

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik

WSMP
Sitzungsbericht

22

Anne Günster & Anne Niessen
*Aspekte wissenschaftlicher Kritik in
musikpädagogischen Forschungsvorhaben*
DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2022.2138](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2022.2138)

Anne Günster & Anne Niessen

Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben.

Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse

1 Einleitung

Wissenschaft hat zu ihren normativen Anteilen ein zumindest schillerndes Verhältnis. Während Nicht-Wissenschaftler*innen von Forschung in der Regel vermeintlich ‚objektive‘ Erkenntnisse erwarten, wird von Wissenschaftler*innen ausdrücklich darauf hingewiesen, dass alle, selbst naturwissenschaftliche Studien durchzogen sind von normativen Annahmen¹, die bis auf die Ebene der Ergebnisse durchschlagen. Die Science and Technology Studies decken solche Phänomene auf – und realisieren damit einen kritischen Anspruch, der seinerseits auf normativen Annahmen beruht. Die Vielfältigkeit des Umgangs mit normativen Anteilen in wissenschaftlicher Forschung zeigt sich auch mit Blick auf ‚engagierte Forschungsrichtungen‘, die zunehmend auch (wieder) in die Musikpädagogik Einzug halten; sei es in der Verbindung von Wissenschaft und Didaktik im Design Based Research (vgl. u.a. Lehmann-Wermser & Konrad 2016), in intersektional sensibilisierten empirischen Studien (vgl. u.a. Honnens 2021) oder in Forschungsansätzen, die explizit, jedoch mit jeweils unterschiedlichen theoretischen Prämissen, einen kritischen Anspruch formulieren, z. B. die Kritische Theorie (vgl. u.a. Vogt 2012, 2016), die

¹ Die Begriffe Norm, normativ und Normativität sind nicht leicht zu bestimmen: Normen sind in einem sozialwissenschaftlichen Verständnis „[1] eine beobachtbare Gleichförmigkeit des Verhaltens; [2] eine soziale Bewertung von Verhalten; [3] eine verbindliche Forderung eines bestimmten Verhaltens“, wobei an Begriffsdefinitionen häufig mehrere dieser Bestimmungen beteiligt sind (Treiber, 2020, S. 538). Normen können sich zwar grundsätzlich auf sehr Unterschiedliches beziehen, Normativität ist aber immer dadurch charakterisiert, dass in „Aussagen [...] eine Bewertung ausgedrückt wird (z. B. richtig, gut), verbunden mit der Forderung, sich dieser Bewertung anzuschließen“ (Woesler & Lautmann, 2020, S. 540-541). Hier und im Folgenden geht es darum, dass auch Wissenschaft durchzogen ist von Normativität. Aus Platzgründen können wir hier nicht näher auf die grundsätzlich normative Verfassung der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft eingehen, sondern nur darauf verweisen (vgl. u.a. Ruhloff 1999).

Kritische Diskursanalyse (vgl. u. a. Rolle 2018) oder die kritische(n) Kulturwissenschaft(en) (vgl. u.a. Vogt 2006, 2014).

Betrachtet man die wissenschaftliche Musikpädagogik insgesamt, spielen Normen und Normativität darin auf sehr verschiedenen Ebenen eine Rolle: unter anderem in Bezug auf die der Wissenschaft zugrundeliegende Epistemologie bzw. grundlegende (soziale und/oder pädagogische) Theorien und Annahmen, aber auch in Bezug auf die Forschungsgegenstände und -Methoden. Wir werden in unserem Beitrag besonders die forschenden Personen fokussieren: Nicht nur, dass sie all die genannten Eckpunkte der Forschung festlegen und damit die Forschung in normativer Hinsicht stark prägen, sie bringen darüber hinaus auch noch im engeren Sinne moralische Vorstellungen in den Forschungsprozess ein². Aus dieser Fokussierung folgt, dass es im Folgenden vor allem um Normen im Sinne von Annahmen über das ‚gute‘ oder ‚richtige‘ Handeln geht – im untersuchten Feld, aber auch in der Wissenschaft selbst. Der Übergang zu moralischen Normen, die sich auf ethische Fragen beziehen, ist dabei, wie sich zeigen wird, fließend. Eng verbunden mit Normen ist der Begriff der Kritik, denn so wie Normen Maßstäbe darstellen, so kann es keine Kritik geben ohne den Bezug auf einen Maßstab. Aber wie genau hängen Normativität und Kritik zusammen?

Im vorliegenden Beitrag wird es um zwei empirische musikpädagogische Forschungsprojekte gehen, die beide auf unterschiedliche Weise (u.a.) einen kritischen Zugriff realisieren. Hilfreich wäre dafür, so könnte man meinen, ein fester normativer Standpunkt, von dem aus sich kritisieren ließe. Es sieht allerdings nicht so aus, als wäre mit einem solchen Ort zu rechnen: Im Blick auf die Rolle kritischer Ansätze in der Musikpädagogik beschreibt Jürgen Vogt als eines der „Probleme grundsätzlicher Art“, dass Kritik in der Geschichte der Musikpädagogik nie eine einheitliche „normative Basis“ gehabt habe (Vogt 2017, S. 332). Umso dringlicher stellt sich angesichts dieser Feststellung die Frage, welche Rolle Kritik in musikpädagogischen Forschungsprojekten spielen kann und soll. Kritik beinhaltet Wertungen und hat demzufolge sehr viel mit normativen Annahmen zu tun. Es entspricht nun dem wissenschaftlichen Anspruch, diese Annahmen nicht ‚irgendwie‘ wirken zu lassen, sondern möglichst gut zu reflektieren. Dies gilt insbesondere für Forschungsprojekte im qualitativen Spektrum, in denen die Reflexion des eigenen forschenden Standpunkts sowie der Passung von Theorie, Methode und Gegenstand ein zentrales Gütekriterium darstellt. Deshalb stellt sich die Frage: Wie könnte eine gut reflektierte und

² Das Attribut ‚moralisch‘ wird im vorliegenden Text verwendet für „die Gesamtheit der Anschauungen und Normen, durch welche die Menschen in ihrem praktisch-sittlichen Verhalten gesteuert werden“ (Rammstedt 2020, S. 518). Auf diese Weise markieren wir einen Unterschied zwischen Normen im Allgemeinen und moralischen Normen im engeren Sinne, die sich auf ethische Fragen des menschlichen Handelns beziehen.

begründete Kritik in Forschung, hier konkret: in zwei wissenschaftlichen musikpädagogischen Studien aussehen?

Diese Frage soll in unserem Beitrag anhand folgender Forschungsvorhaben diskutiert werden: Anne Günster erläutert die Ambivalenzen einer kritischen forschenden Haltung exemplarisch mit Blick auf ausgewählte Ergebnisse ihres diskursanalytischen Forschungsprojekts und diskutiert im Anschluss daran die Möglichkeiten einer „reflexiven Intervention“ in die eigene wissenschaftliche Praxis (s. Abschnitt 3). Anne Niessen entwirft einen Vorschlag für ein kritisches Herangehen an qualitative empirische Daten und erkundet exemplarisch, in welcher Weise und in welchem Ausmaß sich ein kritischer Anspruch musikpädagogischen Forschens in einer Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012) realisieren lässt (s. Abschnitt 4). Obwohl die Projekte unterschiedliche Datensätze heranziehen und verschiedene Forschungsmethoden verwenden, fußen sie zum Teil auf denselben theoretischen Grundlagen. Darüber hinaus stellen sie die Frage nach den pädagogischen Verhältnissen im Musikunterricht vor dem Hintergrund des schulischen Dispositivs der Macht und reflektieren diese mit Bezug auf die jeweils analysierten Daten. Diese Nähe in Theorie und Anliegen nutzen wir für unsere gemeinsamen Überlegungen in den Abschnitten 2 und 5.

In diesem Beitrag beleuchten wir zunächst einen Begriff von Kritik, wie ihn Michel Foucault und Judith Butler entworfen haben und auf den wir uns beide stützen, wenn auch in unterschiedlicher Weise (s. Abschnitt 2). Anschließend geben wir jeweils einen kurzen Einblick in das eigene Forschungsprojekt, ziehen ergänzend den kritischen Anspruch der jeweils gewählten Forschungsmethode heran – also der Diskursanalyse im ersten Projekt und der Situationsanalyse im zweiten – und erkunden auf dieser Basis die Möglichkeiten der Kritik im jeweiligen Projekt (s. Abschnitt 3 und 4). Der Beitrag wird durch ein Fazit beschlossen, in dem die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Forschungsansätze in Hinblick auf den Umgang mit Kritik zusammenfassend diskutiert werden (s. Abschnitt 5).

2 Aspekte des Begriffs der Kritik bei Foucault und Butler

Im Folgenden stützen wir uns vor allem auf Aspekte eines Begriffs von Kritik, den Michel Foucault 1978 in einem Vortrag entfaltete (1992) und den Judith Butler (2013) in einem Aufsatz aufgriff und kommentierte. Diese beiden Texte scheinen deshalb als Ausgangspunkt geeignet, weil viele diskursanalytische Verfahren (Abschnitt 3) auf Foucaults philosophische Begriffe und Arbeiten zurückgehen und seine Überlegungen auch die Entwicklung der Situationsanalyse (Abschnitt 4) inspirierten. Butlers philosophische Überlegungen zu Subjekten und

Subjektivierung werden in zahlreichen diskursanalytischen Ansätzen, v.a. in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie den Gender Studies, rezipiert und stellen darüber hinaus die Grundlage der Adressierungsanalyse dar, die im Rahmen des zweiten Vorhabens eine Rolle spielt.³ Der Versuch, die komplexen Überlegungen der beiden Autor*innen systematisiert darzustellen, fokussiert auf den Begriff und die grundsätzliche Möglichkeit von wissenschaftlicher Kritik nach Foucault und bezieht zusätzlich Butlers Ausführungen zum Kritik übenden Subjekt selbst mit ein. Damit erheben wir nicht den Anspruch, Foucaults und Butlers hochkomplexe Theorien auch nur annähernd angemessen nachzuzeichnen⁴. Wir versuchen vielmehr, aus den Ausführungen der beiden Autor*innen Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie für unsere konkreten Forschungsprojekte eine kritisch-reflexive Herangehensweise entwickelt werden kann, die sich nicht darauf beschränkt, (pädagogische) Äußerungen oder Situationen anhand a priori festgelegter Kategorien von ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu bewerten, sondern „das System d[ies]er Bewertung selbst heraus[z]uarbeiten“ (Butler 2013, S. 225). Damit stellt sich die Frage, wie ein Forschungsvorhaben so angelegt werden kann, dass es in einem reflektierten Prozess einen kritischen Zugriff entwickelt, der die normativen Annahmen über den Forschungsgegenstand mit Blick auf das Datenmaterial hinterfragt und/oder erweitert und die Begrenzungen der eigenen Annahmen und Interpretationen in die Formulierung der Kritik einbezieht.

Der Vortrag, den Foucault im Jahr 1978 in der *Société française de philosophie* hielt, liegt nur in Form einer Transkription vor⁵. Der Text irritiert schon deshalb, weil es in diesem Vortrag zwar zentral um Kritik ging, Foucault sich aber weigert, ihm den naheliegenden Titel „Was ist Kritik?“ zu geben (vgl. Brückner 2012, S. 315). Er begründet seine Entscheidung mit dem Hinweis, „es wäre unanständig gewesen“ (Foucault 1992, S. 7). Das legt die Vermutung nahe, dass Foucault eine letztendliche Klärung des Begriffs der Kritik gar nicht für möglich hält. Vielleicht ist seine Weigerung aber auch seiner „permanent ... kritische[n] Haltung“ geschuldet, die dazu führte, dass Foucault auch seine eigenen Ausführungen immer wieder in Frage stellte (vgl. Brückner 2012, S. 320). Im Folgenden sollen dennoch einige Charakteristika dessen benannt werden, was Foucault als Kritik beschreibt, und zumindest auf einige der größeren Zusammenhänge verwiesen werden, in die Foucaults Überlegungen eingebettet sind.

³ Zudem verweist auch Vogt auf das Potential der beiden gewählten Autor*innen für eine kritische Musikpädagogik (Vogt 2012, S. 354).

⁴ So lassen wir – neben vielen weiteren zentralen Aspekten – zum Beispiel die für den Begriff der Kritik durchaus relevanten Unterschiede außen vor, die Foucault zwischen Gehorsam und Tugend beschreibt (vgl. Butler 2013, S. 231-233), und reißen auch eine Reihe anderer relevanter Aspekte nur an.

⁵ Foucault knüpfte an die Überlegungen zur Möglichkeit von (philosophischer) Kritik, die er in diesem Vortrag entfaltet, allerdings in zwei späteren Texten zu der Frage „Was ist Aufklärung?“ (vgl. Foucault 2005a, 2005b) an.

Foucault richtet seinen Blick zunächst auf die Geschichte der „Regierungskunst“ in Europa, wobei ‚Regierung‘ hier in einem nicht oder nicht nur politischen Sinne zu verstehen ist als die Kunst der Führung von Individuen. Grundsätzlich versteht Foucault Gesellschaft als Geflecht aus und permanente Verschiebung von Machtbeziehungen zwischen einzelnen Menschen und Gruppen, die einander zu beeinflussen versuchen (Brückner 2012, S. 326)⁶. Dabei unterscheidet er „Machtverhältnisse“, „Herrschaftszustände“ und „Regierungstechnologien“, die folgendermaßen in Beziehung zu setzen sind: „Regierungstechnologien können auf systematisierende, stabilisierende Weise dazu beitragen, dass aus Machtverhältnissen Herrschaftszustände werden“ (Brückner 2012, S. 325). Die Analyse von Regierungstechnologien zielt nach Foucault darauf ab, ‚Macht‘ nicht als einheitliche „Grundgegebenheit“ zu verabsolutieren, sondern

„sie stets als eine Beziehung in einem Feld von Interaktionen zu betrachten, sie in einer unlöslichen Beziehung zu Wissensformen zu sehen und sie immer so zu denken, daß man sie in einem Möglichkeitsfeld und folglich in einem Feld der Umkehrbarkeit, der möglichen Umkehrung sieht“ (Foucault 1992, S. 40).

Die Analyse von Regierungstechnologien, mit deren Geschichte sich Foucault in seinen Schriften intensiv beschäftigt hat (Foucault 2006a; 2006b), ist folglich nicht zu denken ohne das Gegengewicht der Kritik, deren Stoßrichtung er in der folgenden Frage festhält: „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992, S. 11-12) Auf diese Weise gelangt Foucault gleich zu einer „erste[n] Definition der Kritik“: „die Kunst[,] nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Judith Butler weist darauf hin, dass Foucault damit „nicht die Möglichkeit radikaler Anarchie behauptet und dass es nicht um die Frage geht, wie man radikal unregierbar wird“ (Butler 2013, S. 232); auch er selbst betont in seinem Text immer wieder, dass er nicht auf Widerständigkeit und Freiheit im politischen Sinne abzielt⁷. Vielmehr geht es ihm um eine „kritische[.] Haltung“, die er

⁶ Astrid Messerschmidt bewertet in Foucaults Philosophie kritisch, dass er „die Frage, wer Macht hat und wer der Macht beraubt ist, nicht zu[lässt] [...]. Daher fällt es schwer, Prozesse der Ausgrenzung und der gewaltförmigen Unterwerfung mit seinem Machtkonzept zu analysieren“ (Messerschmidt 2007, S. 56). Foucaults Analyse der Macht befördere allerdings „eine schonungslose Analyse der Gegenwart jenseits aller Befreiungssillusionen“ (Messerschmidt 2007, S. 56).

⁷ Butler entnimmt Foucaults Ausführungen eine Ambivalenz zwischen Nicht-Bezug auf und Faszination gegenüber Widerständigkeit und Freiheit (vgl. Butler 2013, S. 242-243), während Butler selbst ihre philosophischen Überlegungen durchaus mit Bezug zu politischen Verhältnissen und Bewegungen diskutiert (vgl. *Die Macht der Gewaltlosigkeit*, 2020; *Hass spricht*, 2006). Auf die Bedeutung der Befreiung vom eigenen Begehren kann hier allein aus Platzgründen nicht eingegangen werden, obwohl sie in Foucaults Philosophie eine wichtige Rolle spielt (Brückner 2012, S. 326).

„als Tugend im allgemeinen [sic!]“ bezeichnet (Foucault 1992, S. 9), weil sie die jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt und für bestimmte Subjekte geltenden Wissensordnungen⁸ und die mit ihr verbundenen Machteffekte befragt, erweitert und reformuliert, ohne sie aufzuheben.

Somit bezieht sich Kritik nach Foucault und Butler nicht in einem moralisch wertenden Sinne auf ihre Gegenstände – z.B. auf „gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurs“ (Butler 2013, S. 225) –, sondern sie hat die Aufgabe, „das System der Bewertung selbst heraus[zuarbeiten“, in das ihre Gegenstände eingebettet sind (Butler 2013, S. 225). Für dieses „System der Bewertung“ spielt Wissen eine wichtige Rolle, also laut Foucault „alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen [...], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault 1992, S. 32). Bedeutsam ist hier die Annahme einer starken Verbindung von Wissen und Macht, „denn nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht“ (Foucault 1992, S. 33). Foucault verwendet in diesem Zusammenhang den analytischen Begriff „Macht-Wissen“, um die Verschränkung beider Kategorien als „Analyseraster“ zu betonen (Foucault 1992, S. 33). Die Analyse von „Macht-Wissen“ entwirft Foucault nicht nur als kritische Haltung, sondern zugleich als „historisch-philosophische[s] Vorgehen“ (Foucault 1992, S. 36), welches die gegenstandsspezifischen und zugleich historisch wandelbaren Grenzen der Erkenntnis erforscht: Foucault schlägt vor, genau zu beschreiben, durch welche Bedingungen ein spezifisches Macht-Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt als allgemein „akzeptabel“ gelten kann und welche „Akzeptanzschwierigkeiten“, d.h. welche Brüche und Ambivalenzen mit diesem System zugleich einhergehen und dieses dadurch als begrenzt sichtbar werden lassen (Foucault 1992, S. 35).

Macht legitimiert sich für Foucault durch den Bezug auf „Wahrheit“. Deshalb sieht er den „Entstehungsherd der Kritik“ im „Bündel der Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“ (Foucault 1992, S. 15). Für das Üben von Kritik spielt das Misstrauen des Subjekts gegenüber Autoritäten eine wichtige Rolle, denn Kritik ist

„die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten

⁸ In diskurstheoretischen Zusammenhängen bezeichnet der Begriff ‚Wissensordnungen‘ spezifische Strukturierungen von Wissenselementen. Die ‚Ordnung‘ verweist dabei im Allgemeinen auf die Art und Weise, wie Wissen strukturiert bzw. wie Gegenstände durch Wissen formiert werden. Verschiedene Wissensordnungen können je nach analytischer Ausrichtung zueinander in Konkurrenz treten bzw. hegemonial oder minoritär angeordnet sein (vgl. Wrana 2012, S. 201-202).

Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15).

Die Idee dieser „Entunterwerfung“ des Subjekts greift Butler mit Blick auf die Position des kritisierenden Subjekts auf, denn die Kritik fragt

„nach den Grenzen von Erkenntnisweisen, weil man bereits innerhalb des epistemologischen Feldes in eine Krise des epistemologischen Feldes geraten ist, in dem man lebt. Die Kategorien, mit denen das soziale Leben geregelt ist, bringen eine gewisse Inkohärenz oder ganze Bereiche des Unaussprechlichen hervor. Und von dieser Bedingung, vom Riss im Gewebe unseres epistemologischen Netzes her, entsteht die Praxis der Kritik mit dem Bewusstsein, dass hier kein Diskurs angemessen ist oder dass unsere Diskurse in eine Sackgasse geführt haben“ (Butler 2013, S. 226-227).

Es geht also beim Üben von Kritik darum, Besonderheiten von Wissensordnungen überhaupt erst einmal erkennbar zu machen, wobei diese Form der Kritik zentral angewiesen ist auf „die Idee, die wir uns von unserer Erkenntnis und ihren Grenzen machen“ (Foucault 1992, S. 17); es geht also letztlich um „die Erkenntnis der Erkenntnis“ (Foucault 1992, S. 18).

Sowohl Foucault als auch Butler zufolge bewertet (wissenschaftliche) Kritik ihre Gegenstände (Äußerungen, Interaktionen usw.) nicht nach vorgegebenen Kategorien, sondern fragt vielmehr „nach der verschließenden Konstitution des Feldes der Kategorien selbst“ (Butler 2013, S. 223). Foucault entwickelt hierfür die Untersuchung der Akzeptanzbedingungen von „Macht-Wissen“ mit Hilfe der Analyse von Regierungstechnologien. Butler greift diese Form der Analyse als kritische Praxis auf und fokussiert noch deutlicher die Möglichkeiten einer „Entunterwerfung“ des kritisierenden Subjekts im Rahmen der (gesellschaftlich bzw. diskursiv⁹) vorgegebenen Ordnungen und Regeln: Im Rahmen einer kritischen Praxis gebe es „eine gewisse Art des Fragens, die sich als zentral für den Vollzug der Kritik selbst erweisen wird“ (Butler 2013, S. 223). Für Butler geht diese Form des Fragens mit einem gewissen „Risiko“ einher, „das durch das Denken und in der Tat durch die Sprache ins Spiel kommt, durch die die gegenwärtige Ordnung des Seins an ihre Grenze geführt wird“ (Butler 2013, S. 237). Denn durch die Infragestellung der Selbstverständlichkeit von Macht-Wissen-Systemen werden nicht nur epistemologische

⁹ Post-strukturalistische Diskurstheorien, denen auch Butlers Überlegungen zugeordnet werden können, unterscheiden in der Regel nicht zwischen Diskursen und ihren gesellschaftlichen, sozialen und/oder materiellen Bedingungen, sondern untersuchen Diskurse vor dem Hintergrund des sozialen Gebrauchs von wirklichkeitskonstitutiver Sprache (vgl. Angermüller 2014a).

Grenzen, z.B. in Form von Regeln und Kategorien der Erkenntnis, sichtbar gemacht. Zusätzlich entstehe laut Butler durch das Infragestellen der epistemologischen Begrenzungen auch „[e]in Moment des ethischen Fragens“:

„Man könnte [...] sagen, das Subjekt ist gezwungen, sich in Praktiken zu formen, die mehr oder weniger schon da sind. Vollzieht sich diese Selbst-Bildung jedoch im Ungehorsam gegenüber den Prinzipien, von denen man geformt ist, wird Tugend jene Praxis, durch welche das Selbst sich in der Entunterwerfung bildet, was bedeutet, dass es seine Deformation als Subjekt riskiert und jene ontologisch unsichere Position einnimmt, die von Neuem die Frage aufwirft: Wer wird hier Subjekt sein, und was wird als Leben zählen?“ (Butler 2013, S. 246)

Sie reflektiert darüber, von welchem Standpunkt aus vom Subjekt legitim Kritik geübt werden kann, und zeichnet Foucaults Misstrauen gegenüber dem nach, was sie als die „Anordnungen“ und die „aus ihnen hervorgegangenen ethischen Grundsätze[.]“ bezeichnet (Butler 2013, S. 235). Butler sieht ein „Problem“ darin, dass diese „die kritische Beziehung auszuschließen und ihre eigene Macht auszuweiten suchen, um das gesamte Feld des moralischen und politischen Urteils zu ordnen“ (Butler 2013, S. 235). Um hier Kritik üben zu können, ist eine „Selbst-Autorisierung“ nötig (Butler 2013, S. 236). Das bedeutet, dass sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die als selbstverständlich geltenden Regeln infrage zu stellen. Laut Foucault kann etwas der Kritik nur standhalten, „wenn man die Gründe dafür selber für gut befindet“ (Foucault 1992, S. 14). Butler verweist darauf, dass Foucault diese Kritik selbst als „Kunst“ (Foucault 1992, S. 12) bezeichnet, womit eine gewisse Kontingenz verbunden ist: Es ist nicht klar, in welcher Weise sich die Kritik äußert. Fest steht aber: Die Kritik macht „die Grenze der Ordnungsfähigkeit des fraglichen Feldes“ (Butler 2013, S. 236) sichtbar und führt zur „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15) des Subjekts. Diese „Entunterwerfung“ ist jedoch nicht mit einer absoluten (Handlungs-)Freiheit des Subjekts gleichzusetzen, denn „Machtbeziehung und Widerspenstigkeit der Freiheit lassen sich [...] nicht voneinander trennen“ (Foucault 2019, S. 257).

In diesem Zusammenhang gibt es allerdings eine Problematik, mit der auch wir es als Forschende zu tun haben: Es stellt sich die Frage, inwieweit es in einem wissenschaftlichen Vorhaben gelingen kann, kritisch auf ein Feld zu schauen, in das wir als forschende Personen immer schon verstrickt sind, und inwieweit es uns selbst möglich ist, offenzulegen, mit welchen nicht nur epistemologisch, sondern auch ontologisch unsicheren Positionierungen eine solche Kritik verbunden sein kann. Unser beider Versuche, unser forschendes Vorgehen vor diesem Hintergrund zu reflektieren, möchten wir im Folgenden vorstellen.

3 Kritik in einem diskursanalytischen Projekt

Im Folgenden greife ich auf Analysen aus meiner unveröffentlichten Dissertation (Günster 2021) zurück, in der ich musikdidaktische Zeitschriftenartikel über das Singen im Musikunterricht aus diskursanalytischer Perspektive untersucht habe. Musikdidaktische Zeitschriften fokussieren auf die Planung und Gestaltung von Musikunterricht und zielen auf die Reflexion und Veränderung des Handelns von Musiklehrkräften im Unterricht. Aus diskursanalytischer Perspektive habe ich in meiner Dissertation die Aussagen in den Zeitschriftenartikeln über das Singen als diskursive Praktiken untersucht, durch die ein bestimmtes musikdidaktisches Wissen Gültigkeit beansprucht und durch die spezifische Subjektpositionen bzw. Möglichkeiten, ein singendes Subjekt zu sein, nahegelegt oder ausgeschlossen werden. Zentral waren für mich dabei zwei analytische Fragen: Wie wird ‚Singen‘ als musikdidaktischer Gegenstand geformt, indem über die Möglichkeiten seiner Vermittlung im Musikunterricht im Rahmen musikdidaktischer Zeitschriften geschrieben wird? Und wie funktioniert dieses musikdidaktische Schreiben als Diskurs, d.h. welche Wissensordnungen und Subjektpositionen werden hergestellt, und welche diskursiven Strategien und Regierungspraktiken werden mobilisiert, um diese Wissensordnungen zu stabilisieren und zu legitimieren?

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen war ein heuristisches Verständnis des Diskurs-Begriffs leitend: Diskurse werden dabei nicht als überzeitlich wirksame, abstrakte und/oder anonyme Deutungssysteme verstanden, vielmehr ist die Funktions- und Wirkungsweise von diskursiven Praktiken abhängig vom jeweiligen historischen und sozialen Kontext, in dem sie geltend gemacht werden – und nicht zuletzt auch von der forschenden Haltung der Person, die diese diskursiven Praktiken wissenschaftlich untersucht; dazu später mehr (s. 3.2). Diskursive Praktiken definiere ich im Rahmen meiner Untersuchung deshalb als überindividuell wirksame Mechanismen des In-Beziehung-Setzens von Äußerungen, durch die innerhalb des sozialen Kontexts des Musikunterrichts Bedeutungen (re)produziert, Subjektpositionen ermöglicht, spezifische Handlungsweisen legitimiert und durch Regierungspraktiken nahegelegt werden.

Ein wesentliches Ergebnis meiner diskursanalytischen Untersuchung sind fünf diskursive Strategien, welche die diskursive Produktion innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriften kennzeichnen: Ich konnte herausarbeiten, wie (1) über unterschiedliche diskursive Praktiken ein Begriffsfeld des Singens abgesteckt, (2) der Gegenstand des ‚neuen‘ Singens im Musikunterricht vom Singen in der Vergangenheit abgegrenzt wird und (3) spezifische didaktische Orientierungen des Gesanglehrens- und lernens definiert werden. Mein besonderes Interesse richtete sich während der Analyse zunehmend auf die Subjektpositionen der (4) Schüler*innen und (5)

Lehrenden, die durch diese Wissensordnungen des Singens ermöglicht wurden. Ins Zentrum meiner Untersuchung rückten deshalb zunehmend die Fragen: Welche musikdidaktischen Welten erschaffen und begrenzen die Wissensordnungen in den Zeitschriften? Und welche Möglichkeiten, ein singendes Subjekt zu sein, werden innerhalb dieser Welten konstruiert und den Musiklehrkräften in Form von Praktiken der Selbst- und Fremdführung nahegelegt?

3.1 Der Begriff der Kritik in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung

So wie Diskursanalyse als interdisziplinäre Forschungsperspektive keinen einheitlichen Begriff von Diskurs verwendet, so lässt sich auch das Verständnis von Kritik im Rahmen der unterschiedlichen Forschungsansätze nicht auf einen Nenner bringen. Viele diskursanalytische Ansätze beanspruchen zwar grundsätzlich einen kritischen Anspruch. Aber die normative Basis und Zielrichtung der Kritik differiert je nach Gegenstand, disziplinärer Verortung und theoretischer Fundierung sehr stark (vgl. Nonhoff, Langer & Reisigl 2019). Ich möchte mich deshalb im Folgenden auf einige Akzente beschränken, die innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung im Zusammenhang mit einer kritischen Forschungsperspektive eingebracht wurden.

Viele erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen rekurren auf Foucaults Begriffe und methodische Ansätze (vgl. Fegter et al. 2015, S. 14). In einer ersten Rezeptionsphase von Foucaults Arbeiten in den Erziehungswissenschaften kam es u. a. zu einer umfassenden Kritik von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen auf der Basis von Foucaults Begriffen (u.a. Macht, Regierung), während in einer zweiten Rezeptionsphase vor allem die analytischen Verfahrensweisen Foucaults für erziehungswissenschaftliche Studien genutzt wurden, die sich in unterschiedlichen Forschungslinien ausprägten (vgl. Wrana et al. 2014). Im Rahmen dieser ‚empirischen Wende‘ der Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft (vgl. Fegter et al. 2015, S. 10) wurden auch neue Formen von kritischer Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche Sachverhalte möglich: In den Fokus der Aufmerksamkeit von erziehungswissenschaftlichen Materialstudien geriet nicht nur die Kritik an einem bestimmten (pädagogischen) Wissen, sondern auch die Kritik an den Bedingungen und Prozessen der Produktion dieses Wissens (vgl. Fegter et al. 2015, S. 15)¹⁰.

¹⁰ So analysiert z. B. Felicitas Macgilchrist in einer Studie zur Wahrheitsproduktion in Schulgeschichtsbüchern die komplexen Aushandlungsprozesse rund um die Bereitstellung von vermeintlich konsensfähigem, offiziellem Schulbuchwissen (vgl. Macgilchrist 2015).

Erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Diskursanalysen ‚nach Foucault‘ stellen zudem häufig die Kritik von Machtmechanismen in den Fokus, wobei dies nicht nur die Kritik an sozialen, z.B. hierarchisch strukturierten Machtverhältnissen umfasst, sondern v.a. Machtwirkungen- und dynamiken in pädagogischen Situationen und Interaktionen fokussiert. Diese immanenten Machteffekte können wiederum mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zusammenhängen, ohne diese lediglich zu reproduzieren. Zur Analyse der Verschränkung von Machtverhältnissen- und wirkungen gehört auch die Reflexion der Positionierung der Forscherin, die diese Machtmechanismen untersucht. In vielen Diskursanalysen wird für diese Form der Reflexion des forschenden Standpunkts die Forschungshaltung der „interpretativen Analytik“ vorgeschlagen. Der Begriff geht auf die Monografie „Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics“ (1983) zurück, in der der Philosoph Hubert L. Dreyfus und der Anthropologe Paul Rabinow Foucaults diskursanalytische, insbesondere seine machtkritische Verfahrensweise zusammenfassend als „interpretative Analytik“ bestimmen:

„[Foucault’s] method combines a type of archaeological analysis which preserves the distancing effect of structuralism, and an interpretive dimension which develops the hermeneutic insight that the investigator is always situated and must understand the meaning of his cultural practices from within them” (Dreyfus & Rabinow 1983, S. xii).

Der Erziehungswissenschaftler und Diskursforscher Daniel Wrana präzisiert die hier angesprochene „Situierung“, indem er schreibt, dass die Teilhabe der Forscherin an ihrem Forschungsfeld „nicht einfach die Bedingung eines positiven Verstehens [ist], sondern gerade das Interesse der Analyse, denn sie zielt darauf, diese Teilhabe reflexiv zu dekonstruieren, sich von ihr zu entfernen“ (Wrana 2014, S. 527-528). Im Verlauf der Analyse gilt für die Diskursforscherin deshalb, die eigene Verstrickung in die diskursive Praxis, die sie untersucht, reflexiv zu ergründen und offenzulegen. Im Unterschied zu anderen Auslegungen der interpretativen Analytik (vgl. u.a. Keller 2011, S. 75-76, Diaz-Bone 2006), stellt diese Reflexion der forschenden Haltung für Dreyfus und Rabinow sowie für Wrana nicht nur eine methodologische, sondern eine forschungsethische Notwendigkeit dar: Die Reflexion der eigenen Verstrickung in untersuchte Machtverhältnisse und Wissensordnungen zielt nicht nur auf eine machtanalytisch reflektierte Forschung, sondern verspricht einen wesentlichen Erkenntniszuwachs über die (Re-)Produktionsmechanismen und Wirkungsweisen von Wissen-Macht-Verhältnissen. Vor diesem Hintergrund stellt sich allerdings die Frage, was es für die Forscherin konkret bedeutet, in die Machtverhältnisse und Wissensordnungen verstrickt zu sein, die sie untersucht, wie sich dieses Verhältnis reflektieren lässt und auf welchen Ebenen des Forschungsprozesses eine kritische Positionierung zu den analysierten diskursiven Ordnungen und Praktiken möglich ist.

Der Diskursforscher Martin Nonhoff hat in einem Aufsatz zur Verhältnisbestimmung von „Diskursanalyse und/als Kritik“ dafür plädiert, das spezifische kritische Potenzial der Diskursanalyse vor allem in ihrem Selbstverständnis einer „interventionistische[n] Wissenschaft“ zu suchen (Nonhoff 2019, S. 25). Nonhoff betont, „dass man Diskursanalyse nicht anders denken kann denn als Intervention in Wissensverhältnisse, das heißt in Verhältnisse, in denen Elemente auf besondere Weise als ‚gewusste‘ oder ‚erkannte‘ zueinander in Beziehung gesetzt werden“ (Nonhoff 2019, S. 25). Damit sind allerdings nicht nur die beforschten Wissensverhältnisse und -produktionsweisen gemeint, sondern auch die wissenschaftliche Praxis selbst: Für Forschende, die Diskursanalyse als Intervention verstehen, gebe es somit

„ein ständig mitgeführtes Bewusstsein dafür, dass das eigene wissenschaftliche Handeln insofern eine gesellschaftliche Praxis ist, als es in Wissens- und, wie man im Anschluss an Foucault natürlich ergänzen muss, Machtverhältnisse eingreift“ (Nonhoff 2019, S. 25).

Nonhoff argumentiert im Anschluss daran dafür, Diskursanalyse *als* Kritik im Sinne einer Intervention zu verstehen, und zwar in eben jene „[Wissen-Macht-]Verhältnisse, die ihre eigene Existenz auf spezifische Weise ermöglichen“ (Nonhoff 2019, S. 29). Nonhoff diskutiert im Anschluss daran drei Verhältnisse, in die diskursanalytisch interveniert werden kann: die Wissen-Macht-Verhältnisse des Gegenstandsfelds, die Subjektverhältnisse und die Verhältnisse der wissenschaftlichen Produktion selbst (vgl. Nonhoff 2019, S. 29). Ich werde die Ergebnisse meiner diskursanalytischen Untersuchung im Folgenden vor allem in Hinblick auf die Intervention in unterschiedliche Subjektverhältnisse diskutieren, um so das Potenzial von Diskursanalyse als Kritik analytisch auszuloten und zu reflektieren.

3.2 Der Umgang mit Kritik im Forschungsprozess

Nonhoff benennt drei Subjektverhältnisse, in die eine diskursanalytische Untersuchung kritisch intervenieren kann (vgl. Nonhoff 2019, S. 29):

- 1) Subjektverhältnisse innerhalb des untersuchten Gegenstandsfelds, z. B. das Verhältnis der Subjektpositionen von Schüler*innen und Musiklehrenden, welche über die Aussagen in den Zeitschriftenartikeln (re)produziert und relationiert werden. Da diese Form des Einwirkens in Subjektverhältnisse untrennbar mit der Untersuchung des Gegenstandsfelds zusammenhängt, benennt Nonhoff diese als „transitive Intervention“ (Nonhoff 2019, S. 33).

Darüber hinaus nennt Nonhoff zwei Modi einer „reflexiven Intervention“ in Subjektverhältnisse, welche „die Reflexion der Diskursanalytikerin im Analyseprozess“ (Nonhoff 2019, S. 33) stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken:

- 2) Subjektverhältnisse „zwischen der Diskursanalytikerin und den Subjekten in ihrem Gegenstandsfeld oder zwischen ihr und ihren LeserInnen“ (Nonhoff 2019, S. 33),
- 3) das Subjektverhältnis der Diskursanalytikerin zu sich selbst, und damit verbunden insbesondere die Frage nach einer kritischen Haltung in Hinblick auf das untersuchte Gegenstandsfeld.

Entscheidend ist laut Nonhoff, in einer Diskursanalyse diese Subjektverhältnisse nicht nur zu beschreiben, sondern in diese Verhältnisse mittels der Analyse zu intervenieren und somit „die Kritik im Zuge der Analyse [zu] performier[en]“ (Nonhoff 2019, S. 16). Einer solchen Diskursanalyse *als* Kritik will ich mich im Folgenden in Form der zweiten Dimension einer „reflexiven Intervention“ zuwenden, und zwar mit Blick auf die Subjektverhältnisse zwischen den Subjektpositionen im Gegenstandsfeld (hier: der Schüler*innen und der Musiklehrenden) und meiner eigenen Positionierung als Forscherin.

Musikdidaktische Zeitschriften richten sich an angehende Musiklehrer*innen mit dem Ziel, sie bei der Planung und Durchführung von Musikunterricht zu unterstützen, indem sie themenbezogen fachdidaktisches Wissen vermitteln. In den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen werden u.a. die musikdidaktische Relevanz des Singens begründet, physiologisches Wissen über die Stimmerzeugung und den Singvorgang zusammengefasst und methodische Vorschläge für die Durchführung von Singeinheiten im Unterricht anhand von konkreten Musik- oder Notenbeispielen unterbreitet. Aus diskursanalytischer Perspektive wird über die Aussagen innerhalb der Zeitschriftenartikel jedoch nicht nur musikdidaktisches Fachwissen vermittelt: Vielmehr fordern die Artikel über das Singen „die AdressatInnen des Textes, also eine bestimmte Gruppe von LeserInnen, zu einer bestimmten Haltung und einer bestimmten Tätigkeit heraus. Ihre Funktion ist nicht nur, Wissen zu vermitteln, sondern zu einem Entschluss oder Tun zu motivieren“ (Langer, Ott & Wrana 2006, S. 281). Im Rahmen der von mir untersuchten Zeitschriftenartikel zeigt sich eine doppelte Ansprache der Musiklehrenden in Hinblick auf das Singenlernen: Sie werden aufgefordert, ihre Schüler*innen durch Zuwendung (nicht durch Zwang oder Disziplinierung) zum Singen zu

führen. Gleichzeitig sollen die Musiklehrenden als stimmliche bzw. singende Vorbilder für die Schüler*innen fungieren.

Es waren gerade diese Aussagen, die in mir beim Lesen der Zeitschriftenartikel immer wieder Erstaunen und Irritation auslösten. Denn im Laufe meiner genaueren Analyse dieser musikdidaktischen Texte fühlte ich mich zunehmend zwischen zwei Lesarten hin und her gerissen: Als Musikpädagogin stellte ich erfreut fest, dass es in den Zeitschriftenartikeln im Verlauf des Untersuchungszeitraums (1990-2017) zunehmend weniger ausschließlich um das Singenkönnen ging, d.h. um bestimmte Singfähigkeiten und -repertoires, die Schüler*innen erlernen sollen. Vielmehr geriet stärker in den Fokus, wie Lehrpersonen zum Singen motivieren, wie sie ihre möglicherweise vorhandenen eingefahrenen Einstellungen zum richtigen oder guten Singen hinterfragen und wie sie sich den Schüler*innen entsprechend deren individuellen Singfähigkeiten und -bedürfnissen pädagogisch zuwenden können. Diese Entwicklung nahm ich in Hinblick auf die Gestaltung der pädagogischen Beziehung als positiv wahr.

Laut der Aussagen in den musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln sollen Musiklehrende die Schüler*innen in Hinblick auf das Singen keinesfalls (nur) zum Erreichen eines festgelegten Lernziels motivieren, sondern Singen als Mittel des persönlichen Ausdrucks fördern:

„Die bisher aufgezeigten Möglichkeiten der Stimmbildung erfordern, dass wir den Prozess des Singens geschickt steuern und leiten. [...] Denn Singen soll schließlich nicht zum perfekten Dressurakt werden, bei dem vorgegebene Normen erfüllt werden, sondern es soll weiterhin vor allem Spaß machen sowie ein ‚eigenständiger‘, wertvoller Bestandteil des persönlichen Ausdrucks bleiben.“ (2000_05_mids, S. 50)¹¹

Insbesondere im Umgang mit nicht gut singenden Schüler*innen, die im Material häufig als „Brummer“ benannt werden, sollen Lehrpersonen nicht auf eine Verordnung des Singens oder gar Bestrafung des ‚schlechten‘ Singens setzen, sondern mit Unterstützung, Zuwendung und Ermunterung reagieren. Im Umgang mit sogenannten „Brummern“ sei

„liebevolles, unterstützendes und ermutigendes Vorgehen gefordert. Ich lasse dann mal zwei und dann nur einen (den ‚kritischen‘) Schüler summen. Wenn ich die SchülerInnen überrasche, aber freundlich und ermutigend bleibe, sofort lobe, verweigert sich nach meiner Erfahrung niemand. Wenn doch, zwingen sie mich natürlich nicht, aber ich lasse auch nicht zu schnell locker. Eine weitere Möglichkeit

¹¹ Die Verweise auf Textstellen aus dem untersuchten Materialkorpus erfolgen hier und im Folgenden jeweils über das Dokumentenkürzel und die entsprechende Seitenzahl. Eine Übersicht der untersuchten Dokumente inkl. der vollständigen Quellenangaben findet sich im Anhang.

ist, einzelne SchülerInnen für ein paar Minuten länger dazubehalten und ein paar Übungen einzeln mit ihnen durchzuführen. Dies muss man so kommunizieren, dass der Schüler es nicht als Nachteil oder gar Strafe, sondern als besondere Form der Zuwendung empfindet“ (2014_02_mub, S. 21).

Als Diskursforscherin weckten allerdings insbesondere die Aussagen, die das ‚geschickte Steuern und Leiten‘ durch die Zuwendung der Lehrperson thematisierten, auch meine Skepsis: Waren diese Ansprachen nicht ein Paradebeispiel für Machtausübung, wie Foucault sie beschreibt, nämlich als „auf Handeln gerichtetes Handeln“ (Foucault 2019, S. 256) von Subjekten? Wie genau lassen sich diese Formen der Machtausübung fassen und wie hängen ihre Funktionsweisen mit dem Gegenstand Singen zusammen?

Dies war der Beginn meiner analytischen Suchbewegung und auch die erste Andeutung eines kritischen Umgangs mit meinen eigenen Interpretationsergebnissen: Ich wollte die Ambivalenz, die ich angesichts der Interpretation der Aussagen in den Zeitschriftenartikel wahrnahm, nicht vorschnell in eine einheitliche Lesart auflösen bzw. mich nicht für eine Lesart entscheiden, sondern eine Form der Analyse finden, die dieser Ambivalenz vielmehr Rechnung trägt und die es ermöglicht, diese Ambivalenz im Sinne der interpretativen Analytik als eigene Verstrickung mit den untersuchten diskursiven Ordnungen und Praktiken der Reflexion des eigenen forschenden Standpunkts zugänglich zu machen. Im weiteren Verlauf der Analyse beschloss ich, die Ansprache der Musiklehrenden als Adressat*innen der musikdidaktischen Artikel mit Hilfe des analytischen Begriffs der Regierungspraktiken zu untersuchen, worunter alle Praktiken verstanden werden, „mit denen Subjekte geführt und geleitet sowie zur Selbstführung und Selbstleitung angehalten und aktiviert werden sollen“ (Wrana 2006, S. 23).

Eine wesentliche, von mir herausgearbeitete Regierungspraktik besteht in der Postulierung der Führung der Schüler*innen zum Singen durch Zuwendung statt Zwang: Die Lehrpersonen sollen die Schüler*innen zum Singen anleiten, indem sie sie nicht zum Singen zwingen, sondern sie dazu ermuntern und insbesondere den nicht (gut) singenden Schüler*innen besondere Zuwendung zukommen lassen. Diese einfühlsame und „geschickte“ pädagogische Führung zum Singen durch die Lehrpersonen wird im Datenmaterial an mehreren Stellen explizit benannt (2000_05_mids, S. 50; 1994_01_mids, S. 47; 1993_01_mids, S. 203) und mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten verknüpft. Die Verantwortung der Lehrpersonen wird diskursiv auf spezifische Weise konstruiert: Insgesamt zeigt sich in den Analysen, dass sich die Thematisierung des Singenlernens im untersuchten Zeitraum (1990-2017) von einer Problematisierung des Könnens bzw. Nicht-Könnens (Erwerb von stimmlichen Fähigkeiten und eines vielfältigen Liedrepertoires) hin zu einer Regulierung des Wollens bzw. Nicht-Wollens verschiebt. Das

Nicht-singen-Wollen wird dabei diskursiv als „Hemmung“ der Schüler*innen konstruiert, im Sinne einer die persönliche Entwicklung beeinträchtigenden inneren Unsicherheit. Demgegenüber erscheint das Singen-Wollen als selbstverständliches, elementares Ausdrucksbedürfnis, welches zugleich ein Handeln der Lehrpersonen legitimiert, welches im Sinne der Schüler*innen auf den Abbau der Sing-Hemmungen abzielen soll.

Die Anleitungen zum Singenlernen lassen sich vor diesem Hintergrund insgesamt als Regierungspraktiken deuten, weil die Aussagen in den Zeitschriftenartikeln darauf abzielen, dass die Musiklehrenden den Schüler*innen mit dem Singenlernen ein ‚Angebot‘ machen sollen, welches die Schüler*innen gar nicht ablehnen können: Die Schüler*innen sollen zwar in gewissem Maße mitbestimmen dürfen, *wie* sie Singen lernen wollen. Dass sie im Musikunterricht Singen lernen *wollen sollen*, steht dagegen nicht zur Diskussion, sondern wird als Grundbedingung des musikpädagogischen Handelns vorausgesetzt.

Eine weitere Regierungspraktik lässt sich in der Selbst-Führung der Musiklehrenden als stimmliche bzw. singende Vorbilder erkennen. Da das Singen im Musikunterricht laut der Aussagen in den Zeitschriften nicht (mehr) verordnet bzw. erzwungen werden soll, soll es vor allem „durch die Vorbildfunktion des Lehrers motiviert werden“ (2007_06_gsz, S. 6). Die Musiklehrkräfte sollen als Sing-Vorbilder kompetent mit ihrer eigenen Stimme umgehen können und ihre Schüler*innen zugleich singend zum Mitsingen animieren, ohne sie durch zu perfekten Gesang abzuschrecken, denn Ziel ist es, dass „die Schülerinnen und Schüler [...] sich freier entwickeln [können] und [...] nicht durch die stilistischen Präferenzen des Lehrers eingeeengt [werden]“ (2015_07_muu, S. 56). Das in den Zeitschriftenartikeln beschriebene Singenlehren lässt sich, gelesen als Regierungspraktik im Sinne Foucaults, somit als Aufforderung an die Musiklehrkräfte verstehen, sich selbst als vom Singen überzeugte und zugleich singend überzeugende Subjekte zu entwerfen.

3.3 Fazit zu der kritischen Perspektive im diskursanalytischen Projekt

Die interpretative Analytik wurde als Forschungshaltung skizziert, die die Verstrickung der Forscherin in die von ihr analysierten Wissensordnungen, Subjektpositionen und Regierungspraktiken zum Gegenstand der Reflexion macht und so eine kritische Positionierung ermöglicht. Diese Verstrickung wurde während der Analyse im Aufscheinen von zwei unterschiedlichen Lesarten des Datenmaterials sichtbar. Diese beiden Lesarten – als Musikpädagogin und als Diskursforscherin – erschienen zunächst als Gegensatz, lösten aber eine forschende Suchbewegung aus, die letztlich in die Analyse von Regierungspraktiken mündete. Die Untersuchung von Regierungspraktiken ermöglichte eine der diskursanalytischen

Forschungsfrage und dem musikdidaktischen Datenmaterial angemessene methodologische Verfahrensweise, mit der Forschungsergebnisse zur diskursiven Wirkmächtigkeit von Aussagen in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln gewonnen werden können. Hierfür waren vor allem Foucaults Überlegungen zur Verschränkung von Regierung und Freiheit als Bedingungen von Kritik hilfreich. Für Foucault ist Handeln und somit auch pädagogisches Handeln nur vor dem Hintergrund einer ständigen, wechselseitigen Bezugnahme von Regierung und Freiheit möglich: Ohne die Annahme von prinzipiell vorhandenen Handlungsmöglichkeiten der Subjekte kann es keine Regierung geben, sondern nur Herrschaft. Und ohne die Annahme von Regierung, verstanden als auf das Handeln anderer einwirkendes Handeln, gäbe es auch keinen Grund, an die Wirkmächtigkeit des eigenen Handelns und des Handelns mit anderen zu glauben. Nach Foucaults Verständnis können Subjekte nicht *nicht* regiert werden, und erst vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der „Kunst[,] nicht *dermaßen* regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12; Hervorhebung AG), als Möglichkeit von Kritik und Veränderung.

Was bedeutet dieser Anspruch für Musiklehrende und diejenigen, die diese ausbilden? Für Musiklehrpersonen, die musikdidaktische Zeitschriftenartikel für die Planung und Durchführung ihres Unterrichts nutzen wollen, stellt sich die Frage, auf welche Weise Kritik an den diskursiv geprägten, aber nicht vollständig determinierten musikpädagogischen Verhältnissen und Haltungen möglich ist, die in den Artikeln nahegelegt werden. Es geht aus meiner Sicht dabei nicht um eine pauschale Kritik oder gar eine fundamentale Ablehnung des Singenlernens und -lehrens im Musikunterricht, sondern vielmehr darum, im Umgang mit den Aussagen in den Zeitschriftenartikeln die eigene Positionierung als Musiklehrkraft in Hinblick auf das Singenlernen und -lehren zu überprüfen und das eigene Handeln entsprechend zu verändern. Aus meiner Sicht wäre z. B. schon viel gewonnen, wenn Musiklehrpersonen, die selbst gern singen und ausschließlich positive Erfahrungen und Gefühle mit dem Singen verbinden, ihren Schüler*innen diese positiven Erfahrungen und Gefühle nicht ungefragt vorschreiben, sondern das Singen nur als ein mögliches Lernangebot unter vielen im Musikunterricht präsentieren. Der Anspruch einer solchen kritisch-selbstreflexiven Lehrhaltung ließe sich u.a. über die Thematisierung der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel im Rahmen der Lehrer*innenausbildung in der universitären und schulischen Ausbildung anbahnen. Die Artikel sollten dabei nicht nur als Ressource für die Planung und Durchführung von Singeinheiten im Musikunterricht herangezogen werden, sondern auch genutzt werden, um die über sie reproduzierten diskursiven Wissensordnungen und Regierungspraktiken kritisch zu hinterfragen. Eine solche kritische Praxis kann schon beim eigenen Sprachhandeln im Umgang mit den musikdidaktischen Artikeln ansetzen, z.B. durch zunächst unspektakulär scheinende Reformulierungen von musikdidaktischen Aussagen in Hinblick auf das Singen: „Singen *kann* Mittel

des Ausdrucks von tiefen Gefühlen sein.“, „Das Entdecken der eigenen Singstimme *kann* als befreiend oder beglückend erlebt werden.“, Singen *kann* zu bereichernden musikalischen Erfahrungen beitragen.“ usw. Diese bewusst eingesetzten Re-Formulierungen könnten zu einer Veränderung des musikdidaktischen Denkens und Handelns beitragen, indem Lehrenden und Schüler*innen bezogen auf das Singen weniger Erfahrungen, Einstellungen und Gefühle vorgeschrieben bzw. abgesprochen werden.

Der Anspruch, nicht dermaßen regiert zu werden, stellt sich darüber hinaus jedoch auch auf der Ebene der wissenschaftlichen Wissensproduktion. Deswegen möchte ich abschließend noch einmal das von Nonhoff angesprochene Subjektverhältnis der Diskursforscherin zu sich selbst bzw. zu ihrem forschenden Handeln aufgreifen, und zwar in Form einer reflexiven Intervention in die von mir selbst exemplarisch durchgeführte interpretative Analytik als Möglichkeit zur Entwicklung einer kritischen Haltung im Forschungsprozess.

Foucaults berühmte Bestimmung einer kritischen Haltung als „Kunst[,] nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12), auf die auch wir uns in diesem Aufsatz bezogen haben, lässt sich vor dem Hintergrund der Entwicklung der Diskursanalyse als wissenschaftliche Forschungsdisziplin gewissermaßen selbst als wirkmächtige Anrufung an Diskursforschende verstehen, die je nach diskursanalytischem Ansatz unterschiedlich beantwortet wurde: Nonhoff verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass insbesondere die Critical Discourse Analysis sich explizit als „discourse study with an attitude“ (van Dijk 2015, S. 466, zit. in Nonhoff 2019, S. 34) versteht. Problematisch kann dieses Selbstverständnis der Diskursforschenden dann werden, wenn der Anspruch einer kritischen Intervention in Wissen-Macht-Verhältnisse mit der kritischen Haltung der Forscherin kurzgeschlossen wird: „Kritik wird [in diesem Verständnis] als der Diskursanalyse vorgängig gedacht, weil sie in der kritischen Haltung der Analytikerin verankert ist, die sich dann mit dieser Haltung an die heldenhafte Aufgabe einer Kritischen Diskursanalyse macht [...]“ (Nonhoff 2019, S. 34). Mit Blick auf das von mir untersuchte Datenmaterial hätte sich eine solche Kritische Diskursanalyse als eine geeignete methodische Option angeboten: In vielen der von mir untersuchten musikdidaktischen Artikel finden sich stark normative Behauptungen und polemische Thesen in Bezug auf das Singen, die sich auch als musikpädagogische Ideologien (vgl. Vogt 2015) hätten interpretieren lassen. Ich wollte den Fokus meiner Untersuchung allerdings auf die Darstellung einer wirklichkeitskonstitutiven Praxis der Produktion von musikdidaktischen Wissensordnungen und Regierungspraktiken richten, deren konkrete Mechanismen erst durch eine genaue Analyse auch der weniger ‚kritikverdächtigen‘ Aussagen innerhalb der Zeitschriftenartikel sichtbar gemacht werden konnten. Der von mir dafür aufgegriffene Ansatz der interpretativen Analytik versteht die notwendige kritische Haltung der

Diskursforscherin nicht als der Analyse vorgängig, sondern als Aufforderung, die eigene Verstrickung in die untersuchten Wissen-Macht-Verhältnisse im Verlauf der Datenanalyse reflexiv zu ergründen und offenzulegen – z.B. im Sinne einer reflexiven Intervention, wie ich sie oben beschrieben habe. Aber auch dann, wenn diese Verstrickungen offengelegt und in Form einer Reflexion des Analyseprozesses den Lesenden zugänglich gemacht werden, müssen die Grenzen einer solchen reflexiven Intervention betont werden: Eine Forscherin kann niemals alle diskursiv ermöglichten Subjektpositionen im Material erfassen, und ebenso ist auch die eigene Positionierung zu den analysierten diskursiven Strategien niemals voll umfänglich und abgeschlossen. Wie dargestellt wurde, kann sich die Verstrickung z.B. in ambivalenten Lesarten der Forscherin mit Blick auf die Daten zeigen. Es geht darum, dieser Ambivalenz durch Reflexion nachzuspüren, den Widerstreit von unterschiedlichen Lesarten als Anlass zu nehmen, noch genauer in die Daten zu schauen und zugleich das analytische Instrumentarium zu schärfen, mit dem man die Daten analysiert.

Zentral erscheint mir, dass das eigene Selbstverständnis als kritische Diskursanalytikerin bzw. als Forscherin mit kritischer Haltung nicht hinter die theoretischen Prämissen der Diskursforschung zurückfällt, die (Re)Produktionsmechanismen von Macht-Wissen-Verhältnissen zu analysieren – und dabei auch die Macht-Wissen-Verhältnisse der (eigenen) wissenschaftlichen Bedeutungsproduktion und insbesondere die eigene Positionierung als kritische (!) Forscherin nicht außer Acht zu lassen. Denn ansonsten besteht die Gefahr, dass das Postulat einer immer schon vorhandenen kritischen Haltung (man hat schließlich Foucault gelesen!) zu einem diskursiven Ausschlussmechanismus mutiert, in deren Kräftefeld „die Haltung [der Forschenden] zu einer Art Black Box wird, mit der man vermeintlich mangelhaft kritische Akteure im Feld der Diskursanalyse vom Katheder aus maßregelt“ (Nonhoff 2019, S. 34). Am Beispiel des Anspruchs einer kritischen Haltung wird somit, so Nonhoff, insgesamt „deutlich, dass die Diskursanalyse eine diskursive Formation bildet, die selbst von Machtbeziehungen geprägt ist“, nämlich von Macht-Wissen-Beziehungen, die dazu auffordern, „sich selbst explizit als kritische Analytikerin zu positionieren“ (Nonhoff 2019, S. 34).

Was bedeutet es vor dem Hintergrund dieser der Wissenschaft immanenten Macht-Wissen-Verhältnisse, als Diskursforscherin dem Anspruch zu folgen, nicht dermaßen regiert zu werden? Es bedeutet zunächst, diese Verhältnisse wie oben beschrieben sichtbar zu machen und dabei gleichzeitig, wie Nonhoff schreibt, „die eigene Verwobenheit mit dem Spiel der Macht erkennbar werden zu lassen, sodass jede Selbstpositionierung als autonomes, heroisches Kritiksubjekt unterminiert wird“ (Nonhoff 2019, S. 34). Im Anschluss an die in diesem Aufsatz dargelegten Kritikverständnisse von Michel Foucault und Judith Butler wurde das diskurstheoretische Verhältnis der zu kritisierenden Macht-Wissen-Systeme und des kritisierenden Subjekts als

mehrfach gebrochen bestimmt: Diskursive Macht-Wissen-Verhältnisse sind weder vollständig handlungsbestimmend noch reine Sprachspiele ohne direkte Auswirkungen auf die Wahrnehmung von sozialer Wirklichkeit. Gleichzeitig sind Subjekte und damit auch (Diskurs-) Forscher*innen den diskursiven Wissen-Macht-Verhältnissen weder vollständig unterworfen noch in ihren Handlungen völlig unabhängig von diesen. Diese diskurstheoretische Annahme der wechselseitigen Konstituierung von Subjekten und Macht-Wissen-Verhältnissen hat wiederum Konsequenzen für die Möglichkeiten, kritische Interventionen in diskursive Verhältnisse bzw. – in Butlers Worten – den „Ungehorsam gegenüber den Prinzipien, von denen man geformt ist“ (Butler 2013, S. 246) denken zu können:

„Wenn man das Subjekt nur als starkes Subjekt zu denken bereit ist, muss auch jeder Widerstand ein heroischer Widerstand sein, in dem das Subjekt in Nonkonformität, Verweigerung und Gegenfeuer einen Pfahl in den Fluss der Zeit treibt. Aber jenseits dieses heroischen Widerstands gibt es die vielfältigen Formen der Nicht-Teilnahme, des subversiven Gebrauchs, der listigen Umkehr und des ironischen Bruchs.“ (Wrana 2006, S. 51)

Als kritische Diskursforscherin geht es also darum, die jeweiligen diskursiv geprägten, aber nicht vollständig determinierten Handlungsspielräume immer wieder neu auszuloten, indem ihre Grenzen benannt, in Frage gestellt und ausgeschlossene Handlungsoptionen subversiv in die diskursive Praxis der Wissensproduktion eingebracht werden. Diese Forderung nahm ich im diskursanalytischen Forschungsprozess auf, indem ich versuchte, meine eigene kritische Haltung im Umgang mit dem Datenmaterial daraufhin zu reflektieren, inwiefern sie auf eine tatsächliche Verstrickung mit den konkret zu analysierenden Wissen-Macht-Verhältnissen verweist und somit über möglicherweise bereits vor der Analyse feststehende moralische Standpunkte und unhinterfragt übernommene Forschungsattitüden hinauszugehen vermag. Nonhoff plädiert vor diesem Hintergrund dafür, „neue Formen des [diskursanalytischen] Schreibens auszutesten“ (Nonhoff 2019, S. 34; vgl. auch Angermüller 2014b), was für mich auch die gemeinsame, konkrete und wechselseitig anregende Verständigung über den Umgang mit Kritik in verschiedenen Forschungsansätzen umfasst, wie wir sie in diesem Aufsatz in Form eines dialogischen Formats versuchen.

4 Kritik in einem situationsanalytischen Projekt

Zu der situationsanalytischen Studie, die im vierten Unterkapitel im Mittelpunkt steht, gibt es bereits verschiedene Veröffentlichungen, so dass Design und Ergebnisse dort genauer nachgelesen werden können (Niessen 2020a; 2020b). Im vorliegenden Text geht es nicht um Forschungsergebnisse im engeren Sinne, sondern um die Frage, ob und wie in diesem Projekt ein kritischer Zugriff realisiert werden konnte. Nur einige Bemerkungen zum Design: Im Mittelpunkt der Studie, deren Daten aus einem umfangreicheren Drittmittelprojekt stammten¹², stehen zwei Jungen und deren Wahrnehmung von Musikunterricht. Das Forschungsprojekt beruht auf je drei Interviews, die im Laufe eines Schuljahres mit jedem der beiden Fünftklässler und mit einer Mitschülerin sowie der Musiklehrerin der Klasse geführt worden waren. Anhand der Interviews mit den beiden Jungen konnte nachvollzogen werden, wie sie ihren Start in der weiterführenden Schule erlebten. Sie beschrieben in leicht unterschiedlicher Ausprägung und Intensität, wie sie mit Euphorie und Lerneifer in das neue Schuljahr starteten, dann aber zunehmend die Erfahrung machten, dass ihre Anstrengungen nicht ausreichten, dass sie von ihren Mitschüler*innen abgelenkt und provoziert wurden und dass es für sie zunehmend unmöglich wurde, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen. Das war ihre Sicht, genauer: die Sicht, die sie in den Interviews vermittelten.

Im Spiegel der Interviews mit der Mitschülerin und der Lehrkraft stellte sich dieses Bild deutlich anders dar: Hier wurde das Verhalten der beiden Jungen als herausfordernd beschrieben. Die Lehrkraft insbesondere sprach über die beiden Jungen zwar sehr wohlwollend, aber auch mit wenig Optimismus in Bezug auf deren weiteren schulischen Werdegang. Ich sah mich also als Forschende mit sehr unterschiedlichen, teilweise sogar einander widersprechenden Perspektiven konfrontiert; gemeinsam war allen Beteiligten nur eine Entmutigung in Bezug auf die zukünftigen Bildungschancen der beiden Jungen (vgl. Niessen 2020b). Als (Musik-) Pädagogin wollte ich mich mit der Beschreibung dieser in meinen Augen misslichen Situation nicht begnügen; sie forderte m.E. eine kritische Bewertung heraus. Mir war nur nicht klar, wie eine solche Kritik aussehen könnte. Ich befasste mich deshalb intensiver mit dem Begriff der Kritik nach Foucault (s. Abschnitt 2), weil es eine Nähe zwischen der Philosophie Foucaults und der Situationsanalyse gibt, die ich als methodischen Zugriff gewählt hatte.

¹² Die Daten stammen aus dem Verbundprojekt *AdaptiMus* (2012-2015, gefördert vom BMBF); genauer: Sie wurden mit Michael Göllner zusammen im Kölner Teilprojekt *AdaptiMus_Interview* erhoben.

4.1 Der Begriff der Kritik in der Situationsanalyse

Zusätzlich zog ich also für mein Forschungsvorhaben den Kritikbegriff heran, der von den Autorinnen des methodologischen Ansatzes der Situationsanalyse vertreten wird (Clarke, Frieese & Washburn 2018). Clarke, die die Situationsanalyse als „Theorie-Methoden-Paket“ maßgeblich entwickelt hat, rezipierte Foucaults Theorie und beleuchtet vor diesem Hintergrund die Grounded Theory Methodologie in der Variante von Anselm Strauss, an die ihre Situationsanalyse anschließt. Im Anschluss an Foucault und Strauss bestimmt sie das kritische Potential der Situationsanalyse (Clarke 2012, S. 94). Stark beeinflusst von Feminismus und Cultural Studies folgt sie dem Anliegen, „die eigenen Praktiken der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion auf ihre Verstrickung in Ungleichheitsregime hin zu befragen“ (Offerberger 2019, Abs. 16).

Einen wichtigen Hinweis auf die Frage, was denn kritisiert werden soll, liefert Clarke im Hinweis auf die Offenheit des Kodierprozesses: Im Laufe des Kodierens soll „eine kritische Analyse zur Generierung ‚einer Wahrheit‘ oder möglicher ‚Wahrheiten‘ [führen] – d. h. von ausgeprägten analytischen Auffassungen, Interpretationen und Darstellungen eines bestimmten sozialen Phänomens“ (Clarke 2012, S. 51). Die Kritik vollziehe sich also im Rahmen der Arbeit an den Daten. Hier sieht sie eine Möglichkeit, auch „Genealogien der bereits existierenden ‚Denksysteme‘ nachzuvollziehen“ (Clarke 2012, S. 51). Ausdrücklich verweist Clarke darauf, dass es Teil einer Situationsanalyse ist, Diskurse in Hinblick auf ihre Entstehung, ihre Intentionen und ihre Konsequenzen zu untersuchen (Clarke 2012, S. 198), wobei sie immer wieder an Foucault anknüpft. Allerdings stellt sie auch einen gewichtigen Unterschied fest, denn Diskursanalysen nach Foucault nehmen sich ihrer Meinung nach die Untersuchung des jeweils herrschenden Diskurses bzw. des Diskurses „mit der meisten Macht in dieser Situation“ vor (Clarke 2012, S. 212), während in einer Situationsanalyse „alle wichtigen, zur interessierenden Situation gehörigen Diskurse“ erschlossen werden sollen. In ihrer Diktion verschwimmen allerdings gelegentlich die Begriffe „Diskurs“ und „Position“; das folgende Zitat wäre m.E. präziser, wenn die zweite Nennung von „Diskurse“ durch „Positionen“ ersetzt werden würde:

„Indem sie die herrschenden Machtverhältnisse nicht analytisch wiederholen, machen Analysen, welche die ganze Bandbreite der Diskurse abbilden, die weniger lautstarken, aber dennoch vorhandenen Diskurse ebenso hörbar wie die weniger lautstarken, aber dennoch anwesenden Teilnehmer, die Stille, das Schweigen und die zum Schweigen gebrachten. Solche Analysen können nicht nur Unterschiede

verstärken, sondern auch Widerstände, Widerspenstigkeiten und Orte der Ablehnung eines Diskurses per se“ (Clarke 2012, S. 213).¹³

In diesem Zitat stecken einige wichtige Hinweise auf einen kritischen Zugriff im Rahmen einer Situationsanalyse: Eine (Situations-)Analyse ist mehr als eine Rekonstruktion; es geht nicht um eine reine Abbildung bestehender (Macht-)Verhältnisse, sondern eher um deren Dekonstruktion, indem die ganze Bandbreite der möglichen Standpunkte und Meinungen in einem Feld erschlossen wird – um vor diesem Hintergrund die Bedeutsamkeit der tatsächlich in einer Situation vorhandenen Meinungen hervorzuheben und die Charakteristik der herrschenden Diskurse zu rekonstruieren. In der „durch die Situationsanalyse ermöglichte[n] Analytik der Macht in all ihren vielfältigen Verflüssigungen“ sieht Clarke selbst eine enge Verbindung der Situationsanalyse zur Grounded Theory Methodologie nach Strauss und der Diskursanalyse nach Foucault (Clarke 2012, S. 213). Während Foucault nach den „Möglichkeitsbedingungen“ frage, „die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt in einem bestimmten Feld von organisierenden Praktiken gegeben sind“, stelle Strauss die Frage: „Welche Handlung findet hier statt?“ Auch Strauss habe eine Aufmerksamkeit für „Machtverhältnisse“, indem er „ausgehandeltes Ordnen“ analysiere. In einer Situationsanalyse sollen schließlich sowohl die Möglichkeitsbedingungen als auch die Aushandlungen analysiert werden, die in den jeweiligen Situationen enthalten sind (Clarke 2012, S. 98)¹⁴.

In der zweiten Auflage der Einführung in die Situationsanalyse haben die Autorinnen ein Kapitel mit dem Titel „Decolonizing an (Post)Colonial Situational Analysis“ eingefügt, in dem sie acht Gründe dafür aufführen, dass die Situationsanalyse sich besonders gut für eben solche Studien eignet: die radikal empirische Gründung, die Betonung der Situativität, der Analyse von Unterschieden und die Berücksichtigung von Komplexität, der Blick auf die Auswirkungen von Macht und Gewalt auf Individuen und (bestimmte) Gruppen von Menschen, die grundsätzliche Reflexivität der Forschung bzw. der Forschenden, die Hinwendung zu den Diskursen, die Beförderung epistemologischer Differenziertheit und schließlich die Bereitstellung von Methoden, die Verbindungen zwischen Einzelschicksalen und sozialen Strukturen auf

¹³ An dieser Stelle sei erwähnt, dass Clarkes Lesart der Diskursanalyse ‚nach Foucault‘ und insbesondere ihre Einschätzung, dass Diskursanalysen in der Regel lediglich den Diskurs „mit der meisten Macht in [einer] Situation“ fokussierten, nur auf einen Teil der vielfältigen diskursanalytischen Ansätze zutreffen. Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass z. B. in vielen erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskursanalysen die Analyse von Machtverhältnissen in „lokalen, situierten Praktiken“ eine wichtige Rolle spielt (vgl. Fegter et al. 2015, S. 22).

¹⁴ Zum Begriff der Situation nach Clarke in diesem Projekt vgl. Göllner & Niessen 2021; zum Begriff der Situation in der Situationsanalyse allgemein s. Strübing 2018.

verschiedenen Ebenen aufdecken können (Clarke et al. 2018, S. 358-359; vgl. Salazar Pérez & Canella 2015, S. 217).

Rainer Diaz-Bone wirft Clarke allerdings eine Vereinfachung von Foucaults Machtkonzept, eine fehlende Klärung des Diskursbegriffs sowie eine voreilige Vereinnahmung von Foucault als ‚Interaktionist‘ vor und moniert, dass die von ihr vorgeschlagenen Methoden nicht über die Annahme hinauskämen, dass es bestimmte Diskurse gebe, ohne in der Lage zu sein, diese Diskurse selbst methodisch kontrolliert zu erschließen (2013, Abschnitt 20). Der zuletzt genannte Kritikpunkt trifft auch auf das hier referierte Projekt zu. Demgegenüber streicht Jörg Strübing eher die Leistung Clarks im Herstellen von Verbindungen heraus und benennt eine Reihe von „Anknüpfungspunkte[n] zwischen Diskurstheorie und Interaktionismus“. In seinem Resümee betont er vor allem, dass Clarke mit ihrem Bezug auf die Diskursanalyse „ihren Anspruch auf eine stärker herrschaftssoziologisch sensibilisierte Sozialforschung [unterstreiche], die immer auch fragt, wer bzw. welche Gruppen oder sozialen Welten in den untersuchten Situationen welche Positionen repräsentieren und welche Positionen keine Stimme haben“ (Strübing 2018, S. 690). Letztlich scheint Strübing das Potential von Clarks Annäherung an Foucault also gerade in der Realisierung eines kritischen Zugriffs zu sehen.

4.2 Der Umgang mit Kritik im Forschungsprozess

Bevor ich mich nun wieder meinem Forschungsprojekt zuwende, möchte ich die in den beiden Exkursen (Unterkapitel 2 und 4.1) gewonnenen Erkenntnisse über die Möglichkeiten wissenschaftlicher Kritik in einem situationsanalytischen Vorhaben noch einmal knapp und sicherlich stark verkürzend in einigen wesentlichen Punkten zusammenfassen:

- Foucault richtet seine Aufmerksamkeit auf die Machtverhältnisse, in die Menschen permanent verstrickt sind. Kritik sieht er als Parallel- und gleichzeitig Gegenbewegung zu den „Regierungskünsten“. Sie ist in seinem und im Verständnis Butlers als Haltung zu denken, die Beziehungen ausmacht zwischen Macht, Wissen/Wahrheit und Subjekt, auf das System der Bewertung abzielt und die gleichzeitig nach den Möglichkeiten und Grenzen der (eigenen) Erkenntnis fragt. Das bedeutet, dass sowohl die Selbstverständlichkeiten in den Wissensordnungen als auch die eigenen Verstrickungen darin permanent infrage gestellt werden müssen.
- Clarke und ihre Kolleginnen knüpfen explizit an Foucault an und betonen das Potential der Situationsanalyse, im Prozess des Kodierens verschiedene ‚Wahrheiten‘ erkennbar und dabei die Stimmen derer hörbar zu machen, die ansonsten ungehört bleiben. Hier sehen

sie selbst einen Unterschied in ihrem Vorgehen zu dem von Foucault: Während in der Diskursanalyse vor allem herrschende Diskurse rekonstruiert würden, richteten sie ihre Aufmerksamkeit ganz bewusst auf – wie sie es formulieren – die ganze Bandbreite der in einer Situation denkbaren Positionen, um vor diesem Hintergrund die tatsächlich vertretenen Standpunkte ebenso zu erschließen wie die stummen und nicht eingenommenen. Zusätzlich wird das Potential der Situationsanalyse darin gesehen, gerade die Situationen von benachteiligten Personen zu erschließen¹⁵.

In dem zuletzt genannten Aspekt offenbart sich m. E. allerdings ein argumentativer ‚Bruch‘: Wer die Situation von benachteiligten Gruppen analysieren möchte, nimmt schon mit diesem Plan eine Setzung vor und unterscheidet schon vor Beginn der Forschung, welche Gruppen benachteiligt sind und welche nicht, und ggf. auch, wer zu diesen Gruppen gehört und wer nicht. Diese Problematik wird im vorliegenden Text später noch einmal aufgegriffen.

Weil die Reflexion des eigenen Standpunkts in allen hier referierten Positionen so stark angemahnt wird, will ich (AN) an dieser Stelle schon eine erste Reflexion einschieben und den Moment vor Beginn der eigentlichen Forschung bedenken¹⁶: Die Situation, die ich für meinen kritischen Zugriff gewählt hatte, war nämlich deutlich von Regierungskunst und Macht geprägt, sie umschloss ein System der Bewertung, das mir auf einer wesenhaften Ungerechtigkeit zu beruhen schien, und sie hatte mit machtvollen gesellschaftlichen Diskursen zu tun. Das lässt sich alles gut mit den Formulierungen Foucaults beschreiben, aber ich möchte hier nicht den Eindruck erwecken, als hätte ich zuerst Foucault gelesen und dann die Situation ausgewählt. Vielmehr lagen mir bestimmte Daten vor, die mich dazu veranlassten, die beiden Jungen in den Mittelpunkt meiner Studie zu stellen. Ich identifiziere in der Rückschau drei Motive auf unterschiedlichen Ebenen:

¹⁵ Einer Anregung des ‚critical friend‘ Olivier Blanchard folgend, der unseren Text freundlich-konstruktiv kommentiert hat, sei noch einmal darauf verwiesen, dass der Diskursbegriff, den Clarke zwar durch Foucault angeregt in die Situationsanalyse aufgenommen, dann aber (u. a. in forschungsmethodischer Absicht) modifiziert hat, nicht ganz dem Begriff entspricht, wie er von Foucault eingeführt und in den verschiedenen Ansätzen der Diskursanalyse weiterentwickelt wurde. Deshalb gibt es auch im vorliegenden Text Unterschiede zwischen dem Diskursbegriff, den Anne Günster verwendet, und dem in sich schon nicht ganz widerspruchsfreien Diskursbegriff der Situationsanalyse (vgl. die Kritik von Diaz-Bone 2013, Abschnitt 20).

¹⁶ Mit der stärkeren Betonung der Reflexion des eigenen Standpunkts reagiere ich auf einen Impuls von Anne Günster, die in einem inspirierenden Koreferat zum ursprünglichen Vortrag auf diesen Aspekt hingewiesen hatte.

- Mein erster Impuls war schlicht ein moralischer: Ich spürte eine Ohnmacht der beiden Jungen in ihren Interviewäußerungen und wollte – als (Musik-) Pädagogin davon berührt – mehr darüber erfahren, wenn ich schon die Situation nicht verbessern konnte: In den Interviews spiegelte sich nämlich sehr deutlich ein Wissen um in der Schule ‚erfolgreiches‘ Schüler*innenhandeln; die beiden sahen sich jedoch aus verschiedenen Gründen außerstande, diesem Maßstab zu entsprechen.
- Im Sinne Clarkes schienen sie mir eine ‚Stimme‘ zu repräsentieren, die in der Musikpädagogik kaum zu hören ist. Sie zu erschließen, hielt ich für ein wichtiges Forschungsanliegen – ein Anliegen, das allerdings wiederum von meiner pädagogischen Haltung und meinem Unrechtsempfinden mitgeprägt war.
- Es kam dann noch ein Aspekt dazu, der ebenfalls mit den beiden anderen eng verbunden ist: Ich wollte mich auch deshalb genau diesen beiden zuwenden, weil sie mir zu einer benachteiligten Gruppe zu gehören schienen. Das ‚Wissen‘ darum, dass die Gruppe, zu der ich sie zähle, benachteiligt ist, stammt zum Teil aus wissenschaftlichen Texten, aber vor allem aus einem prominenten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskurs, der sich auf ‚Jungen mit Migrationsgeschichte‘ bezieht: Sie gelten landläufig als im deutschen Schulsystem benachteiligt. Insofern begann meine Forschung schon mit einer normativen Setzung, indem ich mich den beiden als Mitgliedern einer ‚benachteiligten Gruppe‘ zuwandte. Dieser Impuls kann nicht anders beschrieben werden als zutiefst verstrickt in herrschende Diskurse, auch wenn er sich gegen sie wendet (vgl. Yildiz 2015)¹⁷.

Meine Gründe für die Konturierung des Forschungsvorhabens bestanden also aus einem pädagogischen Unrechtsempfinden, einem ‚moralisch‘ grundierten Forschungsinteresse und dem Aufgreifen eines in meinen Augen relevanten Phänomens einer strukturellen Benachteiligung. Vor allem im zuletzt genannten Aspekt, der mit den anderen beiden Motiven eng verwoben ist, manifestiert sich (m)eine Verstrickung in bestimmte machtvolle gesellschaftliche Diskurse. Mit dieser Gemengelage habe ich aber nur meine Motivation zu Beginn meiner Forschung beschrieben. Eine Reflexion meines Standpunkts im weiteren Verlauf des Vorhabens erfolgt im nächsten Unterkapitel.

¹⁷ Mit diesem Phänomen hat die eingangs erwähnte so genannte ‚engagierte‘ Forschung insgesamt zu tun. Mario Dunkel formuliert diesen Umstand pointiert, indem er darauf hinweist, dass Intersektionalität „als Imperativ zu verstehen [sei], Differenzebenen wie Race, Gender, Klasse, Sexualität, Körper – um nur einige häufig thematisierte Ebenen zu nennen – in ihren gegenseitigen Verschränkungen zu untersuchen“ (2021, S. 132).

Nach der Auswahl des Gegenstandes erschien mir in einem zweiten Schritt eine erneute genaue Datenanalyse sinnvoll: Ich hatte eben bereits erwähnt, dass die beiden Jungen im Laufe des 5. Schuljahres in Bezug auf ihre Bildungschancen zunehmend mutloser wurden (vgl. Niessen 2020b). Diese Einschätzung teilen sie mit ihrer Lehrerin. Diese wiederum benennt in den Interviews mehrfach, dass die beiden Jungen einen – wie die Lehrerin es formuliert – ‚Migrationshintergrund‘ haben. Wie gehe ich also im Forschungsprozess damit um, dass die Lehrerin darauf häufig verweist? Es wäre nicht angemessen, die Angelegenheit damit ad acta zu legen, dass man diese Bezeichnung als unpassend markiert. Die Etikettierung einfach zu ignorieren wäre ebenfalls nicht sinnvoll, denn sie spielt im Nachdenken der Lehrerin eine wichtige Rolle. Es stellt auch keine Lösung dar, die Zuschreibung unreflektiert und unkommentiert zu reproduzieren. Also beschloss ich, den Anregungen Clarkes zu folgen, noch einmal in die Daten zu gehen und mir genauer anzuschauen, wie die Lehrerin (und nur aus ihren Äußerungen lässt sich überhaupt auf einen Migrationshintergrund der Jungen schließen) den familiären Kontext ihrer Schüler*innen thematisiert:

- An einer Stelle geht aus ihren Äußerungen hervor, dass sie Schüler*innen mit Migrationserfahrung tendenziell eher zu denen zählt, die nicht die „besten Noten“ (Int 0) haben¹⁸. Offensichtlich sieht sie eine Nähe zwischen Migrationshintergrund und Leistungsstand. Zunächst nur mittelbar damit zu tun haben ihre Bemerkungen zu den sprachlichen Kompetenzen vieler ihrer Schüler*innen, die ihr häufig förderungswürdig erscheinen.
- In Bezug auf Ilyas, einen der beiden Jungen¹⁹, konkretisiert sie die Hinweise auf sprachliche Probleme, indem sie auf eine Phase der Textarbeit im Unterricht beschreibt: *„Ilyas hat nur auf dem Tisch gelegen, der hat überhaupt keinen Zugang zu solchen Dingen, also, das ist ganz schwer, das merkt man.“* (Int 2)
- An einer Stelle in ihren Äußerungen zu Ilyas bringt sie schließlich die sprachlichen Probleme des Jungen mit seinem Migrationshintergrund in Verbindung, wenn sie referiert, wie im Kollegium über ihn gesprochen wird: *„Ja, und wir befürchten-, also, ganz stark ist es einfach, dass sprachlicher Input fehlt, dass oft zu Hause wenig gesprochen wird oder*

¹⁸ Michael Göllner führte zu Beginn des Forschungsprozesses mit der Lehrkraft ein ausführliches Interview (Int 0) und dann vor und nach jeder der drei beobachteten Unterrichtsstunde im Schuljahr ein weiteres. Hier werden nur Ausschnitte aus den Nachinterviews zitiert. Die Ziffer 1 bezeichnet das Interview unmittelbar nach Schulbeginn, das Interview 2 fand nach dem Halbjahreswechsel und das Interview 3 kurz vor Schuljahresende statt. Im Folgenden kursiv gedruckter Text stammt aus einem der Interviews.

¹⁹ Der Name wurde im Zuge der Anonymisierung verändert.

halt-, die Mutter von Ilyas spricht nur Türkisch oder Kurdisch, weiß ich jetzt nicht, aber jedenfalls nicht Deutsch. Und ihre Hauptaufgabe ist es halt, ihren Sohn zu versorgen, da ist noch ganz traditionelle Familienstruktur, das merkt man ihm an. Und er macht das nur, wenn er Lust hat und wozu er Lust hat, und deswegen ist es auch schwer zu sagen: Versteht er das überhaupt?“ (Int 2) Welche Zuschreibungen stecken in diesem Interviewausschnitt? Mit dem Migrationshintergrund geht in den Augen der Lehrerin einher, dass in der Familie wenig gesprochen, zumindest wenig oder gar nicht Deutsch gesprochen wird. Darüber hinaus schließt sie aus dem Verhalten von Ilyas auf die familiären Strukturen: Da Ilyas nur dann arbeitet, wenn er es möchte, und auch nur das tut, wozu er Lust hat, schließt die Lehrkraft darauf, dass er in einer „traditionelle[n] Familienstruktur“ aufwächst, in der seine Mutter ihn stark umsorgt.

- Rückblickend am Ende des Schuljahres äußert die Lehrkraft: *„Ich weiß eben durch Kollegen, dass er auch in den anderen Fächern einfach NICHT arbeitet. Das war so von Anfang an ganz schwierig. Also, ich müsste jetzt bei den Zeugniskonferenzen mal hören, ob sich da irgendwas geändert hat oder ob man feststellt: Woran liegt das? Er ist sehr verwöhnt von zu Hause und muss nicht viel tun und es fällt ihm schwer, hier auch einfach Lernstoff zu bearbeiten. Ja, aber diese-, gerade die Jungs mit dem Migrationshintergrund, die scheinen so richtige Machtkämpfe auszuführen, ‚Wer hier das Sagen hat‘, ne?“ (Int 3) In dieser Äußerung der Lehrerin zum Ende des 5. Schuljahres werden die eben rekonstruierten Zuschreibungen wiederholt. Dazu tritt ein weiterer Aspekt, nämlich die Beteiligung des Jungen an „Machtkämpfe[n]“ der „Jungs mit dem Migrationshintergrund“ untereinander.*

Ich versuche noch einmal zusammenzufassen, welche Zuschreibungen die Lehrerin mit dem Etikett *Migrationshintergrund* zumindest in Bezug auf Ilyas verbindet: Es handelt sich um die Aspekte: a) mangelnde Sprachkompetenz, b) mangelnde Leistungsbereitschaft, die auf bestimmte familiäre Strukturen zurückgeführt wird, und c) das Ausfechten von *Machtkämpfen* unter den Schülern *mit Migrationshintergrund*, was sie ebenfalls als für die Teilnahme am Unterricht problematisch markiert.

Ergänzend zur Rekonstruktion einer einzigen Perspektive, nämlich der der Lehrerin, scheint es nun interessant, diese Zuschreibungen mit der Perspektive der beiden Jungen zu konfrontieren:

- a) mangelnde Sprachkompetenz: Faruk²⁰, der zweite Junge, dessen Interviews noch einmal kodiert und analysiert wurden, formuliert von sich aus im Interview: *„Mein Deutsch ist nicht so gut.“ (Int 2) Tatsächlich hat er während des Gesprächs durchgehend Formulierungsschwierigkeiten und Momente, in denen ihm kein passendes Wort für das*

²⁰ Der Name wurde im Zuge der Anonymisierung verändert.

einfällt, was er ausdrücken möchte. Ilyas kommentiert seine eigenen sprachlichen Kompetenzen nicht, formuliert aber deutlich, dass das Schreiben ihm große Schwierigkeiten bereitet. Er lässt allerdings nicht die Vermutung erkennen, dass dieser Umstand damit zu tun hat, dass er Deutsch als Zweitsprache erlernt hat. Vielmehr berichtet er über Schmerzen in seiner Hand.

- b) mangelnde Leistungsbereitschaft, die auf bestimmte familiäre Strukturen zurückgeführt wird: Verfolgt man, wie die beiden Jungen im Laufe des fünften Schuljahrs ihre Leistungen beschreiben, wird zwar sehr deutlich, dass sie für sich zunehmend weniger die Möglichkeit sehen, gute schulische Leistungen zu erzielen, aber sie bringen diesen Umstand nicht mit ihrem familiären Hintergrund in Verbindung, sondern damit, dass sie von ihren Mitschüler*innen abgelenkt werden.
- c) das Ausfechten von *Machtkämpfen*: Tatsächlich beschreiben beide, aber vor allem Ilyas, wie stark sie zunehmend in Konflikte mit ihren Mitschüler*innen verstrickt sind. Allerdings stellt keiner der Jungen eine Verbindung dieses Umstands zu seinem *Migrationshintergrund* her.

Legt man die Perspektiven der beiden Jungen und die der Lehrkraft nebeneinander, fällt sofort auf, dass sich die Beschreibungen der mangelnden sprachlichen Kompetenzen, der schwachen Leistungsbereitschaft und der *Machtkämpfe* der Jungen untereinander durchaus überschneiden. (Allen Beteiligten ist bewusst, dass die beiden Jungen sich damit als widerständig gegenüber den schulischen Machtordnungen erweisen.) Aber genauso auffällig ist, dass nur die Lehrkraft den *Migrationshintergrund* der beiden Jungen zur Erklärung aller drei Phänomene heranzieht.

Hier möchte ich die Ebene wechseln, den Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge richten und die Ergebnisse der Analyse mit dem entsprechenden gesellschaftlichen Diskurs in Beziehung setzen. Als erstes ist darauf hinzuweisen, dass ich nicht den Anspruch erhebe, den entsprechenden Diskurs aus der Situation heraus erschlossen zu haben. Clarke behauptet ja, dass das Theorie-Methoden-Paket der Situationsanalyse durchaus dazu geeignet sei, die Beschaffenheit und sogar die Genese gesellschaftlicher Diskurse zu rekonstruieren. Das gelingt in meiner ‚kleinen‘ Studie nicht. Sie nimmt dafür zu wenige Daten in den Blick und war ursprünglich auf eine andere Forschungsfrage hin orientiert (wie nämlich Lehrpersonen mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen umgehen); allerdings finde ich die Spuren eines m. E. deutlich wahrnehmbaren gesellschaftlichen Diskurses in den Äußerungen der Lehrerin wieder und kann alternativ an dieser Stelle nur auf Ergebnisse von kritischen Diskursanalysen aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu diesem Thema verweisen (u.a. Yildiz 2015).

Die Lehrerin nutzt also mit dem Etikett *Migrationshintergrund* einen wirkmächtigen Diskurs, der unmittelbar Bilder und Zuschreibungen heraufbeschwört:

„Die diskursive Normalisierung und Naturalisierung von kulturellen Differenzen ist Resultat einer machtvollen politischen, wissenschaftlichen und sozialen Unterscheidungspraxis. Diese Praxis ist mit einer historisch verfestigten herrschaftsförmigen Diskurspraxis und dem herrschaftsförmigen Einwanderungsdiskurs über die Andersheit der sogenannten Fremden verschränkt. In diesen diskursiven Ordnungen werden Kinder als mit ihren Vorfahren kulturell identische Subjekte entworfen, als ‚anders‘ objektiviert und zu anthropologisch konstanten ‚Abweichenden‘ figuriert. Auf diese Weise werden sie zu Objekten von epistemischen und politisch erfolgten Ab- und Ausgrenzungsprozessen gemacht“ (Yildiz 2015, S. 177).

Im Folgenden werden nicht die Äußerungen der Lehrerin in moralischer Hinsicht ‚verurteilt‘, sondern es wird vielmehr an den vorliegenden Daten die Wirkmächtigkeit des zugrundeliegenden gesellschaftlichen Diskurses illustriert. Dazu nutze ich den Hinweis von Clarke, die mit Hilfe der Positions-Maps nicht nur die vorhandenen Diskurspositionen verdeutlicht, sondern auch diejenigen, die nicht vorkommen. In diesem Fall ist festzustellen, dass die Lehrkraft keine Aussagen wie die folgenden getroffen hat: „Die Jungs mit Migrationshintergrund beteiligen sich zuverlässig und mit guten Leistungen am Unterricht.“ Oder: „Die Jungs mit Migrationshintergrund tragen zu einem friedlichen Miteinander in der Klasse bei.“ Es gibt aber auch keine Aussagen wie die folgenden, die den Aspekt der Herkunft gar nicht berühren: „Die Mädchen sind immer so verwöhnt von ihren Vätern, es ist kein Wunder, dass sie im Unterricht nur tun, wozu sie Lust haben.“ Oder: „Gerade unter den stillen Mädchen gibt es heftige Machtkämpfe in der Klasse. Es geht darum, wer hier das Sagen hat.“ Beide Aussagen erscheinen ebenfalls überraschend und docken nicht an aus dem Diskurs über Schule und Unterricht bekannte Positionen an. Dafür macht der Vergleich mit den von der Lehrerin tatsächlich genannten Positionen noch eine weitere Facette erkennbar, die in ihnen offenbar eine Rolle spielt, nämlich das Geschlecht: Die Aussagen der Lehrerin beziehen sich nicht zufällig auf *Jungs* und nicht auf Mädchen *mit Migrationshintergrund*. Hier ist eine Intersektionalität aus Herkunft und Geschlecht auszumachen, die in der gesellschaftlichen Debatte fest verankert ist und ‚reibungslos‘ funktioniert²¹.

²¹ Vgl. die intersektionale Analyse von Gruppeninterviews mit Jugendlichen aus Familien mit internationaler Geschichte von Johann Honnens (2021), der zudem die Interviewsituation reflexiv in die Analyse einbindet.

Die Frage, wie dieser Befund kritisch aufgegriffen werden kann, muss natürlich auch vor dem Hintergrund der entsprechenden musikpädagogischen Debatte reflektiert werden: Einen Überblick darüber liefert Johann Honnens in seinen Ausführungen zur ‚Sperrigkeit‘ der Ethnizitäten (Honnens 2018). Allerdings gibt es einen gewichtigen Unterschied zwischen der Art, wie Ethnizitäten im musikpädagogischen Diskurs in den meisten Fällen thematisiert werden, und dem Kontext, in dem sie im Forschungsprojekt vorkommen: Werden sie in der musikpädagogischen Diskussion vor allem in Hinblick auf kulturelle Verortungen und ästhetische Erfahrungen diskutiert, wird der Migrationshintergrund im Rahmen meines Projekts in erster Linie als Begründung für angebliche schulische Defizite herangezogen und entfaltet auf diese Weise in einem größeren Kontext seine Wirkung, nämlich im schulischen „Dispositiv der Macht“ (vgl. Pongratz 1990). Dennoch gibt der Artikel von Honnens den Anstoß, die drohende „Sprachlosigkeit“ gegenüber dem Phänomen einer Migrationsgeschichte aufzulösen in dessen möglichst präzise Benennung. Das bedeutet in diesem Fall: Das Phänomen der Migration spielt an sich in den Zuschreibungen der Lehrkraft gar keine Rolle. Sie rekurriert nicht auf Erfahrungen, die während oder auch nach einer Migration gesammelt wurden, sondern sie beschreibt vermeintliche ‚Eigenarten‘ ihrer Schüler, die sie dann mit deren familiärem Kontext in Verbindung bringt. In ihren Augen ist der familiäre Hintergrund der beiden Jungen ‚anders‘ als der anderer Schüler*innen, was sie auf die Herkunft der Eltern aus einem anderen Land und auf die dort herrschenden Vorstellungen zurückführt. Deshalb erscheint hier die Bezeichnung „Jungen aus Familien mit internationaler Geschichte“ (geringfügig) treffender als das häufig und auch von der Lehrerin verwendete Label „Migrationshintergrund“. Befriedigend aufgelöst ist das Problem der Benennung damit aber nicht; es handelt sich um ein grundsätzliches Problem, das im Moment der Benennung auftritt (vgl. Honnens 2018; Yildiz 2015).

In welchem Rahmen und in welcher Weise kann also nun eine kritische Betrachtung der vorliegenden musikpädagogischen Daten im Rahmen einer Situationsanalyse Perspektiven und Einsichten eröffnen? Wenn man diese Frage versucht zu Ende zu denken, führt sie schließlich u. a. zu einer kritischen Anfrage an den normativen Rahmen schulischen Musikunterrichts (vgl. Vogt 2012, S. 351). Das „Dispositiv der Macht“ in Schule (Pongratz 1990) wird in der Erziehungswissenschaft beschrieben als „Gouvernementalitätskonzept“. Es „zielt auf die Selbststeuerung der Subjekte als Regierungstechnik und Lebensführung gleichermaßen und damit auf die Positionierung innerhalb neoliberaler Gesellschaftsformationen“ (Budde, Geßner & Weuster 2017, S. 20; vgl. Pongratz 1990)²². Mit dieser kritischen Perspektive verlässt das Projekt

²² Hier kann nur verwiesen werden auf Olivier Blanchards wichtige machttheoretische Perspektive auf Musikunterricht (2019).

den Bereich dessen, was Vogt als das „ästhetische Paradigma“ der Musikpädagogik (Vogt 2006, S. 19) bezeichnet: Am Beispiel der beiden Jungen, deren erstes Jahr im Musikunterricht der Gesamtschule nachgezeichnet wird, kann studiert werden, was passiert, wenn Schüler*innen die ihnen bekannte oben erwähnte „Selbststeuerung der Subjekte“ nicht so realisieren, dass sie den Erwartungen der Beteiligten entspricht. Im Aufdecken der vielfältigen Verflechtungen der Zuschreibung und Anerkennung von Geschlecht, Herkunft und Leistung wird eine intersektionale Dynamik deutlich, die starke Auswirkungen auf Pädagogik, hier: auf eine bestimmte musikpädagogische Situation und auf deren Beteiligte hat.

4.3 Fazit zu der kritischen Perspektive im situationsanalytischen Projekt

Abschließend möchte ich noch einmal die Fragestellung des Beitrags aufgreifen und zusammenfassen, wie ich bei meinem Versuch vorgegangen bin, in dem musikpädagogischen situationsanalytischen Forschungsprojekt wissenschaftlich Kritik zu üben. Möglicherweise entsteht aus dieser Zusammenfassung eine Art Modell für ein Vorgehen, das für einen kritischen wissenschaftlichen Zugriff im Rahmen situationsanalytischer Forschung auch in anderen Studien adaptierbar sein könnte:

1. Reflexion über den Gegenstand der Kritik
 - a) Warum erregt ein Befund kritische Aufmerksamkeit?
 - b) Was hat die Kritik mit dem Standpunkt der (musik-)pädagogisch forschenden Person zu tun?
2. Datenanalyse (in Anknüpfung an Clarke et al. 2018)
 - a) Analyse der Daten in Hinblick auf die in der Situation enthaltenen Diskurse und Positionen
 - b) Herausarbeiten verschiedener Positionen, Konfrontation mit nicht genannten Positionen
3. Reflexion über Anknüpfungspunkte zu gesellschaftlichen Diskursen
 - a) Untersuchung der Forschungsergebnisse in Hinblick auf Verbindungen zu wirkmächtigen gesellschaftlichen Diskursen
 - b) In-Frage-Stellen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten in diesen gesellschaftlichen Diskursen und Analyse von Machtbeziehungen im erforschten Feld

Auch wenn die Abfolge durchnummerierter Schritte den Eindruck erweckt, das Vorgehen bestehe aus dem einmaligen Durchlaufen der Stationen, gestaltete sich der Prozess – wie in qualitativer Forschung insgesamt üblich – wesentlich zirkulär. Die Zirkularität war innerhalb der Schritte

prägend, aber auch im Vorgehen insgesamt. Was in der Aufzählung oben und auch in diesem Text allerdings bislang noch fehlt, ist der seinerseits kritische (Rück-)Blick auf das eigene Vorgehen. Er gehört zu dem Modell aber notwendig hinzu, so dass als letzter Schritt ergänzt wird:

4. Reflexion über das methodische Vorgehen

- a) Konnten in der Analyse Machtverhältnisse aufgedeckt werden?
- b) Welche Bewertungssysteme spielten in der Analyse eine Rolle?
- c) Was konnte erkannt werden und wo lagen die Grenzen der eigenen Erkenntnis?

Dieser letzte Schritt der Reflexion des eigenen Vorgehens wird nun in Bezug auf das vorliegende Projekt dokumentiert:

- a) Gelang es, in der Analyse Machtverhältnisse aufzudecken? In Foucaults Kritikbegriff geht es um die Analyse von Machtverhältnissen in Form eines Aufdeckens der Beziehungen zwischen Macht, Wahrheit und Subjekt. Clarke plädiert dafür, im Prozess der Analyse verschiedene Wahrheiten erkennbar und ungehörte Stimmen hörbar zu machen und auf diese Weise Situationen von Benachteiligten zu rekonstruieren. In meinem oben skizzierten „Modell“ scheint mir der entsprechende mittlere Teil (Punkt 2) insofern gelungen, als die eigentliche Analyse mit den Mitteln, die Clarke et al. vorschlagen, tatsächlich dabei half, Positionen der Forschungspartner*innen zu erschließen und ihre Verstrickung in bestimmte gesellschaftliche Diskurse herauszuarbeiten. In diesem Sinne ist die Methode in der Tat dazu geeignet, Marginalisierungen aufzudecken (vgl. Salazar Pérez & Canella 2015, S. 217). Allerdings war in dem Projekt auch zu bemerken, was Diaz-Bone an der Situationsanalyse moniert²³: Es gelang zumindest in diesem Fall nicht, den ‚herrschenden Diskurs‘ aus der Situation heraus zu erschließen, schon gar nicht in seiner Genese. Das liegt einerseits daran, dass der Situationsanalyse das entsprechende methodische Instrumentarium fehlt (vgl. Diaz-Bone 2013, Abs. 20) – und in diesem Fall zusätzlich daran, dass die Situation stark ‚herangezoomt‘ war und aus der Perspektive nur weniger Personen rekonstruiert wurde. Also bin ich, so wie Diaz-Bone es auch Clarke vorwirft, davon ausgegangen, dass bestimmte Diskurse vorhanden sind, und habe sie erst „danach in die Analyse einbezogen“ (vgl. Diaz-Bone 2013, Abs. 20). Allerdings scheint mir dieses Vorgehen insofern tolerierbar, als es bei

²³ ... und was Wolfgang Lessing im Anschluss an meinen Vortrag in der WSMP ebenfalls angemerkt hat.

prominenten Diskursen ja durchaus möglich ist, an bereits vorhandene Diskursanalysen im jeweiligen Feld anzuknüpfen.

- b) Welches Bewertungssystem spielt welche Rolle? Bei einer Beantwortung dieser Frage offenbaren sich in der Machtphilosophie Foucaults und in Clarkes Vorstellung von kritischer Forschung unterschiedliche Positionen: Während Foucault Kritik als eine sich selbst ständig überholende reflexive Bewegung versteht, verortet sich Clarke in der Tradition kritischer postkolonialer Ansätze: „Clarke sieht kein Problem darin, ... die Macht bei denen, die herrschen, etwas einfach zu verorten, anstatt Macht als organisierten Effekt aufzufassen, der kein sozio-strukturelles Zentrum haben muss“ (Diaz-Bone 2013, Abs. 20). M. E. hat Clarkes Position Folgen: Wenn schon vor Beginn der Forschung der Fokus auf benachteiligte Gruppen gerichtet wird, wird damit eine erste normative Setzung vorgenommen, die nicht aus der Forschung selbst hervorgeht. Außerdem werden zusätzlich in der Festlegung, welche Diskurse die herrschenden sind, normative Setzungen vorgenommen. Beide Setzungen sind auch in meinem Versuch eines kritischen Zugriffs zu finden, so dass ich resümieren würde, dass zwar der Kern der Analyse geprägt war von einer kritischen Haltung, wie sie Foucault und Butler entworfen haben, dass aber der Rahmen meiner Forschung, also der Ausgangspunkt und auch der Schlussteil stark von wertenden Annahmen über die Frage gekennzeichnet waren, welche Gruppen benachteiligt sind und wo die herrschende Macht (in Schule) verortet ist²⁴. Insgesamt gelang also allenfalls eine Annäherung an den Anspruch, den der Begriff der Kritik nach Foucault erhebt.
- c) Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen meiner eigenen Erkenntnis? Meine normativen Setzungen und Bewertungen im Forschungsprozess folgen meinem pädagogischen Ethos (im Blick auf die ‚entmutigten‘ Jungen) und Annahmen, wie sie auch der Intersektionalitätsforschung oder postkolonialen Studien zugrunde liegen (in der Zuwendung zu Jungen aus Familien mit internationaler Geschichte). Von diesem Standpunkt aus erschien es zunächst schlüssig, die beiden Jungen als ‚Benachteiligte‘ anzusehen. Allerdings hat mich ein Gedanke nach der Lektüre insbesondere von Foucault nicht losgelassen: Eine wichtige Rolle

²⁴ Ein Beispiel für ein situationsanalytisches Forschungsprojekt, das ebenfalls von klaren Annahmen darüber durchdrungen ist, wer benachteiligt ist und wo sich Herrschaft etabliert hat: Michelle Salazar Pérez und Gaile S. Canella berichten in dem Band „Situational Analysis in Practice“ (2015) von einem Forschungsvorhaben, das sich auf Kleinkinder im vom Wirbelsturm heimgesuchten New Orleans bezieht. In der Einleitung wird bereits verdeutlicht, woran Kritik geübt werden soll, nämlich an den Macht- bzw. Herrschaftsverhältnissen, die in einer neoliberalen hyperkapitalistischen Gesellschaft immer schon vorhanden sind: „Power is complex, intersecting, and always/already everywhere. (...) Our research will most likely require partnering with traditionally institutionalized power structures that dominate society(ies).“ (Salazar Pérez & Canella 2015, S. 216) Die Frage, welche diese marginalisierten Gruppen sind, wird im Wesentlichen als bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt.

spielt bei Foucault das Moment der Widerständigkeit des Subjekts. Widerständigkeit gegenüber zu schnellen Zuschreibungen regte sich bei mir als Forscherin, indem ich die Hinweise auf eine Benachteiligung der beiden Jungen nicht ignorieren und auch nicht einer ‚Kulturalisierung‘ der vermeintlichen Chancenlosigkeit der Jungen zustimmen wollte; ganz deutlich zeigen sich aber auch Hinweise auf ‚Entunterwerfung‘ bei den beiden Jungen selbst: Sie verhielten sich durchaus widerständig gegenüber den Anforderungen, die in der Schule und eben auch im Musikunterricht an sie gestellt wurden und über die sie sich vollkommen im Klaren waren (vgl. Niessen 2020b). In den vielfältigen Formen ihrer Verweigerung im Unterricht zeigen sie eine Richtung von Kritik an, die – den Impuls von Foucault aufgreifend – auf die Ränder der schulischen Verstrickung von Macht und Wissen hinweist, in die auch der Musikunterricht eingebettet ist und die m. E. durchaus kritisch betrachtet werden sollten.

5 Fazit zum Umgang mit Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben

Betrachtet man die beiden Forschungsprojekte, die im vorliegenden Text diskutiert werden, fallen sofort wichtige Unterschiede ins Auge: In dem diskursanalytischen Projekt geht es um die Analyse diskursiver musikdidaktischer Aussagen über das Singen, die auf einer breiten Materialbasis aufrucht; in dem situationsanalytischen Projekt wird die schulische Situation zweier Jungen in den Beschreibungen seitens der Beteiligten analysiert. Es handelt sich beim zweiten Projekt also um eine stark ‚herangezoomte‘ Situation, die aber offensichtlich durchdrungen ist von bestimmten gesellschaftlichen bzw. schulischen Diskursen. Während im ersten Projekt also Wissensordnungen und Regierungspraktiken in ihrer Wirkungsweise als Diskurs innerhalb des musikdidaktischen Materials rekonstruiert werden, werden im zweiten Projekt bestimmte Diskurse im Rahmen der Analyse herangezogen, um Besonderheiten der Situation zu erhellen. Gemeinsam ist beiden Projekten aber, dass sie die für die jeweilige (musik-) pädagogische Situation relevanten bzw. wirksamen Diskurse und die Möglichkeit der Kritik an eben jenen Diskursen als eng miteinander verbunden betrachten. Darüber hinaus gibt es aber auch noch weitere Gemeinsamkeiten:

1. Die Selbstreflexion der Forscherinnen, die sich in einer doppelten Frage manifestiert: Welcher normative Standpunkt spielt eine Rolle beim Blick auf die Daten? Zugrunde liegt die Überzeugung, dass es nötig ist, die eigenen moralischen Affekte vor allem vor, aber dann auch während des Forschens gut zu reflektieren, damit sie sich nicht

verselbständigen. Aber auch: In welcher Weise ist die forschende Person selbst in das pädagogische Feld verstrickt? Diese doppelte Selbstreflexion war in beiden Fällen u. a. deshalb hilfreich für die Analyse, als sie den Blick erst auf das im Kern zu Analysierende lenkte.

2. Gemeinsam ist auch der Blick auf die Besonderheiten der Wissensordnung im Feld Schule und seine Verstrickungen in gesellschaftliche Machtverhältnisse: Butler betont, dass ein kritischer wissenschaftlicher Zugriff immer auch „das System der Bewertung selbst herausarbeiten“ solle (Butler 2013, S. 225), indem – nach Foucault – das Wissen, das in diesem System kursiert, analysiert wird (Foucault 1992, S. 32-33). In beiden Projekten bildete die Suche nach dem System der Bewertung und dem in dem Diskurs bzw. in der Situation eingelagerten Wissen den Kern der Analyse.
3. In beiden Projekten stellte es zudem eine besondere Herausforderung dar, die Aufmerksamkeit auf die eben genannten beiden Ebenen, also zum einen auf die eigenen Verstrickungen in das untersuchte Feld und zum anderen auf die in den Blick geratenen Regierungspraktiken, flexibel zu halten und auch in ihrem Wechsel gut zu reflektieren.

Der zuletzt genannte Aspekt scheint auch aus dem Grund bedeutsam zu sein, dass Diskurse und das Handeln von Individuen stets eingebunden sind in gesellschaftliche Kontexte, die es machtkritisch zu analysieren gilt. Eine wissenschaftliche Analyse sollte dabei dadurch gekennzeichnet sein, dass sie sich nicht vorschnell auf bestimmte moralische Standpunkte bezieht und dort verbleibt. Wie bereits angesprochen ruhen alle Forschungsperspektiven auf mehr oder weniger deutlich offengelegten normativen Annahmen auf, hinter die sie als Disziplin nicht zurückfallen können. Dennoch erscheint es uns wichtig darauf hinzuweisen, dass es insbesondere für den Austausch über wissenschaftliche Kritik sinnvoll sein kann, wenn die Genese, Grenzen und Herausforderungen zumindest einiger der jeweiligen normativen Annahmen als solche explizit benannt und diskutiert werden. Generell scheint es uns im Sinne einer möglichst großen Transparenz wichtig zu sein, die Grenzen zwischen einem tendenziell eher analysierenden und beschreibenden und einem im engeren Sinne wertenden Schreiben deutlich zu markieren, auch wenn diese Trennlinien abhängig von der jeweiligen theoretischen Grundlage, des gewählten methodischen Vorgehens und des konkreten Gegenstands unterschiedlich gezogen werden können. Das eigene wissenschaftliche Arbeiten darüber hinaus einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, greift ein Motiv des Zugriffs von Foucault auf, der sein Plädoyer für eine kritische Haltung (Foucault 1992, S. 9) so ernstnahm, dass er auch die eigenen Erkenntnisse immer wieder und grundsätzlich in Frage stellte.

Butler und Foucault weisen der Forscherin als Kritikerin eine doppelte Aufgabe zu: Zum einen gilt es, die spezifischen Verschränkungen und Wirkungsweisen von Wissen und Macht (im empirischen Material) möglichst genau zu analysieren, gleichzeitig aber auch die Grenzen, Bruchpunkte und Kontingenzen dieser Wissen-Macht-Ordnungen aufzuzeigen. Diese doppelte Aufgabe anzunehmen, bedeutet dann auch zu akzeptieren, dass sich der Gegenstand und der Standort der Kritik im Verlauf des Forschungsprozesses verändern bzw. verschieben können. Die Funktion von wissenschaftlicher Kritik besteht damit im sensiblen Ausloten der Reproduktion und Transformation von Wissen-Macht-Verhältnissen. Der Anspruch von Kritik im Sinne von Foucault und Butler ist die Reflexion des Forschungsprozesses als „Verstrickung zwischen Prozeßerhaltung und Prozeßumformung“ (Foucault 1992, S. 39; Butler 2013, S. 239). Ziel der Kritik ist aus unserer Sicht somit nicht das Festschreiben von diskursiv geprägten (musik-)pädagogischen Verhältnissen, sondern das Aufzeigen der Möglichkeiten ihrer Veränderung – wohl wissend und deshalb stets reflektierend, dass auch dieses Aufzeigen als Intervention mit spezifischen Macht-Wissen-Verhältnissen verbunden ist.

6 Literatur

- Angermüller, J. (2014a). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In J. Angermüller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisl; J. Wedl; D. Wrana; D. Daniel, & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (16-36). Bielefeld: Transcript.
- Angermüller, J. (2014b). Zum wissenschaftlichen Schreiben in der Diskursforschung. In J. Angermüller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisl; J. Wedl; D. Wrana; D. Daniel, & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 650-654). Bielefeld: Transcript.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster: Waxmann.
- Brückner, F. (2012). Kritische Praxis nach Foucault. *Netzwerk MiRA: Kritische Migrationsforschung? Da kann ja jedeR kommen*, 311-336. abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100199292>
- Butler, J. (2013). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In R. Jaeggi, & T. Wesche (Hg.), *Was ist Kritik?* (S. 221-246). Berlin: Suhrkamp.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Wiesbaden: Springer.
- Clarke, A. E.; Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn (Second edition)*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Diaz-Bone, R. (2006). Die interpretative Analytik als methodologische Position. In B. Kerchner, & S. Schneider (Hg.), *Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung* (S. 68-84) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115>
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault* (2. Auflage). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dunkel, M. (2021). Mehr als ein „Buzzword“: zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In V. Krupp; A. Niessen, & V. Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 31-48). Münster: Waxmann.
- Fegter, S.; Kessler, F.; Langer, A.; Ott, M.; Rothe, D., & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter; F. Kessler; A. Langer; M. Ott; D. Rothe, & D. Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9-55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2005a). Was ist Aufklärung? In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden (Dits et écrits), Bd. 4 1980-1988* (687-706). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005b). Was ist Aufklärung? In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden (Dits et écrits), Bd. 4 1980-1988* (S. 837-846). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2019). Subjekt und Macht. In M. Foucault, *Analytik der Macht* (8. Aufl.) (S. 240-263). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Göllner, M., & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*: 1-18. Abgerufen von <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200>.
- Günster, A. (2021). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation.
- Honnens, J. (2021). Hegemoniale Männlichkeiten in musikbezogenen Aushandlungen von Jugendlichen. Eine praxeologische und intersektionale Analyse. *Diskussion Musikpädagogik* 90., 52-59.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, A.; Nonhoff, M., & Reisl, M. (2019). Diskursanalyse und Kritik – Einleitung. In A. Langer; M. Nonhoff, & M. Reisl (Hg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 1-11). Wiesbaden: Springer.
- Langer, A.; Ott, M., & Wrana, D. (2006). Die Verknappung des Selbst. Stellenanzeigen und ihre Transformation in steuerungsrelevantes Wissen. In S. Maurer, & S. Weber (Hg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 281-300). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmann-Wermser, A., & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge, & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 265-280). Münster; New York: Waxmann.
- Macgilchrist, F. (2015). Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In S. Fegter; F. Kessler; A. Langer; M. Ott; D. Rothe, & D. Wrana, (Hg.). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 193-209). Wiesbaden: Springer.

- Messerschmidt, A. (2007). Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. *Pädagogische Korrespondenz* 36, 44-59, URN: urn:nbn:de:0111-opus-79659.
- Niessen, A. (2020a). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht. In F. Heß; L. Oberhaus, & C. Rolle (Hg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37-51). Abgerufen von <https://zfk.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf>
- Niessen, A.(2020b). Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1-37. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/177/320> .
- Nonhoff, M. (2019). Diskursanalyse und/als Kritik. In A. Langer; M. Nonhoff, & M. Reisl (Hg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 15-44). Wiesbaden: Springer.
- Offenberger, U. (2019). Anselm Strauss, Adele Clarke und die feministische Gretchenfrage. Zum Verhältnis von Grounded-Theory-Methodologie und Situationsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung* 20(2), Artikel Art. 6. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.2997>.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch; J. Knigge; A. Niessen; F. Platz, & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435-439). Münster; New York: Waxmann.
- Rammstedt, O. (2020). Moral. In D. Klimke; R. Lautmann; U. Stäheli; C. Weischer, & H. Wienold (Hg.), *Lexikon zur Soziologie*. 6. Auflage (S. 518). Wiesbaden: Springer VS.
- Ruhloff, J. (1999). Normativitätsproblem. In G. Reinhold; G. Pollak, & H. Heim (Hg.), *Pädagogik-Lexikon* (S.386-388). München: Oldenbourg.
- Salazar P., & Gaile M. & C. (2015). Using Situational Analysis for Critical Qualitative Research Purposes. In A. Clarke; C. Friese, & R. Washburn (Hg.), *Situational Analysis in Practice. Mapping Research with Grounded Theory* (S. 216-240). Routledge.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi; B. Traue; H. Knoblauch, & N. Baur (Hg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681-706). Beltz Juventa.
- Treiber, H. (2020). Norm. In D. Klimke; R. Lautmann; U. Stäheli; C. Weischer, & H. Wienold (Hg.), *Lexikon zur Soziologie*. 6. Auflage. (S. 538). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft - Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11-25. Abgerufen von <https://www.zfk.org/06-vogt.pdf> .
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In J. Knigge, & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 345-358). Essen: Die Blaue Eule. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8765/pdf/Knigge_Musikpaedagogisches_Handeln_2012_Vogt_Wo_ist_eigentlich.pdf.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9), 1-9. Abgerufen von https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf .
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuanatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9-29. Abgerufen von <https://www.zfk.org/15-vogt1.pdf> .
- Vogt, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In A. J. Cvetko, & C. Rolle (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329-347). Münster: Waxmann. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15641/pdf/AMPF_2017_38_Vogt_Versuch_ueber_kritische_Musikpaedagogik.pdf .

- Woesler, C. & Lautmann, R. (2020). normativ. In D. Klimke; R. Lautmann; U. Stäheli; C. Weischer, & H. Wienold (Hg.), *Lexikon zur Soziologie*. 6. Auflage (S. 540-541). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D. (2014). Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In J. Angermüller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J. Wedl; D. Wrana, & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 511-536). Bielefeld: Transcript.
- Wrana, D.; Ott, M.; Jergus, K.; Langer, A. & Koch, S. (2014). Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In J. Angermüller; M. Nonhoff; E. Herschinger; F. Macgilchrist; M. Reisigl; J. Wedl; D. Wrana, & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 224-238). Bielefeld: Transcript.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana, & C. M. Reinhard (Hg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen* (S. 195-214). Opladen: Budrich.
- Wrana, D. (2006). Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 47*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Yıldız, S. (2015). Trivialisierung von Kritik und Ausblendung der Machtverhältnisse in der Debatte zu transkultureller Erziehung. In S. Fegter; F. Kessl; A. Langer; M. Ott; D. Rothe, & D. Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 177-192). Wiesbaden: Springer.

7 Dokumentenverzeichnis des diskursanalytisch untersuchten Materials

2015_07_mu	Kjelin, H.& Sadolin, C. (2015). Neue Gesangs-Technik aus Dänemark: „Complete Vocal Technique“. <i>Musik und Unterricht</i> 121, 55-57.
2014_02_mu	Gietz, T. (2014). Singen mit der Klasse. Praktische Übungen – auch für hartnäckige „Brummer“. <i>Musik und Bildung</i> 4, 20-23.
2007_06_gsz	Brünger, P. (2007). Singen und Stimme. <i>Die Grundschulzeitschrift</i> 208, 4-8.
2000_05_mids	Lesch, U. (2000). Singen lernen im Musikunterricht – Anspruch oder Illusion? Über Möglichkeiten von Stimmbildung im Musikunterricht. <i>Musik in der Schule</i> 4, 47-51.
1994_01_mids	Dähne, A. (1994). Ein Vorschlag aus Leipzig zum Thema Leistungsbewertung im Singen. <i>Musik in der Schule</i> 1, 47-48.
1993_01_mids	Freitag, S. (1993). Und wieder einmal die Frage: Wie steht es um die Leistungs-bewertung im Singen? <i>Musik in der Schule</i> 4, 203.