster, begrifflich-kulturellen Traditionen und ideologischen Aufgeladenheiten verwiesen werden (z.B. Richard Faber (2002). *Abendland: Ein politischer Kampfbegriff*).

Studien (z.B. Linn, 2017; Kranefeld & Heberle, 2020; Spychiger, 2007) einbezogen. Die Autor:innen kamen schließlich zu dem Ergebnis, dass ein auf *sicherer Notenkenntnis* basierender Unterricht weder *gerecht* noch *gut* für die Schüler:innen ist. Vielmehr erhärtete sich der Eindruck, dass mit dieser Art Musikunterricht eine (nach wie vor) bürgerlich und „hochkulturell“ orientierte Elite versucht, gesellschaftliche Teilhabe und Exklusion von Kindern und Jugendlichen nach den eigenen Maßstäben durchzusetzen und sich so zu reproduzieren. Die gesamte Argumentation von 2020 soll in diesem Beitrag nicht erneut referiert werden. Damit aber die dort entstandenen Ergebnisse für die weiterführenden Überlegungen fruchtbar gemacht werden können, sollen einige Schlaglichter auf die dort geführten Argumentationen geworfen werden.

Worauf Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen laut relevanter amtlicher Vorgaben letztlich hinauslaufen soll, kann zum Beispiel aus den Zielformulierungen der Kerncurricula oder den im Zentralabitur gestellten Aufgaben abgeleitet werden. Dabei scheinen in der Regel die zentralen Kompetenzen des Musikunterrichts nur dann erreicht und die zentralen Abschlussprüfungen nur dann erfolgreich absolviert werden zu können, wenn die Schüler:innen über *sichere Notenkenntnisse* verfügen. Um dies weiter darzulegen, soll zunächst geklärt werden, was in diesem Beitrag mit *sicherer Notenkenntnis* gemeint ist.

Die Formulierung bezeichnet hier *pars pro toto* die zentrale Voraussetzung für einen Unterricht, der durch das Ziel geprägt ist, durch formale Analysen ein Verständnis von Musikwerken Abendländischer Kunstmusik zu erreichen. Dies zieht eine Fokussierung auf die so genannte Musiktheorie bzw. die elementare Musiklehre nach sich. Abstrakte Systeme sowohl der elementaren Musiklehre (wie z. B. Vorzeichen, Intervalle, Akkorde und ihre Umkehrungen, Quintenzirkel) als auch der Formenlehre (wie z. B. Kanon, Rondo, Fuge, Sonatenhauptsatzform) werden zu zentralen Gegenständen des Unterrichts. Aus der Gewissheit, dass Werke der Abendländischen Kunstmusik das hauptsächliche Thema des Musikunterrichts sein sollten und diese nur dann angemessen „verstanden“ werden können, wenn sie mittels Notentext einer formalen Analyse unterzogen werden, folgt wiederum die Annahme, dass die Kompetenzen dazu während der gesamten Schullaufbahn aufgebaut werden müssen. Dieser Unterricht scheint weit verbreitet zu sein; die Aussagen, die über ihn in diesem Text gemacht werden, beanspruchen aber keine Allgemeingültigkeit<sup>3</sup>. Anschaulich werden die Zielorientierungen zum Beispiel im Kerncurriculum für die Oberstufe in Niedersachsen: „Die Kompetenzorientierung im Prüfungsfach Musik in der Qualifikationsphase“, so heißt es dort, „erfordert die Kenntnis und Fähigkeit sachgerechter Anwendung folgender verbindlicher Begriffe zur inhaltlichen und fachlichen Konkretisierung [...]“:

Metrum, Takt, Rhythmus; Synkope, Taktarten, Polymetrik, Akkordsymbolik; Funktionale Harmonielehre: Haupt- und Nebenfunktionen, Dominantseptakkord, vermindertener Septakkord, Zwischendominanten, Alteration, Rückung und Modulation, Ganz-, Halb-, Trugschluss, polyphone und homophone Satzstrukturen: Konsonanz, Dissonanz, Vorhalt, Durchgang, Imitation, Fugato, Motiv, Phrase, Thema, Periode, Satz, motivisch-thematische Verarbeitung: Sequenzierung, Abspaltung, Variantenbildung, Reihungs- und Entwicklungsformen: ABA-Form, Rondo, Sonatenhauptsatzform, Fuge, Variation, Rezitativ und Arie, syllabische und melismatische Textverto-

---

<sup>3</sup> Zwar mangelt es an empirischen Daten, wie hoch der Anteil an „Notenlehre“ im Musikunterricht in Deutschland tatsächlich ist, doch aus einzelnen Forschungsprojekten, Unterrichtsmaterialien, Lehrplänen und Curricula, Fortbildungen oder Projektberichten sowie aus eigenen berufspraktischen Erfahrungen an Schulen in vier Bundesländern sowie als langjähriges Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Musikunterricht können die entsprechenden Rückschlüsse gezogen werden.

nung, Oberton-/Naturtonreihe, Chromatik, Ganztonleiter, Pentatonik, Partitur, transponierende Instrumente, C-Schlüssel. (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, S. 16)

Und selbst einer mit viel didaktischer Kreativität und methodischer Phantasie ausgestatteten Lehrkraft werden wohl die Möglichkeiten ausgehen, diesen Anforderungen im Unterricht nachzukommen, *ohne* auf *sichere Notenkenntnisse* ihrer Schüler:innen zu bauen.

Entsprechend werden zum Beispiel für die Abiturprüfung 2021 in Niedersachsen<sup>4</sup> drei Schwerpunkte festgelegt, die sich – bis auf eine Popmusik-Adaption des *Kanons in D* von J.H. Pachelbel – sämtlich auf Abendländische Kunstmusik beziehen:

- Schwerpunkt 1: Variation als Grundprinzip der musikalischen Gestaltung (verbindlich zu behandelnde Werke von Wolfgang Amadeus Mozart, Johann Pachelbel mit Adaptionen der Popmusik), Franz Schubert sowie Johannes Brahms auf erhöhtem Anforderungsniveau
- Schwerpunkt 2: Primat des Ausdrucks: Expressionismus in der Musik (verbindlich zu behandelnde Werke von Charles Ives, Béla Bartók, Igor Strawinsky, Arnold Schönberg)
- Schwerpunkt 3: Zusammenwirken von Musik und Sprache in Renaissance und Barock (verbindlich zu behandelnde Werke von Claudio Monteverdi, Thomas Morley, Heinrich Schütz, Johann Sebastian Bach)

Ein Musikunterricht also, der im Wesentlichen die Abendländische Kunstmusik zu seinem Inhalt und Gegenstand wählt und dabei nahezu sämtliche anderen populäre, volks- oder kunstmusikalische Praxen ausschließt, ist – im Wortsinne – elitär. Indem er manche Musiken auswählt, exkludiert er andere Musiken. Doch nicht nur die. Im oben erwähnten Beitrag von 2020 wurde weiter untersucht, ob ein auf *sicherer Notenkenntnis* gründender Musikunterricht für alle Lernenden gleichermaßen *gerecht* ist: Können alle Schüler:innen die Kompetenzen im Musikunterricht erlangen, die für erfolgreiche Leistungen im Musikunterricht erforderlich sind? Tatsächlich scheint dies nicht der Fall zu sein. Unterschiedliche Studien deuten darauf hin, dass Musiklehrkräfte das außerunterrichtliche Instrumentalspiel, in dem allein eine *sichere* (und sinnvolle) *Notenkenntnis* erlangt werden kann, gleichzeitig als zentrale Schlüsselkompetenz für gute Leistungen im Musikunterricht ansehen (z.B. Linn, 2017; Spychiger, 2007). Dies aber stellt ein großes strukturelles Problem für den Musikunterricht dar, weil die *sicheren Notenkenntnisse* in der verlangten Tiefe, Breite und Anwendungsbezogenheit nicht im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule, sondern nur im privaten Instrumental- oder Gesangsunterricht erworben werden können. Zwar steht es den Schüler:innen frei, ab einer je nach Bundesland unterschiedlichen Jahrgangsstufe nicht das Fach Musik zu wählen, sondern Kunst oder Theater, wo man ohne außerschulische und bezahlte Förderung sehr gute Leistungen erlangen kann. Bis dahin aber können die Schüler:innen, die keinen außerschulischen Instrumentalunterricht erhalten, die geforderten Leistungen kaum erbringen. Nach Maßgabe einer „hochkulturell“ orientierten Elite wird im Musikunterricht Differenz hergestellt, Heterogenität konstruiert, Anerkennung verweigert; es kommt zu einer strukturellen Diskriminierung und Exklusion. Es scheint, dass sich hier eine Elite etabliert hat, die – vermutlich orientiert an den eigenen

---

<sup>4</sup> <https://nibis.de/uploads/mk-bolhoefer/2021/08MusikHinweise2021NEU.pdf> [11.05.2021].

(musikalischen) Biografien und den in Schule und Musikstudium gemachten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen – musikpädagogische Normen für alle verfassen und etablieren möchte (vgl. dazu auch Buchborn, 2019).

## 1.2 Die „kosmopolitisch“<sup>5</sup> orientierte Elite

Seit vielen Jahren plädieren auf der anderen Seite Musikpädagog:innen für normative Grundlagen des Musikunterrichts, die sich explizit nicht als „elitär“ verstehen, und treten z.B. für gerechte Bildungschancen, Eröffnung von Teilhabemöglichkeiten, Inklusion, Interkulturalität oder Gendergerechtigkeit ein. Es wird als Aufgabe des Musikunterrichtes gesehen, allen Kindern und Jugendlichen durch einen anerkennenden, wertschätzenden, respektvollen Umgang Wege zu gesellschaftlicher Teilhabe und einem gelingenden Leben zu eröffnen. Auf Letzteres verweist explizit zum Beispiel das 2021 publizierte *Positionspapier zur musikalischen Bildung in Deutschland* (herausgegeben von der Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands): „Indem es die Qualitäten vertiefter ästhetischer Wahrnehmung erlebbar macht, kann das Fach Musik einen spezifischen Beitrag zur Gestaltung eines gelingenden Lebens leisten“ (Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands, 2021, S. 6).

Den Vertreter:innen von eher diversitätsbezogenen Ansätzen geht es folglich auch nicht darum, über bestimmte Begrifflichkeiten und auf Basis *sicherer Notenkenntnis* in die Praxis der Abendländischen Kunstmusik einzuführen. Vielmehr sollen das Erfahren und die Reflexion diverser musikalischer Praxen Angebote für persönliche Verortungen und Identifikationen der Schüler:innen darstellen; und dazu sind alle gleichermaßen eingeladen:

„Die allgemeinbildende Schule in Deutschland“ so heißt es in dem Papier weiter, „hat als einzige Institution das Potenzial, alle Kinder und Jugendlichen mit einem systematischen vielfältigen Musikunterricht zu erreichen. Damit kommt den Schulen die Verantwortung zu, Musik als essentielle, alle Lebenswelten durchdringende soziale und ästhetische Praxis erfahrbar zu machen, gesellschaftliche Veränderungen aufzunehmen und Schülerinnen und Schüler beim Entdecken, Erleben und Reflektieren von diversen musikalischen Praxen zu begleiten.“ (Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands, 2021, S. 6).

Konkreter noch wird die Forderung nach stilistischer Diversität in dem Grundsatzpapier *Für musikalische Bildung an Schulen. Agenda 2030 des Bundesverbandes Musikunterricht e.V.* artikuliert. Dort heißt es:

Musikunterricht (ermöglicht) sowohl Überblicke als auch exemplarische Vertiefungen im Rahmen von musikalischen Stilistiken, Genres und Kulturen. Er öffnet Räume zum Musik-Erleben und zur Reflexion, um begründete Entscheidungen für musikalisch-kulturelle Verortungen zu treffen.

Im Sinne dieser Vorstellung von musikalischer Bildung argumentieren unterschiedliche Autor:innen, vor allem im Kontext der Interkulturellen Musikpädagogik, für das Konzept eines

---

<sup>5</sup> Mit dem Begriff *kosmopolitisch* beziehe ich mich in die inhaltliche Nähe seiner Verwendung im Call zur Siegener Tagung von Johann Honnens und Bernd Clausen, die sich wiederum u.a. auf die komplexen gesellschaftlichen Analysen des Politikwissenschaftlers Wolfgang Merkel (2017) bzw. des Soziologen Klaus Kraemer (2019) berufen. Vgl. dazu auch den Beitrag von Floris Biskamp in diesem Band.

transkulturell verfassten Individuums, das sich mit unterschiedlichen musikalischen Kulturen und kulturellen Praxen identifizieren kann (u.a. Schütz, 1998; Clausen, 2009; Klingmann, 2012). Im Musikunterricht soll das Aufgreifen vielfältiger musikalischer Stilstiken, Genres und Kulturen zu einer Bereicherung der persönlichen musikalischen Praxen der Schüler:innen beitragen. Schüler:innen sollen sich hörend auf die unterschiedlichen Qualitäten und Hörweisen von Musik der Klassik, von diversen Popmusikpraxen oder von Musik aus unterschiedlichen Regionen der Welt ein- und umstellen können und die Option erhalten, mit jeder der für sie bislang unbekannt, fremden oder befremdlichen Musiken „erfüllte Wahrnehmungen“ (z.B. Wallbaum, 2013) zu vollziehen. In der Folge sollen sie sich vertieft mit dieser Musik beschäftigen und sie in das eigene Leben integrieren können – auch und vor allem über Schule hinaus. Ebenso aber können sich die Schüler:innen, wenn sie die Wahrnehmungsvollzüge für sich als nicht erfüllt oder attraktiv empfinden, dafür entscheiden, diese Musik (eventuell zunächst) nicht weiter zu hören.

Weiter geht man davon aus, dass Gewährwerden und Akzeptanz der eigenen transkulturellen Verfasstheit eine notwendige Grundlage für ein erfolgreiches Leben in unserer multikulturellen und diversen Gesellschaft darstellen. Beide Begründungen schließen an die Idee eines „gelingenden Lebens“ (Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands ebd.) an, wobei es im ersten Falle eher um eine Bereicherung der je eigenen Lebensqualität im privaten Bereich und im zweiten Falle eher um eine Passung von individueller Kompetenz und gesellschaftlichen Anforderungen geht: Gesellschaftlicher Aufstieg auch in ökonomischer Hinsicht sei heutzutage nicht mehr durch eine Ausrichtung an bildungsbürgerlichen Kulturgütern zu haben, sondern auf Basis einer „kosmopolitischen und kulturell diversen Offenheit“ (Parzer, 2011, S. 223).

Diese letztgenannte Begründung ist von zwei Prämissen und zwei Schlussfolgerungen begleitet. Da sie für kosmopolitisch orientierte Musikpädagog:innen von besonderer Tragweite sind, sollen sie zum Verständnis von deren Positionen genauer erläutert werden. Es soll geprüft werden, ob auch das kosmopolitische Denken „elitär“ werden kann. Unstrittig mag wohl die *erste* Prämisse erscheinen, dass die Schule auf das Leben und der Musikunterricht auf Teilhabe an und Gestaltung des musikalisch-kulturellen Lebens in der Gesellschaft vorbereiten soll. Das Leben wie auch das Musikleben in Deutschland, so die *zweite* Prämisse, sind globalisiert und multi- bzw. transkulturell verfasst. Wenn musikalische Bildung bedeutet, den Schüler:innen eine Teilnahme und aktive Mitgestaltung am Musikleben dieser Gesellschaft zu ermöglichen, dann sollten auch viele unterschiedliche musikalische Stile, Genres und Kulturen Thema im Musikunterricht werden, so lautet dann leicht nachvollziehbar die *erste Schlussfolgerung*. Und wenn es ein gelingendes Leben auszeichnet, sich in der globalisierten, multi- bzw. transkulturell verfassten Gesellschaft auszukennen und sich professionell und erfolgreich darin bewegen zu können, dann – so die *zweite Schlussfolgerung* – könnte im Musikunterricht die Chance liegen, unterschiedliche musikalische Stile, Genres und Kulturen kennen zu lernen, ästhetisch zu erfahren, zu reflektieren, erproben, zu verwerfen oder anzunehmen. Wenn man sich so seiner musikalischen transkulturellen Verfasstheit bewusst ist, könnte man die gewonnene Souveränität auch auf andere Bereiche des Lebens übertragen. Denn so wie sich Menschen in unterschiedlichen musikalischen Praxen bewegen – sowohl an einem Tag als auch das Leben lang – bilden sie in globalisierten, multi- bzw. transkulturell verfassten Gesellschaften ihre persönlichen und kulturellen Identitäten nicht nur einmal und nicht für immer aus. Ihre Selbstverortung und Selbstvergewisserung, also die Antworten auf Fragen wie *Wer bin ich? Wer will ich, wer kann ich sein? Wo ist mein Platz in der Gesellschaft? Wer ist wie ich?* (Keupp, 2012, S. 99) müssen

immer wieder aufs Neue beantwortet werden. Kosmopolitisch orientierte Musikpädagog:innen motivieren dazu, verschiedene musikalisch-kulturelle Zugehörigkeitsgefühle nicht als Konflikt zu interpretieren, sondern als Chance bzw. als Normalität:

Wenn verschiedene musikalische Kulturen im Unterricht gleichberechtigt und gleichwertig als identitätsstiftende Angebote wahrgenommen werden, besteht die Chance, dass Schülerinnen und Schüler auch verschiedene kulturelle Zugehörigkeitsgefühle nicht als bedrohliche Situation interpretieren, sondern als Chance und Normalität in einer modernen, offenen Gesellschaft. Sie können sich den musikalischen Kulturen ganz oder teilweise zugehörig empfinden oder sich von ihnen abgrenzen (Barth, 2013, S. 50).

Im Kontext einer interkulturell orientierten Musikpädagogik ist das Konzept der transkulturellen Identität bedeutsam geworden und gerade für Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte kann die Akzeptanz der transkulturellen Verfasstheit ein wichtiger Schritt sein. Mehr als deutschstämmige Jugendliche machen sie – z.B. vor dem Hintergrund einer türkischen Familiengeschichte – die Erfahrung, mit polarisierenden Entscheidungssituationen konfrontiert zu sein. Deutsch oder türkisch? Ja oder Nein zu Erdoğan? Religiös oder nicht religiös? Doch viele türkischstämmige Jugendliche in Deutschland möchten sich nicht entscheiden, denn sie schätzen ihre „deutsche“ und ihre „türkische“ Seite (und viele andere mehr) und sind gut in der Lage, diese zu integrieren. Weder wollen sie sich gegen das Land ihrer Vorfahren entscheiden noch gegen das Land, in dem sie aufgewachsen sind und in dem sie ihre Zukunft sehen – wohl aber für beide Länder (und für viele andere mehr).

Ist es also dem kosmopolitischen Entwurf gelungen, die „hochkulturell“ orientierte Elite abzulösen mit einem neuen Konzept, das für alle Schüler:innen gleichermaßen gerecht ist? Im Call zur Siegener Tagung wollten sich Bernd Clausen und Johann Honnens damit nicht zufriedengeben. Vielmehr geben sie zu bedenken, ob nicht auch Zielbestimmungen wie die „Bildung transkultureller und durchlässiger Identitäten“ oder die „Balance zwischen Anerkennung und Dekonstruktion ethnisch-kultureller Identitäten“ Ausdruck einer hegemonialen Herrschaft sein können. Mit Bezug auf den Soziologen Andreas Reckwitz und seine These der „Kulturalisierung des Sozialen“ (Reckwitz, 2019, S. 31) weisen Honnens und Clausen auf einen Konflikt zwischen den „Vertreter:innen einer ‚Hyperkultur‘, die aus einem Werkzeugkasten global-kultureller Elemente ihre individuellen Identitäten basteln, kuratieren und stets optimieren“ und den „Befürworter:innen eines ‚Kulturessenzialismus‘, bei denen die Orientierung an homogenen Kollektiven und einem „Innen-Außendualismus“ im Vordergrund stehe (ebd., S. 30-31). Zeigen sich nicht gerade in westlichen, sich als modern und aufgeklärt verstehenden Gesellschaften Revolten der so genannten „Somewheres“, die sich gegen die neue Elite der „Anywheres“ (Goodhart, 2017) auflehnen?

Was, wenn „Somewhere“-Schüler:innen gar nicht transkulturell sein wollen? Wenn sie dem im Unterricht proklamierten Ideal eines offenen Musikhörens nicht genügen, sondern einzig und allein „ihre“ Musik hören möchten – zum Beispiel ausschließlich Gangsta-Rap oder die Volksmusik des einstigen Herkunftslandes? Arbeitet da nicht wieder eine neue Elite – nämlich akademisch erfolgreiche Musikpädagog:innen – an ihrer Selbstreproduktion? Indem sie nämlich im Parzer'schen Sinne eine kosmopolitische und kulturell diverse Offenheit proklamiert (Parzer, 2011) und diejenigen exkludiert, die sich auf der „eigenen Scholle“ am wohlsten fühlen? Hat sich im musikpädagogischen Diskurs lediglich eine weitere Elite etabliert, die orientiert an den eigenen

(musikalischen) Biografien und den in Schule und Musikstudium gemachten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen nun musikpädagogische Normen für alle verfassen und etablieren möchte? Können wir also lediglich wählen zwischen zwei gleichermaßen hegemonialen Modellen – der hochkulturellen Skylla und der kosmopolitischen Charybdis? Oder sollten wir sie beide und am besten gleich auch alle möglichen weiteren Eliten loswerden?

## 2. „Eliten“ oder „Expert:innen“? Strukturelle Notwendigkeit im Bildungssystem

In unserem zweifellos hierarchisch strukturierten schulischen Bildungssystem wird es immer Menschen geben (und geben müssen), die aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung, ihres Wissens, ihres Amtes und ihrer Machtposition wissen oder zu wissen meinen, was für andere richtig und gut ist. Und auf Basis empirischer Daten, eines deskriptiven Verfügungswissens und mit Hilfe theoriegeleiteter Argumentationen ist es sogar Aufgabe der Musikpädagogik als Geisteswissenschaft, ein regulatives Wissen bzw. ein Orientierungswissen<sup>6</sup> bereitzustellen. Dieses zielt auf die Formulierung von Zielen und Maximen für die musikpädagogische Praxis. Dabei wäre es sicher wünschenswert, wenn Wissenschaftler:innen überzeugender, verständlicher und nachvollziehbarer in die Gesellschaft und Politik kommunizierten und wenn sich Bildungspolitiker:innen von Wissenschaftler:innen beraten ließen. Aber Menschen, die Curricula und Lehrpläne formulieren, in pejorativem Sinne grundsätzlich als „Eliten“ zu bezeichnen, wäre ebenso unsinnig, wie Rechtsanwält:innen, Ärzt:innen oder Pastor:innen als „elitär“ zu bezeichnen. Sie alle haben Professionswissen erworben und verfügen über die notwendige Expertise, um als Expert:innen einer Arbeit nachzugehen, die von der Gesellschaft sowie ihren Gremien und Organen als sinnvoll und notwendig erachtet wird (vgl. Vogt, 2002). Nichts anderes tun Musikpädagog:innen. Daher ist der grundsätzliche Vorwurf an musikpädagogische Expert:innen (und ab jetzt sollen sie so heißen) nicht sinnvoll, **dass** sie Ziele und Inhalte des Musikunterrichts auf Basis bestimmter Vorstellungen von Gesellschaft und gelungenen Lebensentwürfen vornehmen. Vielmehr scheint doch die Frage, um **welche** Lebensentwürfe es sich handelt, die eigentlich zentrale<sup>7</sup>.

Sucht man also mit neuem Blick nach Spuren des „Elitären“ in den Entwürfen der hochkulturell und der kosmopolitisch orientierten Expert:innen, findet man einen gravierenden strukturellen Unterschied: Während sich der kosmopolitische Entwurf mit Blick sowohl auf die Schüler:innen als auch auf die Musiken inklusiv versteht, ist der hochkulturelle Entwurf zweifach exkludierend.

---

<sup>6</sup> In seinem Aufsatz *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften* macht der Philosoph Jürgen Mittelstrass durch die Unterscheidung zweier Wissensformen dieses deutlich: „*Verfügungswissen* ist ein *positives* Wissen, ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel, *Orientierungswissen* ist ein *regulatives* Wissen, ein Wissen um Ziele und Maximen.“ Dabei vergrößere, so Mittelstrass weiter, das Verfügungswissen (in unserem Falle das deskriptive Wissen zum existierenden Musikunterricht) „die Verfügungsgewalt des Menschen über seine Welt“, das andere Wissen aber schaffe „begründete Orientierungen“ (Mittelstrass, 1989, S. 19).

<sup>7</sup> Wir befinden uns damit auf einer expliziten Ebene der Begründung und Konzeption von Musikunterricht, die wiederum auch auf expliziten und impliziten Annahmen beruht, was der Mensch, die Musik, die Bildung, die Gesellschaft uvm. sei. Prozesse, die unterhalb dieser Ebene stattfinden und die nur begrenzt steuerbar sind – dass z.B. durch die fortlaufenden wechselseitigen Anerkennungsprozesse auch fortlaufend Differenzen erzeugt werden –, können an dieser Stelle nicht weiter untersucht werden. Auch wenn vorhandene Studien zeigen, dass sie gerade in Bezug auf ethische Grundfragen eine gewichtige Rolle spielen dürften (vgl. dazu Honnens, 2017; 2018).

Erstens werden im hochkulturellen Entwurf Kinder und Jugendliche, die nicht über eine *sichere Notenkenntnis* verfügen, exkludiert; im kosmopolitischen Entwurf aber werden alle Kinder und Jugendlichen explizit einbezogen. Zweitens soll im hochkulturellen Entwurf nahezu ausschließlich in die Praxis der Abendländischen Kunstmusik eingeführt werden; im kosmopolitischen Entwurf dagegen sollen viele unterschiedliche Stile, Genres und Kulturen berücksichtigt werden. Im hochkulturellen Entwurf also wird der Begriff des „Elitären“ in seinem wörtlichen Sinne als (Besten-)Auslese eingelöst. Die Abendländische Kunstmusik gilt als „beste“ vor anderen musikalischen Praxen; die Schüler:innen, die über *sichere Notenkenntnisse* verfügen, werden die „besseren“ Leistungen erzielen. Nicht die Tatsache also, **dass** es Eliten im Sinne von Expert:innen gibt, ist ein ethisches Problem, sondern ob diese Expert:innen ihren normativen Entscheidungen zu den Zielen und Inhalten des Musikunterrichts nicht-elitäre oder elitäre Überzeugungen zu Grunde legen. Dass das kosmopolitische Paradigma eher im theoretisch-wissenschaftlichen musikpädagogischen Diskurs zu finden ist und das hochkulturelle Paradigma aber auf der curricularen Ebene in Schule und Hochschule hegemonial zu sein scheint (und dass gleichzeitig zwischen den drei Phasen der Lehrer:innenbildung strukturell kaum ein Dialog vorgesehen ist), ist ein weiteres Problem, dem z.B. Thade Buchborn in diesem Band nachgeht.

### 3. Orientierung an ethischen Dimensionen guten Lebens

Wenn also die Grundsätze und Vorannahmen, an denen sich die musikpädagogischen Expert:innen ausrichten, geprüft und beurteilt werden müssen – nach welchen Maßstäben kann dies geschehen? Gibt es für die Bereitstellung des Orientierungswissens, welchen Musikunterricht wir brauchen, ein Kriterium, das in Entscheidungsprozessen behilflich sein kann?

Zur Diskussion dieser Frage möchte ich an meine Überlegungen zu Beginn dieses Beitrags anknüpfen und vorschlagen, sich neben dem Gerechtigkeitsgrundsatz, auf den bereits eingegangen wurde, an einem weiteren formalen ethischen Grundsatz zu orientieren, der gleichwohl inhaltlich konkretisiert werden kann. Ich möchte vorschlagen, die jeweiligen Entwürfe daraufhin zu prüfen, ob sie auf ethischen Dimensionen eines *guten Lebens* basieren. Mit *gutem Leben* ist selbstverständlich kein Zustand gemeint, den man vielleicht alltagssprachlich als „satt und zufrieden“ in einem hedonistischen Befriedigtsein verharrend assoziieren würde. Als allgemein gehaltene ethische Bestimmung eines guten Lebens führt vielmehr Martin Seel zum Beispiel aus: „Ein *gelingendes* Leben hat, wem es gelingt, ein auf ungezwungene Weise selbstbestimmtes Leben zu führen. Ein *glückliches* Leben hat, wem sich in einem selbstbestimmten Leben die wichtigsten eigenen Wünsche erfüllen. Ein *gutes* Leben hat, wer ein mehr oder weniger glückliches und gelungenes Leben führt“ (Seel, 1995, S. 127). Was unter einem „selbstbestimmten Leben“ zu verstehen ist, ist auf dieser allgemeinen Ebene einigermaßen nachvollziehbar, auch wenn Schule nicht der Ort ist, den man spontan mit Selbstbestimmung und Autonomie assoziieren würde. Die Bestimmung eines glücklichen Lebens als „Erfüllung der wichtigsten eigenen Wünsche“ aber muss im Kontext musikalischer Bildung in der allgemeinbildenden Schule genauer konturiert werden; sie soll hier verstanden werden als Möglichkeit, die jeweils eigenen und individuellen Potentiale entfalten zu können. Denn – wiederum mit Martin Seel gesprochen – ein gelingendes Leben ohne ästhetische Praxis ist zwar möglich, es wäre aber reduziert (Seel, 1995, S. 126-129; vgl. auch Wallbaum, 1996). Denn Menschen verfügen grundsätzlich über die Möglichkeit, sich der Welt ästhetisch zuzuwenden und somit erfüllte Wahrnehmungsvollzüge zu haben. Indem die allgemeinbildende Schule ihre Aufgabe

wahrnimmt, Kindern und Jugendlichen verschiedene Modi der Weltzuwendung bereitzustellen, ermöglicht sie gleichzeitig die Entdeckung, Erfahrungen und Entwicklung der eigenen individuellen Fähigkeiten und Potentiale. Erst dann, wenn ich verschiedene Modi der Weltzuwendung sowie die eigenen Fähigkeiten und Potentiale kennengelernt, erfahren, entwickelt oder auch abgelehnt habe, kann ich sinnvoll die „wichtigsten eigenen Wünsche“ artikulieren und ihrer Erfüllung ein Stück näherkommen.

Und tatsächlich steht diese Dimension eines *guten Lebens* an zentraler Stelle der Schulgesetze vieler Bundesländer. So heißt es beispielsweise im Hamburger Schulgesetz, jeder junge Mensch habe das „Recht auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung“<sup>8</sup>; in Hessen sollen Schulen dazu beitragen, „dass die Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können“<sup>9</sup> und im sächsischen Schulgesetz wird der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule bestimmt „durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung“<sup>10</sup>. Dass die Aufgabe von Bildung, „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit (...) gerichtet“<sup>11</sup> sein müsse, ist auch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten. Und schließlich wird das „Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit“ in allgemeinerer Formulierung, aber mit gleicher Intention in Artikel 2 des Grundgesetzes garantiert.

Doch nicht nur in der Philosophie oder dem positiven Recht werden Selbstbestimmung und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit als ethisch bestimmte Dimensionen eines *guten Lebens* beschrieben, auch der Wirtschaftswissenschaftler Amartya Sen bestimmt den *Capability Approach* (Fähigkeitenansatz) als zentrale Bedingung für ein erfolgreiches Leben. Zwar geht es Sen in seinem Entwurf nicht primär um Bildung, sondern um Beschreibung und Messung des Wohlstands einer Gesellschaft; doch ist es interessant, dass er dazu nicht nur das Vorhandensein materieller Güter zu Grunde legt, sondern in einem komplexen mehrdimensionalen Modell berücksichtigt, was ein Mensch insgesamt benötigt, um ein gutes und erfüllendes Leben zu führen. Beide Dimensionen eines *guten Lebens* führt Sen interessanterweise zusammen, in seiner Beobachtung, dass eine Gesellschaft umso *gerechter* sei, je mehr ihre Mitglieder über Verwirklichungschancen verfügen (z.B. Sen, 2000).

---

<sup>8</sup> „Jeder junge Mensch hat das Recht auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung und Erziehung und ist gehalten, sich nach seinen Möglichkeiten zu bilden. <sup>2</sup>Dies gilt ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen oder einer Behinderung. <sup>3</sup>Das Recht auf schulische Bildung und Erziehung wird durch ein Schulwesen gewährleistet, das nach Maßgabe dieses Gesetzes einzurichten und zu unterhalten ist. <sup>4</sup>Aus dem Recht auf schulische Bildung ergeben sich individuelle Ansprüche, wenn sie nach Voraussetzungen und Inhalt in diesem Gesetz oder aufgrund dieses Gesetzes bestimmt sind“ <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?nid=4&showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHApP1&st=lr> [11.05.2021].

<sup>9</sup> <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017pP2> [11.05.2021].

<sup>10</sup> <https://www.recht.sachsen.de/vorschrift/4192#p1>. Allerdings wird das Recht, sich in formalen Bildungskontexten seinen Fähigkeiten und Neigungen gemäß entwickeln zu können, nicht in jedem Bundesland gewährt; im Bayrischen Schulgesetz zum Beispiel ist es nicht niedergelegt. Dort heißt es: „<sup>1</sup>Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. <sup>2</sup>Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. <sup>3</sup>Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur, Umwelt, Artenschutz und Artenvielfalt. <sup>4</sup>Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen“ (<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-1>) [11.05.2021].

<sup>11</sup> <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [11.05.2021].

Wenn also davon ausgegangen werden kann, dass die ethische Bestimmung eines *guten Lebens* in den Dimensionen Selbstbestimmung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit/Potentiale konkretisiert werden kann, bleibt zu klären, welche Rolle in diesem Zusammenhang die ästhetische Praxis bzw. die ästhetische Praxis im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule spielen kann. Dabei soll hier mit Seel die Ästhetik als Teil der Ethik des *guten Lebens* betrachtet werden (Seel, 1996, S. 12; vgl. auch Vogt, 2002, S. 16). Nach Seel ist ästhetische Praxis vor allem im selbstzweckhaften Vollzug der Wahrnehmung (Seel, 1996, S. 14) in sich selbst lohnenswert und ermöglicht einen Moment der Freiheit: „Denn was sollte ein gelingendes Leben sein, wenn es sich nicht wesentlich in Handlungen vollzöge, die um ihrer selbst willen geschätzt werden können?“ (Seel, 1996, S. 16). Ein Musikunterricht also, der auf ästhetische Praxis, also selbstzweckhafte Wahrnehmungen, zielt, muss zugleich Selbstbestimmung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit/Potentiale ermöglichen – anders ist die Freiheit ästhetischer Praxis nicht zu haben.

So scheinen ethische Dimensionen eines *guten Lebens* für die Bereitstellung des normativ ausgerichteten Orientierungswissens, welchen Musikunterricht wir brauchen, hilfreich zu sein. Und dies nicht nur, weil die ethisch bestimmten Dimensionen Selbstbestimmung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit/Potentiale in unterschiedlichen Gesetzen verankert sind, die das Bildungswesen und das Zusammenleben in unserer Gesellschaft regeln. Sondern vor allem, weil ästhetische Praxis, um die es im Musikunterricht gehen sollte, als Teil der Ethik des *guten Lebens* verstanden wird. Ähnlich fasst auch Jürgen Vogt den Zusammenhang von pädagogischer und ästhetischer Praxis und dem ethisch bestimmten guten Leben: „Wozu sollte pädagogische Praxis als Teil menschlicher Gesamtpraxis denn eigentlich dienen, wenn nicht als Hilfestellung für alle Personen, die Möglichkeit zu einem solchen guten Leben offenzuhalten, und diese Möglichkeit auch mit Inhalten anzureichern, zu denen u.a. gewiss auch die ästhetische Erfahrung zählt?“ (Vogt, 2002, S. 16).

#### **4. Ethische Dimensionen guten Lebens im hochkulturellen und im kosmopolitischen Entwurf**

Abschließend soll daher noch überlegt werden, ob (und wenn ja wie) die beiden ethischen Dimensionen Selbstbestimmung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit/Potentiale im hochkulturellen bzw. im kosmopolitischen Entwurf von Musikunterricht umgesetzt sind. Ein Musikunterricht, der Musiktheorie und Notenlehre isoliert und für die Schüler:innen folglich sinnfrei thematisiert, der weder einen Bezug zur Alltagswelt herstellen noch den Nutzen musiktheoretischer Gegenstände deutlich machen kann, ist für die wenigsten von ihnen erfreulich. Indem er vor allem aber nur *eine* musikalische Praxis (die Abendländische Kunstmusik) in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens rückt und die wesentliche geforderte Kompetenz in der „Kenntnis und Fähigkeit sachgerechter Anwendung (...) verbindlicher Begriffe“ (s.o.) besteht, werden Selbstständigkeit und Autonomie auf Seiten der Lernenden (und letztlich auch der Lehrenden) zudem nach Kräften unterbunden. Hochkulturell orientierte Expert:innen fördern nur diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich die eigenen Maßstäbe aneignen und sie reproduzieren. Wer sich – selbstbestimmt – für andere musikalische Praxen interessiert und sie im Musikunterricht in ästhetischer Einstellung erfahren möchte, wird damit keinen Erfolg haben und dies weiterhin außerhalb der Schule tun müssen. Wie oben bereits ausführlich dargelegt, gilt auch die zweite ethische Dimension *guten Lebens*,

die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit bzw. der eigenen Potentiale, nur für die Schüler:innen, die einer *sicheren Notenkenntnis* mächtig sind und sich in der Praxis Abendländischer Kunstmusik entfalten können und möchten. Andere musikalische Potentiale können nicht nur nicht entwickelt werden, sondern sind definitiv unerwünscht. So zielt der hochkulturell orientierte Entwurf für Musikunterricht mit ziemlicher Sicherheit nicht auf ein ethisch bestimmtes *gutes Leben* der Schüler:innen.

Indem auf der anderen Seite der kosmopolitische Entwurf im Musikunterricht eine Vielfalt musikalischer Praxen thematisieren möchte, ermöglicht er auf einer theoretischen Ebene eine relative Selbstbestimmung der Schüler:innen. In der konkreten Unterrichtspraxis müsste dann allerdings auch die methodische Ebene des Lehrer:innenhandelns darauf ausgerichtet sein, die individuellen Interessen der Schüler:innen aufzugreifen und sie die inhaltlichen Schwerpunkte einer musikalischen Praxis und somit das Unterrichtsgeschehen selbst mitgestalten zu lassen. Einen Vorschlag dazu macht Wallbaum in seinem Modell *Musikkulturen erfahren und vergleichen (Mev)*:

Die Gestaltung einer Musikpraxis erfolgt prozess-produkt-didaktisch, d.h. dass Schül. und Lehr. gemeinsam einen Korb auswählen, daraus eine Praxis entwerfen, sie probieren, üben, reflektieren und verbessern, bis als Produkt eine auf charakteristische Weise erfüllte ästhetische Praxis für die Schül. erfahrbar geworden ist. (Wallbaum, 2016, S. 50).

Eine absolute Selbstbestimmung ist auch im kosmopolitischen Entwurf nicht gegeben; denn die Schüler:innen werden selbst in einem sehr demokratisch abgestimmten Vorgehen, welche musikalische Praxis behandelt werden soll, stets Kompromisse eingehen müssen. Ebenso wenig können Schüler:innen, die sich nur für eine einzige musikalische Praxis interessieren und alle anderen ablehnen, selbstständig und autonom agieren; aber sie können dennoch zu sehr guten Leistungen kommen! Wenn sie sich (obwohl sie viele Musiken nicht mögen) selbstbestimmt dazu entschließen, im Musikunterricht mitzuarbeiten und eine gute Note anzustreben, wird ihnen das gelingen können. Auch durch diese Wahlmöglichkeit wird eine relative Selbstbestimmung umgesetzt. Geringere Einschränkungen gelten für die Dimension der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit/Potentiale. Das Aufgreifen ganz unterschiedlicher Stilistiken, Genres und Kulturen in stets unterschiedlichen Formen ästhetischer Praxis ermöglicht eine große Vielzahl von musikbezogenen Handlungen und Tätigkeiten. Das explizite Ziel, dass der Musikunterricht Räume zu individuell „begründeten Entscheidungen für musikalisch-kulturelle Verortungen“ öffnen soll, macht mehr als deutlich, dass eigene Potentiale erprobt werden, um sich dann selbstbestimmt entscheiden zu können, ob die eine oder andere musikalische Praxis Teil des eigenen Lebens werden soll oder nicht.

So steht es auch in einem interkulturell orientierten Musikunterricht Schüler:innen, die sich nicht als transkulturell agierende Weltbürger:innen verstehen, frei, sich zum Beispiel gegen die im Unterricht angebotenen Musiken und ausschließlich für die Volksmusiken des einstigen Herkunftslandes zu entscheiden – sie müssen lediglich die anderen Musik(en) und anderen Lebensentwürfe einmal kennengelernt, erprobt und erfahren haben.

## 5. Fazit

Unser Fach – die Musikpädagogik als Geisteswissenschaft – hat die Aufgabe, ein normatives Orientierungswissen u.a. auch für die Anwendung in der Unterrichtspraxis zur Verfügung zu stellen.

Dass musikpädagogische Expert:innen dieser Aufgabe nachkommen, ist nicht per se als „elitär“ zu bewerten. Allerdings sollten sie sich für die Aufstellung normativer Entwürfe an den beiden ethischen Grundfragen nach der *Gerechtigkeit* und dem *guten Leben* orientieren. Das *gute Leben* kann in Bildungskontexten konturiert werden als *Selbstbestimmung* und *Entfaltung der eigenen Persönlichkeit/Potentiale*. Es hat sich gezeigt, dass der hochkulturelle Entwurf weder das Kriterium der *Gerechtigkeit* noch des *guten Lebens* erfüllt. Da er viele musikalische Praxen wie auch die Mehrzahl der Schüler:innen exkludiert, ist er im Wortsinne als „elitär“ zu bezeichnen. Der kosmopolitische Entwurf ist mit großer Sicherheit als gerecht zu beschreiben. Denn zum einen können grundsätzlich alle Schüler:innen den Anforderungen des Unterrichts nachkommen; zum anderen werden keine musikalische Praxen aus dem Unterricht ausgeschlossen. Im schulischen Kontext kann auch der kosmopolitische Entwurf natürlich keine absolute *Selbstbestimmung* und *Entfaltung der eigenen Persönlichkeit/Potentiale* ermöglichen. Doch beide Dimensionen des *guten Lebens*, vor allem die *Entfaltung der eigenen Persönlichkeit/Potentiale*, haben dort explizit einen sicheren Ort.

## Literatur

- Barth, D. (2001). Kulturgeschichten. Same old stories oder ein Fortsetzungsroman mit offenem Ende? *Musik und Bildung* 6, S. 2-8.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!“ oder: Die ich rief, die Geister, werd‘ ich nun nicht los. Von der projektiven zur inszenierten Ethnizität. *Diskussion Musikpädagogik* 57, S. 50-58.
- Barth, D. & Bubinger, A. (2020). Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik* 85, S. 30-40.
- Biskamp, F. (2021). Fascists vs. Anti-Fascists or Self-Righteous Cosmopolitans vs. Left-Behind Communitarians? Reflections on Political and Cultural Polarization Today. In C. Heß & J. Honnens (Hg.), *Polarizing interpretations of society as a challenge for music education* (Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition 5, 2021), in Vorbereitung.
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik* 83, S. 39-47.
- Bundesverbandes Musikunterricht (Hg.) (2016). Für musikalische Bildung an Schulen. Agenda 2030. [https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/BMU\\_Positionen\\_9-16\\_Agenda\\_DRUCK.pdf](https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/BMU_Positionen_9-16_Agenda_DRUCK.pdf) [10.03.2021].
- Clausen, B. (2009). „Vielfalt“ in musikbezogenen Diskursen. In B. Jank (Hg.), *Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik. Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik Bd. 2* (S. 124-134). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Faber, Richard (1979, 2002<sup>2</sup>). *Abendland: Ein politischer Kampfbegriff*. Berlin/Wien: Philo-Verlag.
- Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands (Hg.) (2021). *Positionspapier zur musikalischen Bildung in Deutschland*. [https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Positionen/Foederation\\_Pos\\_MusikalischeBildung\\_2021.pdf](https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Positionen/Foederation_Pos_MusikalischeBildung_2021.pdf) [20.02.2020].
- Goodhart, D. (2017): *The Road to Somewhere. The Populist Revolt and the Future of Politics*. New York: Oxford University Press.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* 80, S. 4-11.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Studie der arabeske-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Perspektiven Musikpädagogischer Forschung, Bd. 7. Münster: Waxmann
- Karbusicky, V. (1995). Wie Deutsch ist das Abendland? Geschichtliches Sendungsbewußtsein im Spiegel der Musik. Hamburg: von Bockel.
- Keupp, H. (2012). Subjektgenese, Enkulturation und Identität. In H. Bockhorst, V. Reinwand & W. Zacharias (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 98-102). München: kopaed.

- Klingmann, H. (2012). Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellen Niemandsland?. In S. Binas-Preisendörfer & M. Unseld (Hg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (S. 201-218). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Krämer, K. (2019): Longing for a national container. On the symbolic economy of Europe's new nationalism. *European Societies* 21, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616696.2019.1694164> [19.07.2021].
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020). *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Siegen: Universitätsverlag Siegen. [https://dspace.uni-siegen.de/bitstream/ub-si/1277/1/Dissertation\\_Frederik\\_Linn.pdf](https://dspace.uni-siegen.de/bitstream/ub-si/1277/1/Dissertation_Frederik_Linn.pdf) [10.03.2020].
- Merkel, W. (2017): Kosmopolitismus versus Kommunitarismus. Ein neuer Konflikt in der Demokratie. In P. Harfst, I. Kubbe & T. Poguntke (Hg.), *Parties, Governments and Elites. The Comparative Study of Democracy* (S. 9-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Mittelstrass, J. (1989/2003). Glanz und Elend der Geisteswissenschaften (Oldenburger Universitätsreden 27). In G. Kühne-Bertram, H.-U. Lessing, V. Steenblock, (Hg.), *Kultur verstehen. Zur Geschichte und Theorie der Geisteswissenschaften* (S. 35-49). Würzburg: Königshausen & Neumann. <http://oops.uni-oldenburg.de/1192/1/ur27.pdf> [06.01.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium, (Hg.) (2015). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Musik*. [https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/mu\\_go\\_kc\\_druck.pdf](https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/mu_go_kc_druck.pdf) [10.03.2020].
- Parzer, M. (2011). *Der gute Musikgeschmack. Zur sozialen Praxis ästhetischer Bewertung in der Populärkultur*, Musik und Gesellschaft, Bd. 30. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Schütz, V. (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In M. Claus-Bachmann (Hg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen* (S. 1-6.) Gießen: Ulme.
- Seel, M. (1995). *Versuch über die Form des Glücks*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sen, A. (2000). *Der Lebensstandard*. Hamburg: Rotbuch Verlag.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik* 33, S. 9-20.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. [https://www.zfkm.org/02-vogt\\_b.pdf](https://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf) [19.07.2021]
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> [02.12.2021].
- Wallbaum, C. (1996): Ästhetische Wahrnehmung. Zur Ästhetik Martin Seels. *Musik und Unterricht* 38, S. 37-38.
- Wallbaum, C. (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> [11.05.2021].
- Wallbaum, C. (2016). Didaktische Situation III: Erfahrung – Situation – Praxis. In D. Barth (Hg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 39-56). Osnabrück: epOs-Verlag.