

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Kritik! Politische und ethische  
Dimensionen der  
Musikpädagogik

WSMP  
Sitzungsbericht

22

Alexandra Kertz-Welzel

*"Nur noch kurz die Welt retten"*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2022.2141](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2022.2141)

**Alexandra Kertz-Welzel**

## **„Nur noch kurz die Welt retten“**

### **Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung aus internationaler Perspektive**

#### **1. Einleitung**

In der internationalen und insbesondere der nordamerikanischen Musikpädagogik<sup>1</sup> ist es seit einigen Jahren üblich, Gesellschaftsveränderung als wichtige Aufgabe von Musikunterricht zu sehen. *Praxial Music Education, Artistic Citizenship, Activist Music Education*, aber auch *Community Music* versuchen, dieses Ziel zu begründen (Elliott & Silverman 2015; Elliott, Silverman, Bowman 2016; Hess 2019; Higgins & Willingham 2017). Aus deutscher Perspektive stellt sich die Frage, warum Musikunterricht überhaupt Gesellschaft verändern soll - insbesondere angesichts der Erfahrungen der deutschen Musikpädagogik im Dritten Reich. Auch international ist die politische Instrumentalisierung von Musikunterricht nicht gänzlich unumstritten (Hebert & Kertz-Welzel 2012).

Natürlich gibt es in der internationalen Musikpädagogik auch andere Auffassungen als die nordamerikanische. Die chinesische Perspektive beispielsweise betont vor allem *Nothingness* als Aufgabe des Musikunterrichts, im Sinne eines ausschließlichen Fokus auf Musik und den Selbstwert ästhetischer Erfahrung (Lu & Tan 2021). Allerdings wird Zweckfreiheit nicht als einzige Aufgabe von Musikunterricht gesehen, den Grundlagen von Konfuzianismus und Daoismus folgend. Vielmehr sind Musik und Musikpädagogik auch mit der Gesellschaft verbunden und haben so eine gesamtgesellschaftliche Funktion (Fung 2018). Diese beiden Aspekte der chinesischen Auffassung stellen eine interessante Alternative zur einseitig auf *Social Change* ausgerichteten nordamerikanischen Perspektive dar.

---

<sup>1</sup> Für mehr Informationen zu internationaler Musikpädagogik und dem Verhältnis zwischen internationaler und nord- bzw. angloamerikanischer Musikpädagogik siehe Kertz-Welzel (2018).

Neben dem chinesischen gibt es viele andere Ansätze mit jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln auf das Verhältnis von Musikunterricht und Gesellschaft – z. B. in Verbindung mit El Sistema (Baker 2014) oder anderen Projekten in Lateinamerika (Baker 2021), inspiriert von afrikanischen Leitideen wie Ubuntu oder Vorstellungen aus der Maori-Kultur (Kertz-Welzel, Tan, Berger, Lines 2020). Norwegische Autor\*innen beispielsweise betonen, im Rückgriff auf Ideen der musikalisch-ästhetischen Bildung, dass Musikunterricht nicht ausschließlich für Gesellschaftsveränderung instrumentalisiert werden dürfte, sondern einen ästhetischen Freiraum bieten sollte (Rinholm & Varkoy 2020). Auch wenn es sicherlich nicht unproblematisch ist, einzelne Autoren für eine ganze musikpädagogische Tradition sprechen zu lassen, geben sie doch wichtige Einblicke in die Grundausrichtung nationaler Diskurse.

In diesem Beitrag sollen ausgewählte Konzepte der internationalen Musikpädagogik im Hinblick auf Gesellschaftsveränderung kritisch untersucht werden. Dies führt zu grundsätzlichen Fragen nach den Möglichkeiten einer kultursensiblen Internationalisierung von Musikpädagogik (Kertz-Welzel 2018).

Dieser Aufsatz beginnt mit einer allgemeinen Annäherung an die Frage, warum Musikunterricht Gesellschaft verändern soll. Danach werden ausgewählte internationale Konzepte vorgestellt. Es folgt eine allgemeine Problematisierung des Aspektes Gesellschaftsveränderung im Kontext der internationalen bzw. nordamerikanischen Musikpädagogik. Der Aufsatz schließt mit möglichen Perspektiven für die Zukunft.

## **2. Gesellschaft verändern?**

Wie bereits erwähnt, wird Gesellschaftsveränderung in der internationalen und insbesondere der nordamerikanischen Musikpädagogik als wichtige Aufgabe von Musikunterricht gesehen. Die interessante Frage ist natürlich, warum das so ist. Zunächst ist es wichtig zu bedenken, wieso Kunst bzw. Musik die Fähigkeit haben sollen, Gesellschaft zu verändern. Eleonara Belfiore und Oliver Bennett (2008) unterscheiden in ihrer Studie *The social impact of the arts. An intellectual history* verschiedene Aspekte von Gesellschaftsveränderung unter dem Stichwort *Social Impact*. Dabei geht es um Themen wie beispielsweise *Education*, *Political Instrument* und *Identity Construction*. Belfiore und Bennett (2008) diskutieren in ihrem Buch wichtige Dimensionen von Kunst und Gesellschaftsveränderung, auch wenn sicherlich andere Perspektiven auf diese Thematik möglich sind.

Aus einer allgemeinen Perspektive lassen sich viele verschiedene Aspekte bzgl. des Zusammenhangs von Musik und Gesellschaft benennen: Es gibt zunächst eine lange Tradition des Nachdenkens über die gesellschaftliche Bedeutung der Künste, Platon wird hier häufig als Beispiel genannt (z. B. Mark 2002). Neuere Konzepte wie *Artistic Citizenship* (Elliott, Silverman & Bowman 2016) beziehen sich explizit auf diese antiken Wurzeln. Darüber hinaus gibt es bestimmte pädagogische Konzepte, die für das Nachdenken über die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik bedeutsam sind. Kritische Theorie und Kritische Pädagogik, vor allem die Ideen von Paulo Freire (2007 [1968]), sind hier richtungsweisend (z. B. Apple 2012; Elliott, Silverman & Bowman 2016; Regelski 2015; Hess 2019). Allerdings gibt es auch in bestimmten pädagogischen Traditionen einflussreiche Denker, z. B. John Dewey in Nordamerika, deren Ideen zu Schule, Gesellschaft und Demokratie – obwohl sie vor Jahrzehnten entwickelt wurden – immer noch wichtig für die musikpädagogische Forschung sind (Woodford 2005, 2019; Westerlund 2003).

Außerdem spielen die allgemeinen Aufgaben von Schulen eine Rolle – oder das, was man in entsprechenden Ländern dazu zählt. In Lateinamerika sind sie häufig offener mit Gesellschaftsveränderung verbunden als in Europa – obwohl das nicht unproblematisch ist (Freire 2007 [1968]; Apple 2012; Baker 2014). Gleichzeitig führt beispielsweise die Tatsache, dass es bestimmte Schulfächer wie Religion in Ländern wie den USA nicht oder nur selten gibt, dazu, dass die Aufgabe der Vermittlung von Werten und die Motivation zu gesellschaftlichem Engagement gerne dem Musikunterricht zugeschrieben wird (Yob & Jorgensen 2020; Jorgensen 2021). Allerdings kann auch die Bedeutung von Sozialer Arbeit und *Community Development* im Zusammenhang mit Musikpädagogik bedeutsam sein und so eine natürliche Verbindung zwischen musikalischem Handeln und Gesellschaftsveränderung suggerieren, wie z. B. das derzeit international dominierende britische Modell von Community Music zeigt (Higgins 2012). Sicher sind auch die Bezugswissenschaften von Musikpädagogik wichtig, z. B. die politisch engagierte *Ethnomusicology* wie in den USA oder die oft weniger politisch ausgerichtete Musikwissenschaft in einigen europäischen Ländern (z. B. Italien, Schweiz). In der aktuellen internationalen Musikpädagogik gibt es zudem seit einiger Zeit ein intensives Interesse an Dekolonialisierung, das auch die gesellschaftliche Relevanz der Künste in den Blick nimmt.<sup>2</sup> Zudem führt das Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber globalen Krisen oder politisch Mächtigen, z. B. während der Präsidentschaft von Donald Trump, dazu, Wege für Veränderungen von gesellschaftlichen Zuständen zu suchen, bei denen oft die Künste in den Mittelpunkt rücken. Sicherlich beeinflusst generell die politische Situation in vielen Teilen der Welt, z. B. in einigen Ländern

---

<sup>2</sup> Es gibt beispielsweise eine *Special Interest Group* der *International Society for Music Education* (ISME) zu „Decolonizing and Indigenizing Music Education,“ die auch auf Facebook aktiv ist: <https://www.isme.org/news/decolonising-and-indigenising-music-education-special-interest-group-now-launched>

Lateinamerikas, die Forschung über die gesellschaftliche Bedeutsamkeit der Künste. Die Forschungsgruppe *SIMM* (*Social Impact of Making Music*), in der insbesondere lateinamerikanische Forscher\*innen aktiv sind, ist ein Beispiel hierfür.<sup>3</sup>

Natürlich ist es schwierig zu pauschalisieren, denn es gibt international viele Facetten der gesellschaftlichen Relevanz von Musikunterricht und Musikpädagogik und auch entsprechende Forschung. Allerdings wird Gesellschaftsveränderung bzw. das englische Pendant *Social Change* unterschiedlich verstanden, darauf verweisen Iris Yob and Estelle Jorgensen (2019). In englischsprachigen Ländern beschreibe *Social Change* viele verschiedene Aktivitäten, “from working a shift at a food pantry to the civil rights leadership of Martin Luther King Jr. for African Americans and of Gloria Steinem for women’s rights” (Yob & Jorgensen 2019, S. 24). In China könne es demgegenüber gefährlich sein, von *Social Change* zu sprechen, während in Deutschland die Problematik des Dritten Reiches die Dialektik von gesellschaftlichen Transformationsprozessen deutlich mache. Yob and Jorgensen (2019) schlagen deshalb Metaphern vor, die für sie die Dialektik von *Social Change* charakterisieren. Sie fordern eine kritische Auseinandersetzung mit *Social Change*, die in der nordamerikanischen oder auch der internationalen Musikpädagogik bisher eher unüblich ist. Meist gibt es unkritische und enthusiastische Äußerungen über Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung, in Verbindung mit verschiedenen Begriffen wie *Social Change*, *Social Justice*, *Decolonization*, *Social Transformation*, oder *Anti-Racism*. Der Widerspruch zwischen Kritischer Theorie bzw. Kritischer Pädagogik als Bezugspunkt und einem wenig kritischen Umgang mit dem Thema Gesellschaftsveränderung scheint im Kontext der internationalen bzw. nordamerikanischen Musikpädagogik nicht zu stören (z. B. Elliott, Silverman, Bowman 2016; Hess 2019). Im Folgenden werden nun ausgewählte Beispiele kurz beleuchtet.

### 3. Ausgewählte Konzepte

Der Fokus der folgenden Überlegungen soll auf nordamerikanischen und chinesischen Konzepten zum gesellschaftsverändernden Potential von Musikunterricht liegen. Diese beiden Perspektiven eignen sich deshalb in besonderer Weise, weil sie gegensätzliche Aspekte aufweisen und innovatives Potential haben.

---

<sup>3</sup> <https://www.simm-platform.eu>

### 3.1 Nordamerikanische Musikpädagogik

Zu den einflussreichsten musikpädagogischen Konzepten der letzten Jahrzehnte gehört die *Praxial Music Education*. Hier wird eine intensive Verbindung von musikalischer und ethischer Praxis postuliert. *Praxial Music Education* zielt auf positive Gesellschaftsveränderungen als genuine Aufgabe von Musikunterricht. Die *MayDay Group* ist ein gutes Beispiel für den politischen Aktivismus der *Praxial Music Education*. Die *MayDay Group* ist ein Zusammenschluss von Musikpädagogik-Aktivist\*innen, von Kritischer Theorie inspiriert, mit dem Ziel, eine Alternative zur bereits langen Zeit dominierenden *Aesthetic Education* zu bieten. Die Prinzipien der Gruppe sind in sogenannten *Action Ideals* formuliert, die musikpädagogisches Handeln leiten sollen. Das dritte *Action Ideal* bezieht sich beispielsweise explizit auf die gesellschaftliche Relevanz von Musikunterricht:

“As agents of social change who are locally and globally bound, we create, sustain, and contribute to reshaping musics, ways of knowing music, and spaces where musicing takes place. Thus, music educators must always strive to provide equitable, diverse, and inclusive music learning practices.”

Dieses *Action Ideal* beschreibt Musikpädagog\*innen als “agents of social change,” die gesamtgesellschaftliche Verantwortung haben. Musikpädagogik und Musikunterricht sind nichts, was sich in einem künstlerischen Vakuum befindet, getrennt von der Gesellschaft. Vielmehr gebe es eine intensive Verbindung zur Gesellschaft mit dem Ziel, Soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen. Es geht also vor allem um musikpädagogischen Aktivismus.

Ein ebenfalls in der Kritischen Pädagogik verwurzelt Konzept ist Juliet Hess' *Music education for social change* (2019). Hier geht es um etwas, was Hess im Untertitel als „constructing an activist music education“ nennt: Musikunterricht soll grundsätzlich als politischer Aktivismus verstanden werden - und Schüler\*innen zu „Weltverbesser\*innen“ erzogen werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei Interviews mit *Musician Activists* in Nordamerika, aus deren Ergebnissen ein musikpädagogisches Konzept entwickelt wird. Ideen wie *Social Justice* oder *Anti-Oppression* leiten dabei das Handeln von Musiker\*innen als „Catalysts for social change.“ Die einzelnen Kapitel beschäftigen sich mit dem gesellschaftsverändernden Potential von Musik, Musikunterricht als Verbindung zwischen Menschen und Kulturen, mit Lebenswelt- und Handlungsorientierung als wichtigen Prinzipien, mit den politischen Dimensionen von Musikpädagogik und Musikunterricht – und ein paar kritischen Aspekten der Ausrichtung von Musikunterricht auf *Social Change*. Es geht insgesamt darum, dass Musiklehrer\*innen sich selbst als politische Aktivist\*innen sehen und Musikunterricht ausschließlich zur Auseinandersetzung mit Themen wie Rassismus, Gewalt, Unterdrückung und Ausgrenzung nutzen – ästhetische

Aspekte oder ein Verständnis von Musik als Kunstwerk spielen dabei keine Rolle. Dieses Konzept führt zu vielen Fragen, z.B. nach dem in der nordamerikanischen Musikpädagogik oft anzutreffenden unerschütterlichen, vielleicht sogar naiven Glauben an die gesellschaftsverändernde Macht von Musikunterricht, der Neutralität von Schulen und dem möglichen Missbrauch von Musikunterricht für politische Ideologien. Insgesamt versteht Hess *Activist Music Education* als etwas “that works toward social change and involves creative imagining and envisioning” (Hess 2019, S. 7). Es geht darum, gesellschaftlich bedeutsam zu sein im Hinblick auf “enacting anti-oppression practices and fostering equity and justice” und “contribute to an anti-oppressive pedagogy regarding addressing sexism, racism, Islamophobia, anti-Semitism, heterosexism, cisgenderism, classism, ableism, anti-immigrant sentiments, and other oppression so prevalent in society” (Hess 2019, S. 5). Obwohl es insgesamt viel an diesem Ansatz zu kritisieren gäbe, ist er doch der erste Versuch, *Social Change* und Musikunterricht explizit zu thematisieren.

Ein anderes Beispiel ist *Artistic Citizenship*, ein Konzept, das 2016 von David Elliott, Marissa Silverman und Wayne Bowman erstmals umfassend in der nordamerikanischen bzw. internationalen Musikpädagogik vorgestellt wurde. Es versucht, die Künste und künstlerisches Tun mit gesellschaftlicher und politischer Relevanz zu verbinden, im Rückgriff auf antike Ideen, vor allem von Platon und Aristoteles. Künstler\*innen werden als politisch aktive Bürger\*innen gesehen, deren Aufgabe es ist, an der Veränderung der Gesellschaft mitzuwirken. Dabei wird Gesellschaftsveränderung als alleinige Aufgabe von Kunst gesehen. *Artistic Citizenship* wird verstanden als “multidimensional concept that includes active reflection and critically reflective action guided by an informed ethical disposition to act rightly, with continuous concern for protecting and advancing the well-being of others” (Elliott, Silverman, Bowman 2016, S. 6). Künstlersein ist verbunden mit “civic-social-humanistic-emancipatory responsibilities, obligations to engage in art making that advances social ‘goods’” (Elliott, Silverman, Bowman 2016, S. 7).

Obwohl sich dieses Konzept einer steigenden Beliebtheit erfreut, gibt es doch auch Kritik. Insbesondere Deborah Bradley, Herausgeberin der Zeitschrift *ACT (Action, Criticism and Theory for Music Education)* der *MayDay Group*,<sup>4</sup> hat auf verschiedene Probleme hingewiesen. Dies beginnt schon bei dem Konzept *Citizenship*, das sie als “normative and potentially violent concept” bezeichnet (Bradley 2018, S. 72). Es schließt viele Menschen aus und sei mit einer Geschichte von Gewalt und Sexismus verbunden, nicht nur in der Antike, sondern auch im Kontext von Kolonialisierung oder weltweiten Flüchtlingsbewegungen. Bradley kritisiert zudem die einseitige

---

<sup>4</sup> <http://act.maydaygroup.org>

Ausrichtung von musikpädagogischem Handeln auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Sie fordert ein kritisches Bewusstsein für die Komplexität der Aufgaben von Musikunterricht:

“Our role as music educators is to encourage students to develop social responsibility: to care for one another, to care for the environment, to reject racism and heterosexism, and to help them find ways to express that social responsibility artistically. This at times seems to be the teacher’s impossible dream – for students to become artistically and socially responsible; the reality of teaching means that we often never know the outcome of our efforts [...]” (Bradley 2018, S. 85)

Außerdem sieht sie die Gefahr, dass Musiklehrer\*innen unter Druck gesetzt würden, politisch aktiv zu sein, obwohl sie eigentlich schon genug zu tun hätten. Sie plädiert für einen sensiblen Umgang mit politischem Aktivismus im schulischen Kontext, im Sinne von “practice activism responsibly, with care and intent, in order to avoid the potentially negative implications concepts such as artistic citizenship might involve” (2016, p. 86). *Artistic citizenship* ist ein gutes Beispiel dafür, welche Sehnsucht es nach Gesellschaftsveränderung durch Kunst gibt – und wie einseitig und verkürzt Musik, Musikpädagogik und Musikunterricht manchmal für dieses Ziel instrumentalisiert werden. Bradleys Kritik ist wichtig, weil sie aus der nordamerikanischen Musikpädagogik heraus ein Konzept hinterfragt, das für deren Autor\*innen eigentlich unhinterfragbar scheint.

Die oben genannten Konzepte veranschaulichen einen nahezu unerschütterlichen Glauben an die gesellschaftsverändernden Aufgaben von Kunst, bei der normalerweise keine Kritik geduldet wird. Belfiore und Bennett (2008, S. 4) beschreiben diese Tendenz so: “A belief in the power of the arts to transform lives for the better represents something close to orthodoxy amongst advocates of the arts around the world.” Diese Auffassung scheint also nahezu ein Dogma zu repräsentieren, das die gesellschaftliche Bedeutung von Kunst begründet. Sollte es wegfallen, bestehe möglicherweise die Gefahr, dass Kunst und Musik gesellschaftlich bedeutungslos werden. Natürlich stimmt dies so nicht.

Die einseitige, auf Gesellschaftsveränderung ausgerichtete Perspektive der meisten nordamerikanischen Konzepte repräsentiert aber nicht die gesamte internationale Musikpädagogik – auch wenn es weltweit sicherlich eine große Sympathie für solche Ideen gibt. Wie bereits erwähnt, gibt es auch andere Konzepte, die die musikalisch-ästhetischen Perspektiven von Musik und Musikunterricht miteinbeziehen.



### 3.2 Chinesische Philosophie der Musikpädagogik

Beispielhaft für anders ausgerichtete Konzepte sind chinesische Ansätze, die durch Publikationen in den letzten Jahren international präsenter wurden (Tan 2015; Fung 2018; Tan & Lu 2018; Lu & Tan 2021). Dabei geht es nicht um chinesische Musikpädagogik, sondern vielmehr um eine von chinesischer Philosophie inspirierte Philosophie der Musikpädagogik. Sie bietet eine Ergänzung bzw. einen Gegenentwurf zu den einseitig auf Gesellschaftsveränderung und Aktivismus ausgerichteten nordamerikanischen Konzepten.<sup>5</sup>

Victor Fung (2018) präsentiert den ersten umfassenderen Entwurf einer solchen Philosophie der Musikpädagogik. Begründung hierfür sind für ihn insbesondere Unterschiede zwischen westlicher und östlicher Philosophie, die die chinesische Perspektive in der Musikpädagogik dringend notwendig machen. Er charakterisiert westliche Philosophie beispielsweise als „looking for the being of things“ im Gegensatz zum chinesischen Standpunkt der „cultivation of harmony: logic versus harmonious interactions“ (Fung 2018, S. 11f).<sup>6</sup> Im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen gehe es westlicher Philosophie vor allem um „revolutionary change, tensions between conqueror and conquered,“ während für chinesische Philosophie „civilization as cultivational change, harmony form within to be extended to the world“ im Mittelpunkt stehe (Fung 2018, S. 11f). Es gehe der chinesischen Philosophie in der von Fung dargestellten Auffassung also vor allem um eine harmonische Weltsicht, die den Kosmos als Ganzes versteht und den Menschen als Teil sieht, der seinen Beitrag leistet. Gesellschaftliche Veränderungen werden eher im Sinn einer natürlichen Entwicklung als eines radikalen Wandels gesehen.<sup>7</sup>

Grundsätzlich wird Musikunterricht als Teil dieses großen Ganzen gesehen, als Teil des Kosmos: “Music and music education are part of the larger entities and phenomena, be they the society, the nation, or the universe, that cut across time and space despite changes in material and social systems.” (Fung 2018, S. 13). Die Prinzipien *Yin* und *Yang* sowie deren Interaktion gelten als

---

<sup>5</sup> Allerdings sind die Autoren Victor Fung oder Leonard Tan keinesfalls nur in der chinesischen Musikpädagogik verwurzelt: Fung ist Professor an der *University of Southern Florida* (USA), Tan promovierte bei Estelle Jorgensen an der *Indiana University* in Bloomington (USA).

<sup>6</sup> Westliche Philosophie sei zudem „atomistic, mechanic, compartmentalized,“ im Gegensatz zum chinesischen „organismic worldview,“ wo „each element viewed in relation to all others“ (Fung 2018, S. 11f). Während es der westlichen Philosophie um so etwas wie „intellectual harmony“ ginge, z. B. bei Platon, stünde für chinesische Philosophie die „harmony between heaven and earth, human beings“ im Mittelpunkt (Fung 2018, S. 11f). Allgemein unterscheiden sich westliche und östliche Philosophie für Fung durch „objectivity and knowledge“ von „subjectivity and inner morality“ (2018, S. 11f).

<sup>7</sup> Fung differenziert innerhalb der chinesischen Philosophie, wie üblich, zwischen Konfuzianismus, der eher auf den Menschen, seine Bildung, ethische Vervollkommnung und menschliche Beziehungen als Weg zu einer besseren Gesellschaft konzentriert ist, und Daoismus. Er zielt auf einen harmonischen Lebensstil, in Einklang mit der Natur und dem Kosmos. Aus beiden Philosophien können sich verschiedene musikpädagogische Konzeptionen ergeben.

Grundlage des Kosmos. Sie spielen auch für Musik und Musikpädagogik eine wichtige Rolle, einschließlich ihrer gesellschaftsverändernden Dynamik. Sie repräsentieren den Gegensatz von Ruhe und Aktivität, Beständigkeit und Veränderung, der auch in Musik und musikpädagogischem Handeln gegenwärtig ist. Aus den Grundlagen der chinesischen Philosophie leitet Fung Prinzipien für Musik, Musikpädagogik und Musikunterricht ab: Musik wird als von *Yin* und *Yang* geprägt angesehen, von Aktivität und Ruhe; es geht um Gesellschaftsveränderung in Harmonie mit dem Kosmos; die moralische Entwicklung des Menschen ist bedeutsam, der auch Musikunterricht dient; Pädagog\*innen sollen Vorbilder sein, die sich intensiv um ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung bemühen.

Einige dieser Aspekte mögen aus westlicher Perspektive vielleicht fremd, eventuell auch esoterisch klingen. Andere erscheinen konservativ, z.B. der Fokus auf der ethischen Entwicklung von Schüler\*innen und Pädagog\*innen. Fungs Philosophie der Musikpädagogik aus chinesischer Perspektive stellt aber insgesamt einen innovativen Entwurf und einen wichtigen Beitrag zu einer internationaler werdenden Musikpädagogik dar. Interessant ist insbesondere, dass auf die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik und Musikunterricht hingewiesen wird, ohne dies direkt als Aktivismus zu verstehen. Vielmehr geht es um langfristige Veränderungen, die in Einheit mit den Prinzipien des Kosmos geschehen sollen – und keineswegs die einzige Aufgabe von Musikunterricht sein sollten, denn es kann dort auch einfach nur um Musik und ästhetische Erfahrungen gehen.

Diese Gedanken entwickeln Mengchen Lu und Leonard Tan (2021) weiter. Sie betonen den Wert von *Nothingness*, von Nichtstun für den Musikunterricht. Es ist nicht notwendig, dass Musikunterricht immer ein klares Ziel habe, ständig von curricularen Vorgaben getrieben werde oder politischem Aktivismus diene. Vielmehr könne er auch ein Freiraum sein, in dem vielleicht nichts oder wenig passiert. Lu und Tan (2021) beziehen sich in ihren Überlegungen vor allem auf Prinzipien des Daoismus und wollen eine davon inspirierte Philosophie der Musikpädagogik entwickeln. Verschiedene Aspekte sind dabei wichtig: Es geht um kreative Freiräume, die von Lehrer\*innen geschaffen werden; sie geben Schüler\*innen die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten unabhängig von einem festgelegten Curriculum zu entfalten. Lu und Tan (2021) schlagen sogar einen Unterricht vor, der teilweise auf Worte verzichtet, um den Schüler\*innen mehr Raum zur persönlichen Entfaltung zu geben, auch um ihr eigenes Lern- und Entwicklungstempo wählen zu können. Ein wichtiger Aspekt von Musikunterricht bestehe darin, die Bedeutsamkeit von Stille und auch lautlosem Tun als Gegenpol zu Musik zu erfahren. Die Individualität von Schüler\*innen solle stärker wertgeschätzt und eine Standardisierung von Lernen und Musikunterricht überwunden werden. Es geht um eine Philosophie der

Musikpädagogik “in line with the overall spirit of Daoism and *yin-yang*-theory where opposites complement each other” (Lu & Tan 2021, S. 95). Der Ansatz wird als “holistic and balanced“ charakterisiert, der sowohl *wu* (nothing/ness) als auch *you* (presence) wertschätzt (Lu & Tan 2021, S. 95). Das führt zu einer Musikpädagogik, die gegensätzliche Prinzipien umfasst und harmonisiert: “Music education is fuller when we embrace both the *yin* and the *yang*, the *you* (presence) and the *wu* (nothing/ness)“ (Lu & Tan 2021, S. 95). Diese Aspekte beziehen sich auch auf Gesellschaftsveränderung. Es geht also um eine Balance zwischen der Offenheit des Nichtstuns und Engagement für eine bessere Welt, die bei der eigenen ethischen Entwicklung beginnt – es geht um keinen einseitigen Fokus auf Aktivismus. Diese Offenheit führt auch zur Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrung, zu einem Vertrauen in die Eigendynamik von Musik, die sich in Freiräumen selbständig entfaltet. Tan (2015) sieht zudem eine Nähe von Reimers *Aesthetic Education* zu Ideen der chinesischen Philosophie. Lu und Tan (2021, S. 97) heben insgesamt hervor, dass *Praxial Music Education* und ein von ihr inspirierter Ansatz zu einseitig seien. Stattdessen fordern sie „balancing praxial with Daoist non-doing,“ also einen Ausgleich zwischen Aktivismus und „Nichtstun“ bzw. Offenheit für ästhetische Momente. Das könnte ein interessanter Ausgangspunkt für einen globalen Dialog über Gesellschaftsveränderung und Musikpädagogik sein – der wirklich international ist, und nicht nur nordamerikanische Perspektiven repräsentiert.

#### **4. Die Internationalisierung von Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung**

Wie bereits erwähnt, fehlt im nordamerikanischen Diskurs, der häufig als internationaler angesehen wird, weitgehend eine kritische Perspektive auf Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung. Sie wird als ein legitimes Ziel von Musikunterricht angesehen, das zu hinterfragen nahezu blasphemisch wäre (Belfiore & Bennett 2009). Hier sollte dringend ein kritischer Diskurs etabliert werden, der einerseits infrage stellt, andererseits aber auch Perspektiven aus anderen als den nordamerikanischen Ländern miteinbezieht. Der Diskurs über Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung, der die Dominanz nordamerikanischer Ideen illustriert, eignet sich zudem als Beispiel dafür, wie eine kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik gestaltet werden könnte.

Das beginnt zunächst mit einem systematischen Nachdenken über Internationalisierung und versteckte Machtmechanismen. Ein solcher Diskurs wird in der Forschung zu Higher Education schon seit einiger Zeit intensiv geführt – und die internationale Musikpädagogik könnte sich hier

anschließen. Internationalisierung ist keineswegs ein neutraler Begriff,<sup>8</sup> sondern von Macht geprägt: „The work of internationalization is complex, multifaceted and fraught with power relations“ (Aw 2017, S. xxii). Internationalisierung ist also weitaus komplexer als oftmals angenommen wird. Deshalb regt Fanta Aw (2017, S. xxii) ein neues Verständnis von Internationalisierung an, das von gleichberechtigtem Austausch statt von einseitiger Dominanz geprägt ist:

“Internationalization involves knowledge exchange and transfer. However, the current practice is to privilege a form of knowledge originating from the North and flowing to the South. It is important that knowledge flows be multidirectional. Knowledge generation and dissemination need to be decolonized.”

Es geht hier also um einen partnerschaftlichen Dialog, der die Hegemonie einzelner Wissenstraditionen überwinden soll. In diesem Zitat kommt zudem ein Begriff vor, der in der internationalen Musikpädagogik in den letzten Jahren immer wichtiger wurde, nämlich „Decolonization.“ Er beschreibt Bemühungen, internationale Austauschprozesse von versteckten oder offenen Machtmechanismen zu befreien, die die Ausgrenzung einzelner Gruppen oder Denktraditionen bewirken (Hess 2015; Kallio 2020). *Decolonization* ist im Augenblick ein wesentlich populärerer Begriff als Internationalisierung. Musikpädagogisch hat *Decolonization* vielfältigere Dimensionen, beschreibt beispielsweise explizit versteckte Machtstrukturen und widmet sich oft der Suche nach musikalischer bzw. musikpädagogischer Identität. Das ist insbesondere in solchen Ländern bedeutsam, die lange Zeit unter kolonialer Herrschaft waren, betrifft aber auch in anderen Ländern einzelne Volksgruppen oder bestimmter Phasen der politischen oder gesellschaftlichen Entwicklung. Es wird interessant sein, wie sich der Diskurs über *Decolonization* in Zukunft gestalten wird – und ob der Begriff nicht auch grundsätzlich eine terminologische Alternative zu Internationalisierung werden kann. Das würde sicherlich auch im Hinblick auf den Diskurs über Gesellschaftsveränderung zu interessanten neuen Impulsen führen. Die obigen Überlegungen zeigen, dass das Thema Gesellschaftsveränderung ein interessantes Beispiel sein kann, um intensiver über Internationalisierung nachzudenken. Das sollte zu mehr Forschung zu diesem Thema führen, insbesondere auch komparativer, die das Thema global betrachtet. Im Mittelpunkt steht dabei auch der Zusammenhang zwischen Musik und Gesellschaft oder: *Music and the Social*.

---

<sup>8</sup> “Internationalization practices are not value-neutral and cannot be devoid of cultural dimensions” (Aw 2017, S. xxii).

## 5. Ausblick

Wenn man sich mit dem Thema Musik, Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung auseinandersetzt, ist die Unterscheidung von Musik als Selbstzweck und als Mittel naheliegend, obwohl sie der Komplexität des Themas nicht unbedingt gerecht wird. Das liegt vor allem am vielschichtigen Verhältnis von Musik und *the Social* – und hier wäre ein Anknüpfen an den differenzierten Diskurs in der internationalen Musikwissenschaft durchaus wünschenswert.

Die britische Musikwissenschaftlerin Georgina Born (2012) entwickelte ein Modell, das das Verhältnis von *Music and the Social* differenziert darstellt. Den Kern dieses Modells bildet eine dynamische Auffassung von Musik und ihren sozialen bzw. gemeinschafts- oder gesellschaftsorientierten Dimensionen, dargestellt anhand von „four planes of music’s sociality.“ Der erste Aspekt bezieht sich auf Musikmachen und dadurch geschaffene Beziehungen, *music making and the variety of relationships*. Born (2012, S. 266) beschreibt ihn so: “Music produces its own diverse socialities, in the guise of the intimate microsocialities of musical performance and practice, the social relations enacted in music ensembles, and the musical division of labor.” Musik schafft also in einem ästhetischen Rahmen eine spezielle Art von Beziehungen, gleichgültig, ob in großen Ensembles oder kammermusikalischen Gruppen. Es wird ein besonderer Raum erzeugt, der ermöglicht, Neues auszuprobieren. Die zweite Dimension bezieht sich auf das Verhältnis von Musik und Gemeinschaft, *music’s ability to create imagined communities*. Hier geht es darum, dass Musik Gemeinschaft bilden kann und Verbindungen zwischen Menschen schafft, hinsichtlich “aggregating its listeners into virtual collectivities on publics based on musical and other identifications, collectivities that may be more or less unified or heterogeneous” (Born 2012, S. 266). Der dritte Aspekt nimmt Musik und Identität in den Blick. Es geht um alternative Formen und Neuformierungen von Identität, die Musik ermöglicht, im Sinne von “refracts wider social identity formations – formations of class, race or ethnicity, gender or sexuality, nationality or locality” (Born 2012, S. 266). Die dritte Dimension betrifft das Verhältnis von Musik zu Institutionen, “its production, reproduction, and transformation, including nonmarket or market exchange, elite or religious patronage, public or subsidized cultural organizations, or late capitalism’s multipolar cultural economy” (Born 2012, S. 267). Das von Born vorgeschlagene komplexe Modell hilft, eine bloße Unterscheidung von Musik und Kontext zu vermeiden. Vielmehr weist sie darauf hin, dass soziale Dimensionen Teil von Musik sind. Sie sind nichts, was von außen hinzugefügt wird. Alle Bereiche der Musik unterstützen Veränderungen und sind auch selbst Teil von Transformationsprozessen, “are particularly generative of experimentation, transformation, and emergence in musical assemblage” (Born 2012, S. 267). So können auch unterschiedliche Identitäten beim Musikmachen ausprobiert werden: “ [...] music’s affordance

stems from its capacity to destabilize and re-orchestrate not only affect and desire but criteria of belonging and affiliation, and therefore new collective solidarities” (Born 2012, S. 267). Borns Konzept von *Music and the Social* bietet ein Erklärungsmodell für die Komplexität von Musik und individuellen bzw. gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Es ermöglicht, eine bloße Unterscheidung von Musik als Kunstwerk oder als *Social Action* zu überwinden. Musik ist beides – und in Musikpädagogik und Musikunterricht ist auch beides wichtig.

Den Zusammenhang zwischen Musik und Gesellschaft intensiver zu bedenken, wird eine wichtige Aufgabe sein, um die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik und Musikunterricht neu bestimmen zu können. Das ist insbesondere für den internationalen Kontext bedeutsam. Born, aber auch andere Denker\*innen könnten hier wegweisend sein (z. B. Hesmondalgh 2012; 2013). Dabei ist allerdings zu bedenken, dass es keine Verkürzung der Thematik geben sollte. Es kann eine Aufgabe, aber nicht die einzige von Musikunterricht sein, gesellschaftlich relevant zu sein. Die ganze Thematik ist komplex und sollte auch als solche behandelt werden, selbst wenn es in der internationalen Musikpädagogik manchmal eine Tendenz zu einfachen Lösungen gibt. Insgesamt brauchen wir dringend einen globalen musikpädagogischen Diskurs über die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik und Musikunterricht, der auch solche Aspekte wie *Social Change* und *Artistic Citizenship* aus internationaler Perspektive kritisch betrachtet und hilft, eine rein nordamerikanische Sichtweise zu überwinden. Das könnte eine längst überfällige kultursensible Internationalisierung von Musikpädagogik unterstützen, im Sinne von „Globalizing Music Education.“

## Literaturverzeichnis:

- Apple, Michael (2012). *Can education change society?* Routledge: New York.
- Aw, Fanta (2017). Foreword. In H. de Wit et al. (Hg.), *The globalization of internationalization* (S. xxii). New York: Routledge.
- Baker, Geoffrey (2021). *Rethinking social action through music. The search for co-existence and citizenship in Medellin’s music schools.* Open Book Publishers: <https://www.openbookpublishers.com/10.11647/obp.0243.pdf>.
- Baker, Geoffrey (2014). *El Sistema: orchestrating Venezuela’s youth.* New York: Oxford University Press.
- Belfiore, Eleonora & Bennett, Oliver (2008). *The social impact of the arts. An intellectual history.* London: Palgrave Macmillan.
- Born, Georgina (2012). Music and the social. In M. Clayton (Ed.), *The cultural study of music* (S. 261-274). New York: Routledge.
- Bradley, Deborah (2018). Artistic citizenship: escaping the violence of the normative (?). *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 17, 2, 71-91.
- Bull, Anna (2019). *Class, control and classical music.* New York: Oxford University Press.

- Elliott, David & Silverman, Marissa (2015). *Music matters. A philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David; Silverman, Marissa, & Bowman, Wayne (Hg.) (2016). *Artistic citizenship: artistry, social responsibility and ethical praxis*. New York: Oxford University Press.
- Freire, Paulo (2007 [1968]). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fung, Victor (2018). *A way of music education. Classic Chinese wisdoms*. New York: Oxford University Press.
- Hebert, David, & Kertz-Welzel, Alexandra (Hg.): *Patriotism and nationalism in music education*. Farnham: Ashgate.
- Hesmondalgh, David (2013). *Why music matters*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Hesmondalgh, David (2012). Toward a political aesthetics of music. In M. Clayton (Hg.): *The cultural study of music* (S. 364-374). New York: Routledge.
- Hess, Juliet (2019). *Music education for social change. Constructing an activist music education*. New York: Routledge.
- Hess, Juliet (2015). "Decolonizing music education. Moving beyond tokenism." *International Journal of Music Education* 33, 3, 336-347.
- Higgins, Lee (2012). *Community music: in theory and practice*. New York: Oxford University Press.
- Higgins, Lee & Willingham, Lee (2017). *Engaging in community music*. New York: Routledge.
- Jorgensen, Estelle & Yob, Iris (2019). Metaphors for a change: a conversation about images of music education and social change. *Journal of Aesthetic Education* 53, 2, 19-39.
- Jorgensen, Estelle (2021). *Values and music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kallio, Alexis Anja (2020). "Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility." *Research Studies in Music Education* 42, 2, 177-191.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2022). *Rethinking music education and social change*. New York: Oxford University Press.
- Kertz-Welzel & Alexandra, Tan & Leonard, Berger & Martin & Lines, David (2020): A humanistic approach to music education: (Critical) international perspectives. In I. Yob; & E. Jorgensen (Hg.): *There is no other: humane music education for the common good* (S. 248-260). Bloomington: Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2018). *Globalizing music education: a framework*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mark, Michael (Hg.) (2002). *Music education. Source readings from ancient Greece to today*. New York: Routledge.
- Regelski, Thomas (2015). *A brief introduction to a philosophy of music and music education as social praxis*. New York: Routledge.
- Rinholm, Hanne & Varkoy, Øivind (2020). Music education for the common good? Between hybris and resignation: a call for temperance. In I. Yob; & E. Jorgensen (Hg.), *Humane music education for the common good* (S. 40-53). Bloomington: Indiana University Press.
- Tan, Leonard (2015). "Reimer through Confucian lenses. Resonances with classical Chinese aesthetics." *Philosophy of Music Education Review* 23, 2, 183-201.
- Tan, Leonard & Lu, Mengchen (2018). 'I wish to be wordless.' Philosophizing through the Chinese Guqin. *Philosophy of Music Education Review* 26, 2, 139-154.
- Westerlund, Heidi (2003). *Bridging experience, action and culture in music education*. Helsinki: Sibelius Academy: <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6347> .
- Woodford, Paul (2019). *Music education in an age of virtuality and post-truth*. London: Routledge.
- Woodford, Paul (2005). *Music education and democracy: liberalism, ethics and the politics of practice*. Bloomington: Indiana University Press.

Yob, Iris & Jorgensen, Estelle (Hg.) (2020). *Humane music education for the common good*. Bloomington: Indiana University Press.