

Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik

Lukas Bugiel

„Whiplash“ als ein gelungener musikalischer Bildungsprozess!?

Oder: Wer hat Angst vor Normativität in (musik-)pädagogischer Forschung?

Das Schlagzeug unterbricht das Ende des Stücks. Fletcher verdutzt zu Andrew: „What are you doin', man?“ - „I cue you!“. Andrew versenkt sich bei Höchstgeschwindigkeit filigran in ekstatische Trommel- und Beckenwirbel. Sein Instrument und er in Schweiß getränkt. Schließlich beantwortet er Fletchers Dirigat. Andrews Solo steuert auf seinen Höhepunkt zu. In einer Sekunde der Stille treffen sich Andrews und Fletchers Blicke. Sie lächeln. Schlussakkord. Black. Abspann.

So endet der vielfach preisgekrönte und für das Sujet des Musik(lehrer)films¹ ungewöhnliche Film „Whiplash“ (2014, Regie Damien Chazelle), der sich um die Lehrer-Schüler-Beziehung des Schlagzeugstudenten Andrew Neimann und des Dozenten und Dirigenten Andrew Fletcher dreht. Inwiefern diese Szene als Happy oder Bad End interpretiert werden kann, hängt von einer für meinen Beitrag ²entscheidenden Voraussetzung ab: Es hängt davon ab, wie die Frage zu beantworten ist, ob „Whiplash“ einen gelungenen Bildungsprozess oder auch einen gelungenen *musikalischen* Bildungsprozess zeigt.

Wenn ich mich dieser Frage in diesem Beitrag anzunähern versuche, geht es mir zugleich um die grundsätzlichere, nämlich *wie* musikalische Bildungsprozesse in musikpädagogischer Forschung in *normativer* und in einem noch engeren Sinne auch *normativ-ethischer* Perspektive beurteilt werden können.

Da normative oder normativ-ethische Überlegungen weder musikpädagogischer noch pädagogischer Forschung im Allgemeinen fremd sind, möchte ich eine spezifische Perspektive entwickeln. Denn obwohl sie in diesen Forschungsfeldern nicht unbekannt sind, bemerke ich

¹ Vgl. zum Musiklehrerfilm und den dargestellten Lehrerpersönlichkeiten die Beiträge von Oberhaus 2007 und von Vogt 2011.

² Ich danke Lars Oberhaus, Markus Brenk und Matthias Handschick für ihre Hinweise und Anmerkungen zu diesem Text.

gerade im Kontext *empirischer* Forschungsvorhaben eine Unsicherheit, wenn nicht sogar Angst im Umgang mit ihnen.

Ein offensichtlicher Grund dafür ist das von Max Weber formulierte Wertfreiheitspostulat sozialwissenschaftlicher empirischer Forschung. Demnach sollen sich Erfahrungswissenschaften Werturteilen enthalten, um die Produktion vorurteilsfreier Erkenntnisse sicherzustellen.³ Daraus scheinen viele Forscher*innen jedoch eine grundsätzliche Unvereinbarkeit von normativen Perspektiven und empirischen Untersuchungen abzuleiten. Dass diese Unvereinbarkeit und/oder damit verbundenen Unsicherheiten oder Ängste bezüglich normativ perspektivierter Interpretationen empirischer (musik-)pädagogischer Forschungsdaten nicht bestehen muss, versuche ich in meinem Beitrag in Hinblick auf musikalische Bildungsprozesse und den Film „Whiplash“ als quasi-empirischen Fall zu erläutern.

Ich werde so vorgehen, dass ich zunächst mein Verständnis musikalischer Bildungsprozesse skizziere. Sodann stelle ich die erziehungswissenschaftliche Debatte über die Normativität sogenannter *transformatorischer Bildungsprozesse* dar, um im nächsten Schritt am Beispiel des Films eine Interpretation musikalischer Bildungsprozesse unter normativen sowie normativ-ethischen Gesichtspunkten zu umreißen, die auch eine Hypothese zum Ende von „Whiplash“ bereithält.

(Transformatorische) Musikalische Bildungsprozesse

„Bildung“ ist ein Ausdruck, mit dem sehr unterschiedliche Vorstellungen verbunden sein können, Vorstellungen, die keinen Bedeutungskern teilen müssen. Entsprechend stark weicht auch der Gebrauch des Wortes in musikpädagogischen Theorien voneinander ab, wobei sich in den prominenteren von Kaiser (1998), Rolle (1999) und Orgass (1996) immerhin so etwas wie „Familienähnlichkeiten“ erkennen lassen (vgl. Vogt 2015, S. 52-59): Diese sprechen Prozesse an, durch die sich für Menschen verändert, wie und was sie als Musik erfahren (vgl. Vogt 2015, S. 52-58).

Dieses Verständnis lässt deutliche Parallelen zum Verständnis von „Bildung“ in der erziehungswissenschaftlichen Theorie transformatorischer Bildungsprozesse erkennen (vgl. Vogt 2015, S. 58). In dieser Theorie bezeichnet „Bildung“ grundlegende Transformationsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen, komplexe Lernprozesse im Kontrast zu Fällen bloßen Dazulernens (vgl. Koller 2012, Kokemohr 2007, Marotzki 1990).

³ Vgl. kritisch und weiterführend dazu Putnam 2002.

Durch eine kritische Lektüre dieser musikpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien habe ich erläutert, wie musikalische Bildung als transformatorischer Prozess verstanden werden kann (vgl. Bugiel 2021a). Diesem Verständnis nach sind musikalische Bildungsprozesse durch herausgehobene oder besondere Ereignisse (oder Ketten herausgehobener oder besonderer Ereignisse) veranlasste, nachhaltige Veränderungen musikalischen Wissens, durch welche Menschen im Resultat neues musikalisches Wissen gewinnen (vgl. ebd.). ‚Musikalisches Wissen‘ meint unsere Fähigkeit (etwas als) Musik hören und/oder spielen zu können und nimmt auf die grundlegende Voraussetzung musikalischer Erfahrung Bezug (vgl. Bugiel 2021a, Kap. 3). Musikalische Bildung in diesem Sinne beschreibt, wie sich das, was wir als Musik und wie wir Musik erfahren, verändert und verändern kann.

Wie den Autoren der erziehungswissenschaftlichen Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geht es mir um komplexe Lernprozesse, die Biografien prägen und die sich in Form biografischer Erzählungen artikulieren. Zu beachten ist dabei, dass gerade musikalische Bildungsprozesse als Transformationen musikalischen Wissens auf Fähigkeiten verweisen, die in den Erzählungen und also verbalsprachlich, wenn überhaupt nur mittelbar zum Ausdruck kommen, vor allem gezeigt, d.h. vor- und aufgeführt werden müssen (vgl. Bugiel 2021a; Bugiel 2021b). Meine musikalische Bildungstheorie, wie die Bildungstheorie Kollers als zentraler Bezugspunkt meiner Überlegungen, hat zum ausgesprochenen Ziel, einer empirischen Erforschung biografischer Erzählungen als Rahmentheorie dienen zu können und wurde dabei nicht unter einem Anspruch erörtert, Kriterien für die Beschreibung guter oder schlechter Bildungsprozesse, sondern nur die Grundlegung einer Theorie solcher Lernprozesse zu liefern (vgl. Bugiel 2021).

Richtigerweise bemerkt dazu Vogt, dass die Ansätze von mir und auch von Koller normativ indifferent bleiben, „jedenfalls insofern sie von einer Konzeption absehen, nach der es sich bei Bildung immer um eine Art von Aufstieg oder Verbesserung handeln müsste“ (Vogt 2020, S.37). Worauf Vogt anspielt, wenn er davon spricht, dass für den Begriff von Bildung Aufstieg oder Verbesserung eine notwendige begriffliche Bedingung darstellen, ist ein Begriff von ‚Bildung‘ in der Tradition klassischer und/oder emanzipatorischer Bildungstheorien (vgl. zur Übersicht z.B. Hastedt 2012). In diese Tradition scheint sich der Gebrauch des Wortes ‚Bildung‘ im Zusammenhang von Theorien transformatorischer Bildungsprozesse nicht ohne Weiteres einzufügen – obwohl diese Theorie von manchen Autoren als eine Re- oder Neulektüre der klassischen Humboldtschen Bildungstheorie entwickelt wurde (vgl. Koller 2012; Kap. 1.3, vgl. dazu klärend Bugiel 2022). Vor dem Hintergrund des klassischen oder emanzipatorischen Bildungsbegriffs schreibt Vogt nun weiter: „müsse eine kritische Auslegung [von biografischen

Prozessen als Bildungsprozessen, L.B.] darauf hinweisen, dass nicht jede einschneidende biografische Veränderung schon als Bildungsprozess aufzufassen ist“ (Vogt 2020, S.37).

Weshalb aber sollte gerade eine *kritische* Auslegung bildungsrelevante und nicht-bildungsrelevante biografische Veränderungen unterscheiden müssen? Auf welcher Basis sollte das möglich sein und was bedeutet ‚kritische Auslegung‘ in diesem Fall? Diese Fragen führen zunächst in die Mitte einer prominenteren erziehungswissenschaftlichen Debatte: der Diskussion über die Normativität von transformatorischen Bildungsprozessen.

The good, the bad and ...the ugly, Bildung? Zur Normativität transformatorischer Bildungsprozesse

Die Debatte, die bereits zum zweiten „Positivismusstreit“ geadelt wurde (vgl. Vogel 2015), dreht sich im Kern um die Frage, ob eine Konzeption von Bildung sinnvollerweise ohne normative Aussagen auskommen könne. Letztere werden von einer der streitenden Parteien für eine notwendige Voraussetzung gehalten, um entscheiden zu können, wann es sich bei einer biografischen Veränderung um einen Bildungsprozess handelt oder nicht. Verhandlungsgegenstand der Debatte ist die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse einerseits, ihre anschauliche Basis waren andererseits fiktive Beispiele biografischer Veränderungen, so z.B. die Walter Whites, der Hauptfigur der Serie „Breaking Bad“ (vgl. Rieger-Ladich 2014), aber auch der Lebenslauf des ganz realen Horst Mahlers (vgl. Stojanov 2006): Als Rechtsanwalt hatte Mahler namhafte Figuren der 68er-Revolution verteidigt, die Rote Armee Fraktion mitgegründet, in den 1980er Jahren mit den Grünen sympathisiert, ist Anfang der 2000er Jahre in die NPD eingetreten und wurde zuletzt als Holocaust-Leugner und wegen Volksverhetzung zu zwölf Jahren Haft verurteilt.

Mittels seines Beispiels hatte Krassimir Stojanov die Frage aufgeworfen, ob eine solche Biografie, die mehrere Wandlungsprozesse zu dokumentieren scheint, auch als Bildungsprozess zu qualifizieren wäre. Stojanov hatte in Frage gestellt, ob der Begriff der ‚Bildung‘ nicht nur für Transformationsprozesse reserviert bleiben sollte, die sich im Resultat und entgegen des Beispiels Horst Mahlers „auf eine universelle Idee der Menschlichkeit richten, und versuchen, sich dieser Idee anzunähern“ (Stojanov 2006, S. 77). Provoziert von diesem Beispiel hat wiederum Koller vorgeschlagen nur solchen biografischen Veränderungen das Prädikat Bildung zu verleihen, die einem Widerstreit gerecht würden (vgl. Koller 2016, S. 159). Einen Widerstreit gerecht zu werden, bedeutet nach Kollers Auslegung eines Lytoardschen Begriffs so viel wie die Artikulation neuer Welt- und Selbstverhältnisse bei gleichzeitiger Weiterentwicklung einer Toleranz

gegenüber widerstreitenden Vorstellungen von Welt- und Selbstansichten. Eine solche Konzeption von Bildung soll biografische Entwicklungen ausschließen, „die im Resultat darauf abzielen andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen (...), die Verfolgung oder gar Vernichtung Andersdenkender zum Ziel haben“ (Koller 2016, S. 159).

Gegen beide Versuche normativer Modifizierung des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse durch Stojanovs und Kollers Anforderungen könnte man nun einwenden, dass sie viel zu abstrakt geblieben sind, um bei der Beurteilung tatsächlicher Fälle biografischer Veränderungen eine Entscheidungsgrundlage sein zu können. Ich sehe jedoch wie Johannes Drerup (vgl. 2019) ein Problem der Debatte und der bisherigen Vorschläge an anderer Stelle: Unbegründeter Weise scheinen in dieser Diskussion begrifflich-konzeptuelle mit normativen und normativ-ethischen Fragen vermengt. Denn, wenn eine Biografie wie die eines offensichtlich unsympathischen Horst Mahler, Anhaltspunkte für ihre Interpretation als Bildungsprozess liefert, warum sollte es sich nicht um einen Bildungsprozess handeln dürfen? Wäre nicht auch die Untersuchung von problematischen komplexen Lernprozessen in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht erkenntnisfördernd? Ist andererseits die Offenheit der Frage, wann eine Biografie berechtigterweise ein Bildungsprozess genannt werden kann, nicht zunächst nur ein Zeichen dafür, dass bei einer Präzisierung des Terminus *Technicus* ‚transformatorischer Bildung‘ z.B. im Netz anderer Begriffe des Lernens nicht grundsätzlich noch Luft nach oben ist?⁴

Wenn es aber andererseits um normative Perspektiven auf diese Bildungsprozesse gehen soll, warum sollten dabei vordergründig ethische Standards eine Rolle spielen? Wäre es nicht ebenso sinnvoll, verschiedene Formen normativer Standards zu unterscheiden? Denn spielt insbesondere bei der Beurteilung musikalischer Bildungsprozessen nicht auch eine Rolle, ob jemand Musik

⁴ Dass der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse eine nicht-ethische Normativität bereits auf konzeptueller Ebene innewohnt, ist von Fuchs erkannt worden: „Als nicht-normativ wird man jene Konzeption aber dennoch nicht bezeichnen können. Denn auch hier sind normative Implikationen eingeschrieben, da von Bildung immer nur dann gesprochen wird, wenn eine Transformation des grundlegenden Welt- und Selbstverhältnisses stattfindet: Konstante Entwicklungen und kleinschrittige Erweiterungen im Aufbau des Welt- und Selbstverhältnisses werden ebenso wie das Durchhalten eines Deutungsmusters trotz manifester Widerstände dagegen nicht als veritable Bildungsprozesse angesprochen und konzeptionell als bildungswirksam erfasst“ (Fuchs 2015, S. 19). Eine andere normative Implikation des Konzepts besteht in der Abhängigkeit dieser Prozesse von sprachlicher Reflexionsfähigkeit, die gerade hinsichtlich von ästhetischen Bildungsprozessen, die nicht-propositionale Wissensformen zum Gegenstand haben, genauer zu erläutern und diskutieren wäre, andererseits, ob und inwiefern dies kindliche Lernprozesse als Bildungsprozesse ausschließt (vgl. dazu Wiezorek 2017).

schöner oder besser gestaltet, hört oder erfährt – spielen mit anderen Worten beim Versuch ihrer kritischen Auslegung nicht Kriterien eine Rolle, die nicht ausschließlich in Kategorien der ethisch-guten oder -schlechten, sondern auch einer „hässlichen“ oder „schönen“ Bildung rekonstruiert werden könnten? Im Sinne letzterer Fragen zumindest möchte ich darstellen, was es am Beispiel von „Whiplash“ bedeuten könnte, eine mögliche biografische Veränderung als musikalischen Bildungsprozess kritisch auszulegen und dabei unterschiedliche Kategorien von Normativität Rechnung zu tragen.

Zeigt Whiplash einen gelungenen Bildungsprozess?

Nach einer groben Idee Johannes Drerups entwickle ich meine Interpretation von „Whiplash“ nicht orientiert an *einem* normativen Prinzip, sondern einer *pluralistisch justierten Axiologie*, die eine Bewertung, Rekonstruktion oder Kritik von Bildungsprozessen mittels variabler „domänenspezifischer, gradierbarer, prozeduraler und substanzieller Standards“ (vgl. Drerup 2019, S.76) ermöglichen kann. Nach einer kurzen Zusammenfassung der Filmhandlung stelle ich dann einige konkreten Standards vor, die als (ethisch-) normative „sensitizing concepts“ (vgl. dazu Kreitz 2019, S. 285/286) helfen sollen, den Erfolg des im Film dargestellten musikalischen Bildungsprozesses zu beurteilen. Dass die Interpretation eines fiktionalen Films als Beispiel für die Interpretation eines Lernprozesses gewählt wurde, der üblicherweise anhand von tatsächlichen Biografien rekonstruiert wird, mag irritieren, schließt aber nicht grundsätzlich aus, dass biografischen Erzählungen analog interpretiert werden können. Wenn meine weiteren Ausführungen zum Film einen Eindruck dahingehend vermittelt, wie, so hat der Beitrag ein forschungsdidaktisches Anliegen erreicht.

„Whiplash“ (zu Deutsch Schleudertrauma oder Peitschenhieb; Titel eines Jazzstandards, der auch im Film gespielt wird) erzählt, wie der 19-jährige Schlagzeuger Andrew ein Studium an einem fiktiven New Yorker Musikkonservatorium aufnimmt und dort bereits nach kürzester Zeit vom Dozenten Terence Fletcher zur Probe der Studioband eingeladen wird. Fletchers Umgang mit seinen Studenten kennzeichnet ein veritables Repertoire an Methoden schwarzer Pädagogik: Er schreit, schlägt, beleidigt, diskriminiert und erniedrigt, solange nicht die von ihm erwartete Leistung erbracht wird – solange nicht „sein Tempo“ gespielt wird. Gegenüber Andrew rechtfertigt Fletcher seinen Lehrstil mit einer (frei erfundenen) Anekdote: Charlie Parker sei nur der berühmte Jazzsaxophonist geworden, weil ihm einst auf einer Jam-Session der über das

schlechte Solospiel erboste Schlagzeuger Joe Jones ein Becken an den Kopf geworfen hat und ihn dadurch fast enthauptet hätte. Infolgedessen habe Parker exzessiv geübt und sich also durch die strenge Intervention Jones zum berühmten Jazzvirtuosen gewandelt.

Der Film entwirft dann einen Wandlungsprozess Andrews. In diesem versucht sich Andrew dem Anspruch Fletchers gerecht zu werden und sich dem Charlie Parker der Anekdote anzunähern: er übt, bis ihm die Finger bluten, opfert dafür seine Zeit wie seine verbleibenden sozialen Kontakte zu Vater und Freundin und kann sich schließlich als Schlagzeuger der Stammbesetzung der Studioband durchsetzen. Als Andrew aber auf dem Weg zu einem Konzert einen Autounfall verursacht, blutüberströmt und unter Schock dennoch bei der Generalprobe auftaucht, schmeißt ihn Fletcher aus der Band. Daraufhin protestiert Andrew, versucht auf Fletcher einzuschlagen, wird dabei aber von seinen Bandkollegen aufgehalten und zu Boden geworfen. Infolgedessen beteiligt sich Andrew eher widerwillig auf Anraten seines Vaters und einer Anwältin im Fall eines durch Selbsttötung verstorbenen Kommilitonen an einer Klage gegen Fletchers Misshandlungen. An diesem Punkt der Handlung scheint Andrew den Wunsch einer Karriere als Jazz-Schlagzeuger aufzugeben. Das ändert sich, als er in einem Jazzcafé erneut auf Fletcher trifft. Bei einem Bier erzählt Fletcher Andrew von seinem Rauswurf aus dem Konservatorium und bietet Andrew an, bei der Eröffnung eines Jazzfestivals Schlagzeug in einer Profi-Bigband zu spielen. Das Angebot, das Andrew annimmt, entpuppt sich jedoch als Falle. Fletcher weiß von Andrews gerichtlicher Klage und versucht ihn durch das Spielen eines ihm unbekanntes Stückes vor Mitmusikern und Publikum zu blamieren, was auch gelingt. Andrew, der sich davon nicht entmutigen lässt, betritt erneut die Bühne, zählt die Band in den Jazzstandard „Caravan“ ein und beschließt den Film mit dem anfangs beschriebenen rauschhaften Schlagzeugsolo.

Inwiefern erzählt oder zeigt dieser Film nun einen *gelungenen* musikalischen Bildungsprozess? Meine Antwort beruht auf der Anwendung einer pluralistisch justierten Axiologie, in diesem Fall der Interpretation anhand epistemisch-ästhetischer, individual- und sozialetischer Standards, die ich schrittweise exemplifiziere.

Zunächst lässt sich „Whiplash“ als ein musikalischer Bildungsprozess im bisher zugrunde gelegten Verständnis interpretieren, weil die Figur Andrew im Verlauf des Films nicht nur einen Zu- sondern auch einen Neugewinn musikalischen Wissens zu artikulieren scheint. Verschiedentlich inszeniert der Film einen qualitativ-epistemischen Fortschritt Andrews: Dies deutet in der Schlusszene seine bis dahin erworbene Fähigkeit an, die Band im Vergleich zu vorherigen Proben ohne die Leitung Fletchers in den Jazzstandard „Caravan“ einzuzählen, dann kooperativ mit Fletcher zu koordinieren, über die Form hinaus in ein Solo zu verlängern, aber auch zu einer Form vollenden zu können, ohne wie in vorherigen Situationen, Schmerzen, motorischer Erschöpfung oder Konzentrationsschwierigkeiten zu erliegen.

Gemessen an immanenten ästhetischen Normen der dargestellten Praxis eines auf Virtuosität bzw. Schnelligkeit bedachten Jazz findet Andrew nicht nur Wege richtiger, sondern auch schöner zu spielen. Solche praxisimmanenten oder kontextuelle, zumeist implizite ästhetischen Normen müssten in empirischer Forschung erst rekonstruiert werden, im Film wird die Orientierung an solchen Normen recht plakativ durch den auf schnelle und exakte Tempi fixierten Fletcher verkörpert, wie durch einen Andrew, der, wenn er nicht bis zur Selbstverletzung übt, in seinem eher einer Zelle ähnelnden Zimmer⁵, Poster und Aufnahmen seines Vorbilds Buddy Rich kontempliert: Buddy Rich steht bis heute für ein auf schlagzeugtechnische Spektakel fokussiertes Bigband-Spiel, wie es die Schlusszene Andrews Solo vorführt.

„Whiplash“ stellt darüber hinaus eine Transformation der Person der erzählten Figur Andrews dar. So suggeriert diese Schlusszene den Abschluss einer Suche nach einer Identitäts- oder Selbstfindung als Resultat eines durch die Anekdote Fletchers symbolisch überformten Anerkennungsgeschehens: In dem Moment als sich Andrews und Fletchers Blicke treffen und in einem Lächeln versöhnen, legt der Film eine Erfüllung ihres Begehrens nahe, sich als Charlie Parker und Joe Jones der Anekdote endlich zu erkennen und erkennen zu können.

Während sich Andrews Veränderung in epistemisch-ästhetischer Hinsicht als gelungener musikalischer Bildungsprozess interpretieren ließe, ergibt sich ein anderes Bild in individual- und sozialetischer Perspektive.

Problematisieren lässt sich Andrews musikalischer Bildungsprozess in individual-ethischer Perspektive dahingehend, als er scheinbar unter der Bedingung gelingt, dass er sich über die Voraussetzungen des Vollzugs dieses Wandels selbst täuscht. Selbsttäuschung, so lässt sich

⁵ Die Räume der Filmhandlung, die zu einem Großteil Räume einer pädagogischen Institution, eines Musikonservatoriums sind, ähneln eher denen eines Gefängnisses. Genauer müsste man sagen, sie ähneln denen eines Panoptikums, dessen Architektur man tatsächlich nicht zu sehen bekommen, aber dessen Wirkung nachvollziehbar wird: Es sind zumeist dunkle Überäume, die auf diese Funktionalität beschränkt sind und bereits in der ersten Szene als von Fletcher potenziell überwachte etabliert werden. Zwei Szenen später, beim Versuch Andrews, Fletchers Probe zu beobachten, sieht ihn Fletcher, bevor Andrew oder wir Zuschauer etwas zu sehen bekommen und sich Andrew schließlich abwendet. Mehrfach beobachten Student*innen Fletchers Umriss an der Tür ihres Probenraums, bevor sie ihn wirklich zu Gesicht bekommen. Infolge dieser Allgegenwärtigkeit Fletchers scheint sich ein Effekt einzustellen, den Foucault *Panoptismus* nennen würde (vgl. Foucault 1977, Kap. III, 3). Dieser stellt sich ein, wenn die Insassen eines Panoptikums, eines ringförmig um einen Wächterurm konstruierten Gefängnisbaus, die Maßnahmen zu ihrer Beherrschung ohne äußeren Befehl realisieren, weil sie um die ständige Überwachung wissen. Entsprechend zeigt Andrews selbstkasteiende Übepaxis, wie es nicht mehr Fletchers anwesende, gewaltsame Kraft erfordert, sondern Andrews Wissen (und das Wissen des Filmzuschauers) über die potenzielle Überwachung diese Bedingung ersetzt.

argumentieren, ist ein Hinderungsgrund eines guten Lebens, insofern Handlungen aufgrund von Überzeugungen, die nicht im Einklang mit den gleichzeitig für wahr gehaltenen Handlungsbedingungen stehen, gefährliche Folgen für die Handelnden wahrscheinlich machen (vgl. dazu Beier 2010, Kap. 8.2). Darauf, dass sich Andrew selbst täuscht, lässt unter anderem ein Gespräch zwischen Andrew und Fletcher schließen: Andrew fragt Fletcher nach seinem Unfall beim Wiedersehen im Jazzcafé, ob es nicht auch eine Grenze gäbe, beim Versuch den nächsten Charlie Parker hervorzubringen, ob er nicht gerade den nächsten Charlie Parker mit seinen Methoden entmutigen könnte. Man kann vermuten, dass Andrew dabei nach sich selbst fragt, darauf Bezug nimmt, dass gerade er nicht nur fast den Mut verloren hätte, sondern Fletchers Methode und Anspruch ihn über die Grenzen seiner subjektiven Kapazitäten und fast in den Tod getrieben hat. Dass Andrew nicht mehr zahlreichen Selbstverletzungen beim Schlagzeugspiel aber nur knapp einer Traumatisierung entkommen ist, lässt sich als Ergebnis seines fehlenden Eingeständnis gegenüber sich selbst bzw. einem Ignorieren seiner psycho-physischen Möglichkeiten betrachten. So gesehen ist Andrew nicht lediglich Opfer Fletchers Misshandlungen, er bringt sich selbst wider besseren Wissens um die Möglichkeit, alternative Lösungen für seinen musikalischen Lern- bzw. Bildungserfolg zu entwickeln.

Andrews Handlungen im musikalischen Bildungsprozess schaden nun nicht nur ihm selbst, sondern auch anderen und er lässt erkennen, dass er diesen Schaden anderer zugunsten seines Vorteils bewusst in Kauf nimmt. Beispielsweise verdankt sich Andrews erste Teilnahme an der Band als Stammschlagzeuger der Tatsache, dass er während eines Konzerts die Noten des ursprünglichen Stammschlagzeugers verliert und schließlich für diesen einspringt, weil er die Stücke auswendig kann. Während der Film hier noch offen lässt, ob Andrew seinem Kollegen den Platz aus Kalkül ausspannt, erklärt er seinem Onkel eine Haltung, die ein solches Handeln legitimiert: wenn das einzige Ziel um jeden Preis nur sein könne, einmal so berühmt wie Charlie Parker zu sein, wisse er nicht, wozu ihm Freunde nützen sollten. Dieser ethische Solipsismus oder Egoismus, den Andrew anspricht und durch den Film entwickelt, wäre vor dem Hintergrund utilitaristischer, auf die Maximierung des Gesamtwohl einer Gesellschaft bedachten Erwägungen, wie die John Stuart Mills, moralisch verwerflich einzuschätzen, vor dem Hintergrund einer Pflichtethik, wie derjenigen Kants mit einem Begründungsproblem konfrontiert: weil dieser Solipsismus eine Ausnahme von einer Pflicht macht, die er anderen nicht zugestehen kann. Er nimmt sich aus von der Pflicht zur Wohltätigkeit, wobei er, und das macht seine Begründung inkonsistent, diese Ausnahme selbst nicht wieder zur allgemeinen Maxime erheben kann. Denn Andrew nimmt ja die Hilfe und Unterstützung anderer, wenn nötig an, sonst müsste er unter solchen Umständen das zu erreichende Ziel aufgeben. Kurz gesagt partizipiert ein ethischer

Solipsismus parasitär daran, dass andere Wohltätigkeit für geboten halten und halten müssten (vgl. dazu Henning 2019, S. 80-85).

Ich springe von hier ab zu einem vorläufigen Schluss meiner Interpretation und zum Schluss von „Whiplash“.

Ethisch und normativ informierte musikpädagogische Forschung?

Der Schluss von „Whiplash“ lässt sich weder eindeutig als Happy noch als Bad Ending interpretieren, was unter anderem seinen Reiz als genreuntypischen Musik(lehrer)film ausmacht. Ein Grund für diese ambivalente Bewertung besteht darin, dass „Whiplash“ einen musikalischen Bildungsprozess zeigt oder erzählt, der bezogen auf epistemisch-ästhetische Standards als gelungen, bezogen auf ethische Kategorien als misslungen zu beurteilen wäre. Durch letztere Interpretation wird der hohe Preis offenbar, den Andrew, sofern die Interpretationen zutreffen, dafür zahlt, musikalisch Neues zu erfahren und „schöner“ Jazz spielen zu können.

Meine Interpretation des Films „Whiplash“ hatte zum Ziel, eine Möglichkeit zu zeigen, sich musikalischen Bildungsprozessen unter normativen und ethisch-normativen Gesichtspunkten zu nähern - sie in diesem Sinne *kritisch* auszulegen. Für sinnvoll halte ich ähnliche Verfahren, wenn sie unterschiedliche und unterschiedene Beurteilungskategorien und ihre Begründungsgrundlagen explizit zur Diskussion stellen und diese so als „sensitizing concepts“ in der Interpretation erkenntlich bleiben. Dass „Whiplash“ ein fiktionales Geschehen und ein Film ist, hält hoffentlich nicht davon ab, sich eine Vorstellung davon zu bilden, wie sich solche Interpretation auf empirische Fälle musikalischer Bildungsprozesse übertragen lassen, deren Datenbasis in aller Regel biografische Erzählungen sind.

Eine integrierte Kombination von normativer, ethischer Analyse und empirischer Forschung ließe sich nach dem Vorbild z.B. der Medizinethik (vgl. Musschenga 2009) als eine Variante empirischer oder angewandter Ethik entwickeln: eine ethisch informierte musikpädagogische empirische Forschung oder umgekehrt eine empirisch informierte musikpädagogische Ethik. Von solcher Forschung würde ich mir in erster Linie ein besseres Verständnis von musikalischen Bildungsprozessen versprechen: gerade deswegen, weil sich diese nicht auf Widerfahrnisse reduzieren lassen, sondern sich zu einem Teil den „Antworten“ (vgl. Bugiel 2021, Kap. 2.4) bzw. Handlungen von Subjekten verdanken, die, weil sie nicht alternativlos sind, normativer Beurteilung zugänglich sind. Ich kann mir darüber hinaus vorstellen, dass aufgrund solcher Interpretationsversuche, die sehr leise gewordenen Diskussionen über Normen praktischen

musikpädagogischen Handelns angeregt und empirische Tiefenschärfe gewinnen könnten. Zur Voraussetzung hätte dies nicht mehr, als die Angst vor Normativität oder normativen Aussagen in empirischer musikpädagogischer Forschung zu verlieren.

Literatur

- Beier, K. (2010): *Selbsttäuschung*. De Gruyter.
- Bugiel, L. (2021a): *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript.
- Ders. (2021b): Musikalische Bildung auf dem Boden der Tatsachen. Skizzierung einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung. In V. Krupp et al. (Hg.): *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 67 – 82). Waxmann.
- Ders. (i.V.). Bildung jenseits von Krisen und diesseits von Gründen? In J. Lipkina et al. (Hg.). *Bildung jenseits von Krise?* Barbara Budrich.
- Drerup, J. (2019). Bildung und das Ethos der Transformation: Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 6(1): 61–90. <https://doi.org/10.22613/zfpp/6.1.3>
- Foucault, M. (1997). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2015). "Hauptsache anders", "Hauptsache neu"? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, S. 14 – 37.
- Hastedt, H. (Hg.) (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Reclam.
- Henning, T. (2019). *Allgemeine Ethik*. Fink/UtB.
- Kaiser, H. J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, In: Ders. (Hg.) *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 98-114). Schott.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H. Koller et al. (Hg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68). transcript.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig et al. (Hg.). *Von der Bildung zur Medienbildung* (149–161). Springer VS.
- Kreitz, R. (2019). Normative Implikationen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In M. Wolfgang et al. (Hg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 365-388.). Springer VS.
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Deutscher Studien Verlag.
- Musschenga, Bert A.W. (2009). Was ist empirische Ethik? *Ethik in der Medizin* 21: 187–199. <https://doi.org/10.1007/s00481-009-0025-8>
- Oberhaus, L. (2007). Neues vom Musikpädagogischen Eros. (Un)zeitgemäße Betrachtungen zur ‚Musiklehrerpersönlichkeit‘ anhand verschiedener Musiklehrerrollen im Film. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 72-85. <http://www.zfkm.org/07-oberhaus.pdf>

- Orgass, S. (2008). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*. Olms.
- Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. Harvard University Press.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1, 17–32.
- Rolle, C. (1999). *Musikalische-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Vogel, P. (2015). Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? – Eine Exploration. In E. Glaser, & E. Keiner (Hg.). *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog* (S. 87–102). Klinkhardt.
- Vogt, J. (2011). Monsieur Mathieu und seine Brüder. Anmerkungen zur Inszenierung von Musiklehrern im populären Film. In M. Zahn, & K.-J. Pazzini (Hg.). *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens* (S.127-144). Springer VS.
- Ders. (2015). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In Ders et al. (Hg.). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 37–64). Lit.
- Ders. (2020). Musikpädagogische Lektüren. Zum möglichen Nutzen literarischer Texte für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 24–41. <https://www.zfkm.org/20-vogt2.pdf>
- Stojanov, K. (2006). Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: L. Pongratz; M. Wimmer; & W. Nieke (Hg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, 66–85. Janus.
- Wiezorek, C. (2017). (Keine) Bildungsprozesse Bei Kindern, (Aber) Verlaufskurvenförmige Entwicklung und Biografische Orientierungen? Eine Problematisierung der „Erwachsenenbezogenheit“ theoretischer Konzepte in der qualitativen Bildungsforschung. In R. Kreitz et al (Hg.). *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 61–82). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.6>