

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Subjekte musikalischer Bildung im Wandel

WSMP
Sitzungsbericht

20

Johann Honnens

Situatives Innehalten im Musikunterricht

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2020.2147](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2020.2147)

Johann Honnens

Situatives Innehalten im Musikunterricht auf der Basis eines Anerkennungstheoretischen Subjektverständnisses

Einleitung

Musikunterricht kennzeichnet im Verhältnis zu anderen Schulfächern eine Besonderheit: Im Zentrum steht ein Sujet, Musik, das nicht nur für Lehrende, sondern auch für Schüler*innen äußerst identitätsrelevant ist. In der Musikpädagogik – insbesondere innerhalb *schülerorientierter* und *interkultureller* Ansätze oder der *Didaktik der populären Musik* – wurde bereits vielfach der Frage nachgegangen, welche musikkulturellen Identitäten Schüler*innen mitbringen und wie ihre musikbezogenen Subjektbildungsprozesse *durch* Unterricht begleitet, unterstützt oder kritisch erweitert werden können (vgl. u.a. Barth 2013; Barth 2010; Rolle 2010; Kautny 2010; Richter 2008; Wallbaum 2007; Schütz 2004; Terhag 1984). Weitaus seltener wurde thematisiert, wie sich Subjektbildungen *in* der Situation des Musikunterrichts ereignen. Im letzteren Fall wird Musikunterricht nicht zuvorderst als ein normatives Geschehen und in einem Vorher-Nachher-Kontinuum, sondern als ein vielschichtiges soziales Ereignis wahrgenommen. Mit dem Erziehungswissenschaftler Matthias Proske lassen sich diese beiden Perspektiven auf Musikunterricht, anknüpfend an die Wissenssoziologie André Kieserlings, als Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen unterscheiden. Erstere legen den Fokus auf initiierte Lehr- und Lernprozesse, gehen „von einer prinzipiellen Sinnhaftigkeit des Beschriebenen“ (Proske 2011, S. 12) aus und klammern aus diesem Grund systemische Bedingungen und strukturelle Widersprüche von Unterricht ein Stück weit aus. Fremdbeschreibungen hingegen holen die soziale Komplexität des Unterrichtsgeschehens ein und gehen zu selbstverständlichen Annahmen, die mit den Handlungsanforderungen von Lehrenden einhergehen, auf Distanz. Proske schlägt hierfür systemtheoretische oder kommunikationstheoretische Sichtweisen auf Unterricht vor (ebd., S. 12-13). Eine weitere fremdbeschreibende Perspektive liegt meines Erachtens mit einer erkenntnistheoretisch fundierten Blickrichtung vor. Demzufolge werde ich in diesem Aufsatz der Frage nachgehen, wie sich Adressierungen und deren subjektivierende Aneignungen in der Situation des Musikunterrichts ereignen.

Der Aufsatz ist entlang dreier Fragen aufgebaut, die sich das diesjährige Symposium der WSMP zum Thema „Subjekte musikalischer Bildung im Wandel“ in seinem *Call for Paper* gestellt hat (Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik e. V. 2018, S. 4). Zunächst gehe ich der Frage nach, welches Subjektverständnis dem seit einigen Jahren vermehrt diskutierten Anerkennungsbegriff zugrunde liegt, und erläutere hierfür den Prozess der Subjektivation im Sinne Judith Butlers. Ihrer Theorie nach bilden sich Subjekte unweigerlich in zwischenmenschlicher Abhängigkeit aus, indem sie sich zu den sozialen Adressierungen anderer und zu den dadurch aufgerufenen Normen einer Gesellschaft verhalten können und müssen. Dabei sind sie mit dem Spannungsfeld konfrontiert, dass Anerkennungsakte Identitäten einerseits überhaupt

erst ermöglichen, sie aber andererseits stets unter bestehende gesellschaftliche Kategorien und Normen unterwerfen.

In einem zweiten Schritt beschäftige ich mich mit der Frage, wie sich Prozesse, die Butler als Subjektivation bezeichnet, in der musikpädagogischen Praxis beschreiben und analysieren lassen. Hierbei gehe ich auf ausgewählte Ergebnisse meiner Dissertation ein, in der ich die *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen in Deutschland untersuchte (vgl. Honnens 2017). Zu diesem Zweck führte ich Gruppendiskussionen und entwickelte im Laufe der Forschung einen Analyseschwerpunkt darauf, wie meine Adressierungen als Interviewer das Sprechen der Jugendlichen untereinander über ihren Musikgeschmack beeinflussten.

In einem letzten Schritt versuche ich eine Antwort auf die Frage zu geben, auf welches Subjekt eine kritische Musikpädagogik hoffen kann. Ich plädiere dabei für eine situativ gewendete Reflexivität sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden: ein Bewusstsein dafür, welcher Anerkennungsrahmen gerade wirksam ist und wie sich Adressierungen so gestalten lassen, dass sie diverse Subjektivationen ermöglichen, anstatt sie restriktiv zu begrenzen.

I. Anerkennungsbedingte Subjektivation und ihre ethischen Implikationen

Laut Butler entwickeln Menschen ihre Subjektpositionen nicht singular bzw. autonom, so wie es ein individualistisch und neoliberal geprägtes Gesellschaftsumfeld oftmals suggeriert. Kennzeichnend für die Subjektverfasstheit sei vielmehr der „ekstatische Charakter unserer Existenz“ (Butler 2009, S. 59). Wir begehren eine Identität, die für andere erkennbar ist und zumindest in bestimmten Kontexten auf soziale Wertschätzung stößt. Dazu müssen wir uns notgedrungen auf Adressierungen und soziale Kategorien anderer beziehen und uns zu diesen in irgendeiner Form positionieren. Dieses Wechselspiel von Adressiertwerden und Sich-dazu-Verhalten ereigne sich stets vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Rahmens bestehender Kategorien und Normen. Butler spricht diesbezüglich von einer „diskursive[n] Identitätserzeugung“ (Butler 2001, S. 83). Dem Anerkennungsrahmen einer Gesellschaft komme bei der Subjektbildung eine zentrale Bedeutung zu. Als Subjekt bleibe man auch in der noch so kritischen Auseinandersetzung an das bestehenden Normen- und Kategoriensystem gebunden, ebenso an die Verwerfungen einer Gesellschaft, d.h. an die meist unbewussten Bestimmungen dessen, was man nicht sein dürfe. Adressierungen und Selbstpositionierungen sind mit Butler demnach stets an einen machtvollen Anerkennungsrahmen geknüpft und aus diesem Grund ein ambivalentes Geschehen, denn gesellschaftliche und kulturelle Normen sind etwas, dass wir „brauchen, um leben zu können“, durch die wir aber auch „in Weisen gezwungen werden, die uns manchmal Gewalt antun“ (Butler 2009, S. 327).

Intersubjektive Anerkennungsakte bilden dementsprechend die zentrale Voraussetzung für Subjektbildungen. Dabei steht Anerkennung für ein hochgradig ambivalentes Geschehen und nicht, wie im alltagssprachlichen Sinne, für die wertschätzende Bestätigung einer anderen Person und ihrer Identität. Die Erziehungswissenschaftler*innen Nicole Balzer und Norbert Ricken verdeutlichen den spannungsvollen Charakter der Anerkennung mit der Definition: „[M]it Anerkennung ist die zentrale Frage berührt, als wer jemand von wem und vor wem wie

angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird“ (Balzer & Ricken 2009, S. 73).¹ Anerkennung bildet keinen bestimmten moralischen Handlungsakt, sondern „ein spezifisches Strukturmoment einer jeden menschlichen Kommunikation und Praktik“ (ebd.). Demzufolge könne man sich auch nicht für oder gegen die Anerkennung einer anderen Person entscheiden, im Sinne eines ‚Mittels‘, das man pädagogischen Handlungen hinzufügen könnte. Da Anerkennung die Grundlage dafür bilde, sich zu den Adressierungen anderer zu verhalten und eine Subjektposition zu beziehen, müsse sie als ein durchgehendes Strukturmoment jeglicher pädagogischer Kommunikation und Handlung betrachtet werden (vgl. Ricken 2009, S. 88).

Laut Balzer entideologisiere Butler die Macht gesellschaftlicher Anerkennungsnormen, insbesondere wenn man ihre Ausführungen mit denjenigen Louis Althusers vergleiche (vgl. Balzer, S. 444-447). Butler entwerfe nicht ein an sich autonomes Subjekt, das nachträglich durch die Macht dominierender Gesellschaftsnormen unterworfen werde – einen Prozess, den Louis Althusser als Anrufung bezeichnet (vgl. Althusser 1977, S. 142-143). Anerkennungsakte stellen mit Butler immer eine Begrenzung bzw. Bedrohung durch das bestehende gesellschaftliche Kategoriensystem *und zugleich* eine Bedingung für die Subjektconstitution dar. Personen werden anhand bestimmter Adressierungen nicht einfach in bestimmte Subjektpositionen hinein gezwängt. Vielmehr werden sie dazu aufgerufen, sich zu den Positionierungen anderer und zu den darin aufgerufenen gesellschaftlichen Rollen zu verhalten, sei es bewusst oder unbewusst, sei es in der mehr oder weniger vollständigen Übernahme oder einer kritischen Rückspiegelung. Für diesen ambivalenten, zugleich unterwerfenden und selbstbestimmenden Akt des Sich-Umwendens steht Butlers Konzept der Subjektivierung (vgl. Butler 2001, S. 8). Es impliziert die Möglichkeit, dass Subjekte gesellschaftliche Normen der Anerkennbarkeit überschreiten können – beispielsweise durch Enthüllungen, Umdeutungen, fehlerhafte oder parodisierende Rückspiegelungen. Gerade auch auf der unbewussten Ebene seien körperliche Reinszenierungen oftmals unberechenbar.² Personen können sich dabei allerdings

¹ Balzer veranschaulicht die Ambivalenz der Anerkennung zwischen Unterwerfung und Ermöglichung von Subjekten anhand einer Rede, die Hannah Arendt im Jahr 1975 anlässlich der Sonning-Preisverleihung gehalten hat (vgl. Arendt 2005). Arendt führt darin aus, wie sie durch die Ehrung als ‚öffentliche Person‘ (an)erkannt werde. Einerseits bilde dieser Anerkennungsakt die Möglichkeit, aus der ihr zugeordneten Subjektposition heraus mit einer eigenen kritischen Stimme in der Welt gehört zu werden. Zugleich gehe für Arendt damit auch das Risiko einher, sich nur noch sehr begrenzt in eine private Person zurückverwandeln zu können. Balzer zufolge sei dies ein treffendes Beispiel dafür, dass „in [der Anerkennung] nicht nur definiert wird, wer wir sind und sein können, sondern gegebenenfalls auch der Rahmen dessen abgesteckt wird, wer wir *nicht* (mehr) sein und werden können“ (Balzer 2014, S. 406).

² Als Beispiel dafür, wie gesellschaftlich verworfene Identitäten unbewusst und unberechenbar angeeignet werden, führt Butler den Mechanismus melancholischer Geschlechtsidentifizierungen an. Danach könne eine nicht erlaubte oder tabuisierte homosexuelle Liebe dazu führen, dass sich Personen mit dem unerreichbaren Begehrensobjekt auf überzogene Weise identifizieren: „Der heterosexuelle Mann *wird* (ahmt nach, zitiert, eignet an, nimmt den Status an) der Mann, den er ‚nie‘ geliebt und ‚nie‘ betrauert hat, und die heterosexuelle Frau wird die Frau, die sie ‚nie‘ geliebt

nicht jenseits eines vorgegebenen Kategoriensystems positionieren, da auch variierende und kritische Subjektivationen stets einer sozialen Erkennbarkeit bedürfen. Mit Michel Foucault gesprochen kann in Hinblick auf den Anerkennungsrahmen einer Gesellschaft somit von einem produktiven Machtraum bzw. einem „Führen der Führungen“ (Foucault 1987, S. 255) gesprochen werden. Dieser eröffnet für Selbst-Beziehungen und Selbst-Verkörperungen ein „Feld von Möglichkeiten“ (ebd.), strukturiere den Möglichkeitsraum dafür aber zugleich in subtiler Weise vor.

In ihrem Spätwerk betont Butler, dass nicht nur das anerkannte, sondern auch das anerkennende Subjekt eine kritische Position zu den Anerkennungsnormen und -kategorien einer Gesellschaft einnehmen kann. Hier entfaltet Butler eine ethische Interpretation ihrer Anerkennungstheorie, die für die Pädagogik auch in normativer Hinsicht interessant ist. Im alltäglichen pädagogischen Sprachgebrauch wird Anerkennung meist als eine wertschätzende und positiv bestätigende Haltung gegenüber bestehenden Subjektpositionen verstanden. Demgegenüber steht Anerkennung mit Butler für ein selbstreflexives Bewusstsein, dass soziale Adressierungen die Identität eines Anderen überhaupt erst ermöglichen und zugleich immer auch begrenzen bzw. verletzen (Butler 2007, S. 135). Davon ausgehend lässt sich mit Blick auf Subjektivationsprozesse in Bildungszusammenhängen eine Ethik der Anerkennung mit Balzer wie folgt formulieren: Anstatt von anderen zu fordern, sich vollständig mit dem zu identifizieren, als welches man sie angesprochen oder gewertschätzt hat, müsse eine Ethik der Anerkennung bedeuten, „im (intersubjektiven) Sprechen und Handeln *Anderen* die Möglichkeit [zu eröffnen], sich innerhalb oder aber an den Grenzen der Ordnungen der Erkennbarkeit zu ‚entwerfen‘ bzw. zu verkörpern“ (Balzer 2014, S. 518).

II. Musikpädagogische Analyse von Prozessen der Subjektivation

Wie lassen sich nun Prozesse der Subjektivation im Musikunterricht aus empirischer Perspektive beschreiben und deuten? In meiner Dissertation habe ich hierfür den bestehenden erkenntnistheoretischen Diskurs aus musikpädagogischer Perspektive in zweifacher Weise erweitert (vgl. Honnens 2017, S. 48-54).

Zum Ersten konzentriere ich mich auf die Frage, wie sich Jugendliche *anhand ihres Musikgeschmacks* sozial positionieren. Dabei interessieren mich sowohl makrosoziale als auch mikrosoziale Anerkennungsordnungen sowie deren Verschränkungen. Ich ziehe stets mehrdeutige Lesarten in Betracht: gesamtgesellschaftliche, schulisch-feldspezifische und/oder popkulturelle Differenzebenen. In Anlehnung an die Ausführungen von Patricia Feise-Mahnkopp benenne ich diesen diversifizierten und geschmacksbezogenen Analysefokus als „Sozioästhetische Anerkennung“. Er steht für die Möglichkeit, dass Adressierungen anhand von Geschmacksurteilen „mehrdeutig kodiert“ sind, „sowohl einfache als auch komplexe Lesarten anbieten“ und „zwischen ernsthaften und weniger ernsthaften Rezeptionsangeboten

und ‚nie‘ betrauert hat. Was in diesem Sinn also am offensichtlichsten als Geschlecht performiert wird, ist Zeichen und Symptom einer tiefreichenden Verleugnung“ (Butler 2001, S. 139).

changier[en]“ (Feise-Mahnkopp 2013, S. 198). Eine besondere Aufmerksamkeit lege ich bei meinen Analysen auf die Frage, *wie* sich Jugendliche anhand ihres Musikgeschmacks anerkennen – wie sie beispielsweise soziale Positionen mittels Sprachhabitus, Zeugenschaften oder körperlicher Verweise authentifizieren.

Zum Zweiten konzentriere ich mich auf die Frage, wie sich Jugendliche untereinander *im Beisein eines Erwachsenen* adressieren. Diesen Analysefokus entwickelte ich im Zuge der Auswertung meiner Gruppendiskussionen zur Rezeption der türkischsprachigen *arabesk*-Musik³. Zunehmend bemerkte ich, dass das von mir konstruierte Setting des Gruppeninterviews eigene Anerkennungsdynamiken hervorbrachte und dass es eine strukturelle Ähnlichkeit zur Unterrichtssituation aufweist: Hier wie dort kennzeichnen die Interaktionen der beteiligten Akteur*innen, anknüpfend an die Erkenntnis Norbert Rickens, dass man „nie nur anderen etwas, sondern [...] anderen etwas vor anderen [zeigt]“ (Rickens 2009, S. 89). Das Sprechen der Jugendlichen vor anderen – vor anderen Jugendlichen im Interview, vor einem erwachsenen Interviewer ‚ohne Migrationshintergrund‘ sowie einer imaginierten Leserschaft – stellte bei meinen Datenauswertungen eine entscheidende Analyseperspektive dar.

Im Folgenden werde ich die sozioästhetischen Anerkennungs- und Subjektivationsdynamiken von Jugendlichen im Beisein eines Erwachsenen anhand zweier Interviewausschnitte analysieren. Es handelt sich um zwei Gruppendiskussionen (A1 und A2) an zwei unterschiedlichen Gymnasien (A und B) mit drei bzw. vier Jugendlichen, die zwischen 15 und 17 Jahre alt sind. Allen Jugendlichen gemeinsam ist, dass sie unter anderem die türkischsprachige, so genannte *arabesk*-Musik bevorzugt hören. Im Zentrum der folgenden Dateninterpretation steht die Frage, wie ich die Gruppendiskussionen jeweils einführte und welchen möglichen Einfluss meine Adressierungen auf das Subjektivationsgeschehen unter den Jugendlichen hatte. Die Gruppendiskussion A2 am Gymnasium B eröffnete ich unter anderem mit der folgenden Passage:

„Diese Interviews sind ein Beitrag dafür, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die mehr mit den Musikinteressen der Schüler und Schülerinnen zu tun haben. Damit verbindet sich die Hoffnung,

³ Mit dem Stilkonstrukt *arabesk* werden landläufig Sänger wie Orhan Gencebay, Ibrahim Tatlıses, Müslüm Gürses oder Ferdi Tayfur in Verbindung gebracht – alles Interpreten, die die von mir in Berlin interviewten Jugendlichen auffällig häufig nannten. *Arabesk* steht im musikwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs für einen Stil oder besser gesagt ein Stilkonstrukt, das sich in den späten 60er Jahren in der Türkei zu entwickeln begann. Als ein zentrales Kennzeichen wird oftmals seine Mischung aus Volksmusik-, Kunstmusik- und Popmusiktraditionen definiert (vgl. Küçükkan 2013, S. 10; Tekelioğlu 1996, S. 211-213; Stokes 1992, S. 191-192). Als weitere zentrale Charakteristika der *arabesk*-Musik werden die hervorgehobene Bedeutung synthetischer Streicher und eines relativ großen Perkussionsensembles genannt. Darüber hinaus wird häufig auf die spezifischen Texte verwiesen, die sich auf eine auffällig düstere und zugleich eigenartig abstrakte Weise mit Trauer, Leid und Verlust auseinandersetzen. Um *arabesk*-Musik existiert in der Türkei ein umfangreicher und politisierter Diskurs. Bereits der frankophone Terminus *arabesk* beinhaltet eine pejorative Konnotation. Der Begriff wurde von einer westtürkischen, säkularen und urbanen Schicht geschaffen, um sich von der Kultur der ostanatolischen Binnenmigrant*innen abzugrenzen, die ihrer Meinung nach geschmacklos, rückwärtsgewandt, provinziell, arabisch und somit nicht türkisch im kemalistischen Sinne sei (vgl. ausführlich zur Geschichte, den Kennzeichen und Diskussionen der *arabesk*-Musik, Honnens 2017, S. 80-106).

dass mehr Musiklehrende diese im Musikunterricht zum Thema machen. Wichtig ist dabei erst einmal zu wissen, was Jugendliche eigentlich so an Musik hören und was sie für sie bedeutet.“ (Honnens 2017, S. 184)

Auf interviewstrategischer Ebene versuche ich mit diesen einführenden Worten, Anreize für die Jugendlichen zu schaffen, um sich überhaupt am Interview zu beteiligen und von sich zu erzählen. Auf einer anerkennungstheoretischen Ebene wird das Interview vordergründig als ein identitätsbestärkendes Geschehen eingeleitet. Signalisiert wird, dass ich die bestehenden musikbezogenen Identitäten der Jugendlichen wertschätzen möchte. Auf den zweiten Blick hat diese Einführung aber zugleich auch einen identitätserzeugenden Charakter. Die Interviewten werden als bestimmte Subjekte angesprochen, in diesem Fall als Schüler*innen, als Jugendliche und als Expert*innen für Jugendmusikkulturen. Sie werden dazu aufgerufen, sich zu diesen Adressierungen in irgendeiner Form zu verhalten. Mit der Einführung werden somit bereits bestimmte Bahnen und Möglichkeitsräume für Subjektivationen initiiert.

In allen von mir geführten Gruppendiskussionen handeln die Jugendlichen Beziehungs- und Machtverhältnisse anhand sozioästhetischer Kategorien aus. Im Interview A2, das ich mit dieser Einleitung eröffnete, ist zu beobachten, dass sich die gegenseitigen Positionierungen vor dem Hintergrund eines sehr vielfältigen Anerkennungsrahmens ereignen.⁴ Im Vordergrund stehen *mikrosozioästhetische* Positionen, die oftmals eine Verschränkung mit makrosozialen Differenzebenen erkennen lassen. Die Jugendlichen nutzen *arabesk*-Musik um Distinktionsgewinne zu erzielen und sich von anderen Jugendlichen auf unterschiedlichen sozialen Ebenen abzugrenzen, wie beispielsweise der folgende Diskussionsausschnitt mit den drei Jungen 2a, 2b und 2c zeigt:⁵

2a: Also Musik kann auch einen Menschen verändern, habe ich das Gefühl.

{...}

Int.: (.) Und du meinst gerade, {...} es verändert sich auch in eurer Klasse von der Musik/ was verändert sich denn?

2b: Die Art und Weise der Schüler

2a: Das Verhalten

2b: Die Art und Weise

2a: Also das Verhalten am meisten

Int.: Okay, in welche Richtung? Oder könnt ihr mal ein Beispiel geben?

2b: „Kommt darauf an,“ was die hören.

2a: Ja, vielleicht werden sie respektloser, vielleicht kriegen sie einen besseren Charakter, vielleicht viel hilfsbereiter oder/also kommt auf die Musik an.

⁴ Dieses Ergebnis bestätigte sich auch in der Auswertung einer weiteren Gruppendiskussion A3, vgl. Honnens 2017, S. 208-211.

⁵ Zum besseren Verständnis hier Erläuterungen zu einigen zentralen Transkriptionszeichen. (Eine ausführliche Transkriptionslegende findet sich in Honnens 2017, S. 72.)

(.) (..) (...) (4) (5) Sprechpausen (in Sekunden)

{...} ausgelassene Passagen in diesem Interviewausschnitt

L J Beginn und Ende von Überlappungen (in Bezug auf die vorangegangene Transkriptzeile)

@(.)@ kurzes Auflachen

2b: Zum Beispiel, wenn man Rap hört, definitiv werden die meisten immer krass, also die werden/die denken, die sind brutal.

2a: ↳Aggressiv
oder so[↓] (...) obwohl die das gar nicht sind.

2b: Ja, ja, also, das sind so halt, wie wir es sagen würden, das sind Lauchs.

2c: ↳Ja[↓] (...) also

Int.: Lauchs?

2b: Ja

2a: Also wir sagen Lauchs so, Opfer so.

2b: Halt so, nein, nein

Int.: ↳Von dem Gemüse?[↓]

2b: Nein, Lauch halt, nein, nein, Lauch, nein, Lauch ist doch so ein dünnes Teil.

2a: ↳Nein, also[↓]

Int.: Genau, Lauchstange

2b: ↳Ja, und des/ja[↓] deswegen Lauch, weil die so dünn sind, die können nichts.

2c: Also/

2b: Deswegen nennt man sie Lauch, aber diese Lauchs tun dann auch noch einen auf Gangsta. Ich glaube, er weiß sogar, wen ich meine @[lachen]@.

{...}

Int.: (...) Und Leute, die dann jetzt eher auch arabesk oder türkische Musik hören, welche Richtung merkt ihr da vom Charakter her?

2b: ↳Ja, die wieder ruhiger,[↓] mehr ruhiger.

Oftmals bildet ein Reifekonstrukt den Anerkennungsrahmen, vor dessen Hintergrund sich die Jugendlichen im Kontext ihrer Peergroup als erfahrener mit Liebesbeziehungen und damit als reifer bzw. erwachsener positionieren. Das ‚richtige‘ Verstehen von *arabesk*-Musik fungiert genderübergreifend als Initiationsritus. Immer wieder taucht das Narrativ auf, dass sich der Musikgeschmack ab einem gewissen Alter verändert bzw. verändern sollte. Die Abgrenzung von einem unreifen Musikgeschmack kulminiert in diesem Interviewabschnitt im gemeinsamen Negativhorizont der „Lauchs“. Mit ihm greifen die drei Jungen einen Terminus aus dem *Gangsta-Rap* auf, wie sie u.a. in den Texten und Interviewaussagen Kollegahs zu finden sind.⁶ In Distinktion zu den ‚verweichlichten‘ und ‚schwächtigen Lauchs‘ festigt sich der *Gangstarap* als eine maskuline Disziplin, die sich unter anderem durch Muskelmasse der Interpreten und durch Techniken wie provokative *punchlines*, virtuose *lyrics*, *double-* und *triple-times* auszeichnet. Die Jungen nutzen diesen Code um die gesamte *Gangstarap*-Szene als überzogen („krass“), unauthentisch („die tun dann noch einen auf Gangsta“) und als unterlegen („Opfer“)

⁶ Ein Beispiel dafür bildet der Song *Königsaura* (Album *King*, 2014), in dem sich Kollegah von einer mittelständisch-bürgerlichen Rapperszene in Gestalt des Stuttgarter Interpreten Michael Bernd Schmidt alias Smudo abhebt:

„Guck, ich treff die Crew dieses Smudos
Geb ihnen PUNCHES und sie fliegen auf den Mars, wie die Groupies von Bruno
Ich bin die Numero Uno
Baller meine allerfeinsten Doubletimes und alle meinen da sei ne Uzi im Studio
Das hier's ein harter Diamant unter tausend Alben, die weichgespült sind
Von Clowns die alle kaum auszuhalten sind, live auf Bühnen
Ich seh aus wie Hulk, diese Lauchgestalten sind klein und süß und
Werden meist von Typen für Frauen gehalten wie Einkaufsstüten“

zu diskreditieren. Die vulgären Männlichkeitsinszenierungen des *Gangstaraps* werden als Kontrastfolie für die Konstruktion einer „reifen Männlichkeit“ genutzt. Man werde „ruhiger“, wenn man *arabesk*-Musik höre, so lautet der Konsens der drei Jungen.

Erst in Anbetracht anderer Interviewpassagen wird deutlich, was die Jugendlichen damit genau meinen (vgl. Honnens 2017, S. 121-136). Sie verwenden darin die beiden traurigkeitsästhetische Codes *damar* und *isyan*. Sie spielen in allen von mir geführten Gruppendiskussionen zu *arabesk*-Musik eine wichtige Rolle und bilden ein wichtiges argumentatives Scharnier um andere soziale Positionen zu legitimieren. Es handelt sich bei diesen Codes mit Pierre Bourdieu gesprochen um „feine Unterschiede“ (Bourdieu 1991), die im jugendkulturellen Milieu der Interviewten eine wichtige Distinktionsfunktion erfüllen. Die bevorzugte *arabesk*-Musik der 1970er und 80er Jahre wird mit *damar* gekennzeichnet, was die Jugendlichen entsprechend der lexikalischen Bedeutung mit „Vene“ oder „Ader“ übersetzen. *Damar* steht den Jugendlichen zufolge für eine Traurigkeit, die zwar zutiefst existentiell, zugleich aber erhaben, moralisch integer und eindeutig positiv ist. Beim Begriff *isyan* weichen die Jugendlichen von der wörtlichen Übersetzung⁷ ab und interpretieren ihn einfach als „Kummer“ bzw. „Liebeskummer“. Dieser Code ist für die Jugendlichen zwiespältig und steht für eine Traurigkeitsästhetik, die zwischen oberflächlicher Sentimentalität, exzessiver Depressivität und selbstironischer Überzeichnung oszilliert. Das Bedeutungsspektrum von *damar* lässt sich in Abgrenzung von *isyan* wie folgt zusammenfassen (zit. n. Honnens 2017, S. 138):

damar

- wird durchgehend mit *arabesk* identifiziert
- bedeutet „Ader“ oder „Vene“, wird von den Jugendlichen auch so übersetzt
- eindeutig: existentielle, physische und zugleich erhabene Traurigkeit
- moralisch integer
- etwas Besonderes
- nur für Musik gebräuchlich, man wird der Musik emotional unweigerlich ausgesetzt („ich bin *damar* drauf“ funktioniert nicht, da primär Musik subjektiviert wird)

Isyan

- wird *arabesk* tendenziell eher distinktiv entgegengesetzt
- bedeutet eigentlich „Aufstand“ oder „Rebellion“, wird als „Liebeskummer“ oder „Kummer“ übersetzt
- mehrdeutig, ironisch: oszilliert zwischen banalen alltäglichen Problemen, Liebeskummer und exzessiver Depressivität
- moralisch zwiespältig
- inflationärer Gebrauch, gerade unter Jüngeren
- für persönliche Gefühlslage und Musik gebräuchlich, Musik rahmt eher bestehenden Zustand („ich bin *isyan* drauf“)

⁷ *Isyan* hat vordergründig eine politische Bedeutung und kann mit „Auflehnung“, „Aufstand“ oder „Aufruhr“ übersetzt werden. Im religiösen Zusammenhang steht der Begriff auch für „Ungehorsam gegen Gott“ oder „Sünde“ (vgl. Steuerwald 1988, S. 562).

Die zentrale Erzählung der Jugendlichen lautet: Insofern man genügend Lebens- und Liebeserfahrungen gemacht habe und auch die türkischen Texte richtig verstehe, werde man vom *damar*-Zustand ergriffen. Damit verspricht die Identifizierung von *arabesk*-Musik mit *damar* und die Abgrenzung von türkischsprachiger *isyan*-Musik für die Jugendlichen in mehrfacher und intersektional verschränkter Hinsicht Distinktionsgewinne: erstens als erwachsener, zweitens als geschlechtsbezogen reifer und drittens als authentisch türkisch, wobei sich diese Positionierung stets im Rahmen pluriethnischer Identitätswürfe ereignet. Teilweise wird die Vorstellung eines reiferen jugendlichen Musikgeschmacks auch mit feldspezifischen Schülertypen verschränkt. So muss sich 2b in anderen Interviewpassagen gegenüber den anderen beiden Jugendlichen verteidigen, dass er in der Klasse immer noch einem antagonistischen Schülerhabitus (vgl. Rosenberg 2008, S. 145-146) entspricht und die Regeln des offiziellen Unterrichts immer wieder kurzzeitig bricht oder zumindest peerkulturell verfremdet.

Eine wichtige Funktion hat das Narrativ, dass nicht etwa Personen einer bestimmten Musik identitätsrelevante Bedeutungen zuschreiben, sondern dass die Musik von sich aus das Potenzial besitzt, die Identität eines Menschen zu beeinflussen („Also Musik kann auch einen Menschen verändern, habe ich das Gefühl“). Diese magische Erzählung wird in der Unterscheidung von *damar* und *isyan* zugespitzt. Im Gegensatz zu *isyan* könne man mit *damar* nur Musik und nicht etwa Personen oder subjektive Gefühlszustände bezeichnen. „Ich bin *damar* drauf“ funktioniere nicht, wohingegen „ich bin *isyan* drauf“ unter jüngeren Jugendlichen auch schon bei banalen Alltagsproblemen inflationär verbreitet sei. Erst bei genügender Reife könne man emotional in den *damar*-Zustand der Musik hineinversetzt werden. Mit Gabriele Klein und Melanie Haller kann an dieser Stelle von einer Naturalisierungstechnik gesprochen werden: Die Musik und ihre Wirkungen werden auf eine bestimmte Weise mystifiziert, so dass Selbstkonstruktionen und Selbstinszenierungen für andere quasi-natürlich wirken (vgl. Klein & Haller 2009, S. 125-128).

In einem deutlichen Kontrast zu dieser Gruppendiskussion A2, in der eine diverse und auf den ersten Blick *mikrosozioästhetische* Anerkennungsordnung ‚regiert‘, steht die Gruppendiskussion A1, die ich zuerst führte. In dieser Gruppendiskussion bestimmt ein recht einseitiger, auf den hiesigen Integrationsdiskurs bezogener Normenrahmen das Positionierungsgeschehen. Ich werde im Folgenden der Frage nachgehen, wie es zu diesen unterschiedlichen Dynamiken gekommen und welchen Einfluss womöglich meine Adressierungen als Interviewer geleistet haben. Die Gruppendiskussion A1 fand an einem anderen Berliner Gymnasium statt. Bereits in den Vorgesprächen hatte ich an dieser Schule A bemerkt, dass sich die Jugendlichen auf einer „natio-ethno-kulturellen“ (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter 2010, S. 14) Differenzebene durch einige Lehrenden abgewertet und diskriminiert erleben. Ich entschied mich bei der Einführung in diese Gruppendiskussion, den Aspekt der Wertschätzung von türkischen Musikkulturen stärker in den Vordergrund zu stellen.

„Diese Interviews sind ein Beitrag dafür, Unterrichtsmaterialien zu solcher türkischer Musik zu entwickeln, die für Jugendliche bedeutsam ist. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass mehr Musiklehrende diese im Musikunterricht zum Thema machen. {...} Wichtig ist dabei erst einmal zu

wissen, was Jugendliche eigentlich so an türkischer Musik hören, und was sie für sie bedeutet“ (Honnens 2017, S. 184).

Meine Adressierungen der Jugendlichen an der Schule A unterscheiden sich deutlich von denjenigen an der Schule B. Auch hier adressiere ich die vier Jugendlichen, drei Mädchen und einen Jungen, als Expert*innen. Da sich dieser Abschnitt allerdings auf „türkische Musik“ konzentriert, werden sie indirekt als ‚Expert*innen‘ für „türkische Musik“ anerkannt und implizit als ‚türkische Jugendliche‘ angesprochen. Mit der Aussage „mit der Hoffnung, dass mehr Lehrende türkische Musik unterrichten“ erhält das Interview, im Kontext des defizitären Migrationsdiskurses in Deutschland und an ihrer Schule A, eine alteritäre und machtdynamische Rahmung. Der Unterton lautet: An ‚deutschen Schulen‘ gebe es überwiegend ‚deutsche Musiklehrende‘, die Machtpositionen inne haben, und zugleich viele ‚türkische Lernende‘, die über weniger Macht verfügen und deren Musikinteressen im Musikunterricht meist unberücksichtigt und unsichtbar bleiben. Mit dieser Konstellation wird indirekt auf ein gesamtgesellschaftliches Ungerechtigkeitsgefüge angespielt. Die Interviewten werden implizit nicht nur als ‚türkische‘, sondern auch als in Deutschland ‚benachteiligte Jugendliche‘ adressiert, wohingegen ich mich in Abgrenzung zu einem Großteil ‚deutscher Musiklehrender‘ als ‚Ausnahmedeutscher‘ positioniere.

Das Interviewgeschehen wird als ein kontrastierendes Ereignis zu ihrem Musikunterricht konstruiert. Es wird als ein Geschehen eingeführt, in dem die Jugendlichen – im vermuteten Gegensatz zu ihrem Musikunterricht – eine besondere Wertschätzung ihrer musikbezogenen Identitäten erhalten. Dabei wird ihnen die Möglichkeit in Aussicht gestellt, Benachteiligungen zu artikulieren und einen kleinen Beitrag zur Veränderung ihrer Lage leisten zu können. Im Gegensatz zu Schule B wird das Anerkennungsgeschehen der Gruppendiskussion A allerdings nicht mit einer generationsspezifischen, sondern mit einer migrationspezifischen Alterität gerahmt. Und genau diese andere Rahmung hat Auswirkungen auf die Anerkennungsdynamiken und Subjektivationen der drei Mädchen (1a, 1b und 1c) und des Jungen (1d) in dieser Gruppendiskussion, wie im Folgenden zu zeigen sein wird. Es handelt sich um ausgewählte Ausschnitte aus dem Beginn, der Mitte und dem Ende des Interviews.

Int.: Okay, vielleicht können wir einfach mal so anfangen, dass ihr einfach mal erzählt, wie sich euer Musikgeschmack bisher so entwickelt hat. Also gab es irgendwie mal so Veränderungen oder gab es Situationen, Erlebnisse, Menschen, die euch irgendwie besonders angespornt haben, was euren Musikgeschmack angeht? Könnt ihr mal erzählen?

1a: (...) Soll ich anfangen?

1c: Fang an! @[.]@

Int.: †Wer† will.

1a: Okay, also bei mir war das so, dass ich in meiner Grundschulzeit überhaupt keine türkische Musik gehört habe, nur englische Musik, so von Rihanna und so, also die neueren, zu der Zeit neueren Lieder. Und erst ab der Oberstufe, ab der achten Klasse, also als ich dreizehn war, habe ich dann so @[.]@ angefangen türkische Musik zu hören und, ich glaube, dass ist auch so, dass man erst auch anfängt, diese türkische Musik zu hören, wenn man älter ist. Dann versteht man die ja auch besser und auch mit, also es hat ja auch so ein bisschen mit dem Leben zu tun und deswegen. Also ich habe erst ab der Pubertät so angefangen, türkische Lieder zu hören.

Int.: †Und†

1c: (..) (Willst Du?)

1b: Bei mir ist es so, ich habe früher Hannah Montana immer gehört, also.

1c ^L@[lachen]@^J

1a ^L@[lachen]@^J

1b: (.) Ich war richtig abhängig davon und dann später halt also auch so achte, neunte Klasse, dann habe ich auch angefangen türkische Musik zu hören. Aber ich glaube, das liegt auch daran, weil früher gab es nicht solche türkischen Programme, also solche Shows, also es gibt ja auch so *Voice of Germany*, und das gibt es auch auf Türkisch.

1a: Ja

1b: Und halt, wenn man dann da die Lieder so hört, dann denkt man so, oh, ist ja voll schön und so. Dann hört man das auch, und dann automatisch man geht dann nur zum Türkischen. Also ich höre jetzt gar keine deutschen, also englische Lieder mehr und so, nur noch Türkisch.

{...}

1a: Und das ist auch/ich finde auch bei der türkischen Musik, wenn man das versucht zu singen, das ist auch voll schwer. Also bei den englischen Liedern, da gibt es manches in einem Ton und so. Also bei den türkischen das ist schon ein bisschen anspruchsvoller, das merkt man auch, deshalb, also, weil, ich glaube der Stil wird auch arabesk genannt, oder?

1b: Ja

1a: Genau, der Stil wird arabesk genannt und, also, wenn man so was gleich hört, dann staunen immer gleich alle, weil so was ist wirklich besonders, so singen zu können.

Int.: Okay (.) was ist arabesk dann für dich?

1a: Die traditionelle Musik, also so von Orhan Gencebay und so, das ist alles arabesk.

{...}

Int.: Okay. (..) Wie ist denn das bei euch mit/hattet ihr auch so eine Entwicklung, dass ihr erst englische Musik gehört habt und dann eher türkische, oder?

1c ^LNein^J also das war bei mir so, wir haben schon immer also kurdische Musik gehört, und dann halt auch kurdische Kanäle und dann kam halt Türkisch im Laufe der Jahre immer mit dazu.

1d: (..) Bei mir war alles gemischt irgendwie, also, ich höre ja also Alpa Gun, habe ich Ihnen ja schon gesagt, und er singt sowohl türkische als auch deutsche Lieder. Und Englisch habe ich auch eigentlich immer gehört, also von Eminem und (unv.)

{...}

Int.: Hörst Du auch diese Orhan Gencebay und Ibrahim Tatlıses?

1c: Nein, 1d hört Rap.

1b: @[.]@

1d: ^LNee, also/^J

1a: Er ist bisschen zu sehr integriert. @[lachen]@

{...}

1d: Und Dings, ich gehöre nicht zu den Gruppierungen, will ich noch mal klarstellen.

Int.: Okay, Du kannst es hier noch mal/ @[lachen]@

1c ^L@[lachen]@^J

1d: Nicht, dass es jetzt falsch verstanden wird.

1b: Schreib es doch auf!

1d: Ja, kann ich machen (..) später irgendwann

Int.: Ich glaube, es ist drauf.

1c ^LOkay^J

Int.: Vielen Dank und schöne Ferien euch!

Die drei Mädchen 1a, 1b und 1c entfalten zu Beginn des Interviews das Initiationsnarrativ, das auch in allen anderen Interviews zum Vorschein kommt: Entsprechend der sozioästhetischen Bedeutung von *damar* werde *arabesk*-Musik – hier zunächst als „türkische Musik“ bezeichnet

– erst ab einer gewissen Reife (1a: „ab der Pubertät“) und mit einer gewissen Lebens- und Liebeserfahrung gehört bzw. verstanden. Der Entwicklungsprozess von einem kindlichen zu einem erwachsenen Musikgeschmack wird unterschiedlich beschrieben, teilweise als regelrechte Konversion (1b: „Ich war richtig abhängig davon (...) und dann automatisch man geht dann nur zum Türkischen“) oder als fließender Übergang (1c: „dann kam halt Türkisch im Laufe der Jahre immer mit dazu“). Durch die Erzählweise von 1a und 1b in einer generalisierenden man-Form wird deutlich, dass die beiden für ihre Subjektivationen zu Beginn des Interviews einen Anerkennungsrahmen aufrufen, der in ihrem peerkulturellen Zusammenhang kollektiv gültig zu sein scheint.

Auffällig sind die ethnisch gerahmten Darlegungen über ihre Lieblingsmusik: die Veränderung vom Hören ausschließlich „deutscher“, „englischer“ und „kurdischer“, zu „türkischer Musik“. 1a betont dabei den besonders hohen Anspruch der *arabesk*-Musik. Indem sie dies mit dem Initiationsnarrativ und ethnischen Kategorien verknüpft, wird „türkische Musik“ gegenüber „deutscher“ und „englischer Musik“ als reifer und höherwertig konstruiert. Später im Interview wird deutlich, dass diese Distinktion mit abwertenden Zuschreibungen gegenüber ‚türkischer‘ und ‚muslimischer Kultur‘ korrespondiert, die die Jugendlichen in ihrem Alltag seitens der Mehrheitsgesellschaft und in der Schule erleben (vgl. Honnens 2017, S. 153-166).

1c und 1d nehmen auf den aufgerufenen kollektiven Anerkennungsrahmen, eine Verschränkung von Initiationsritus und ethnisch konnotierter Distinktion, Bezug. Allerdings sind ihre Selbsterzählungen deutlich singulärer und verschieben die aufgerufene Ordnung zu einem gewissen Grad. 1c weist mit ihrer Anbindung an „kurdische Musik“ zunächst auf eine binnendifferenzierte imaginäre Türkei hin (vgl. Greve 2003). Der Anerkennungsrahmen eines ‚reiferen Türkisch-Seins‘ funktioniert für sie nur unter der Bedingung, dass er nicht nationalistisch verengt, sondern ethnisch plural gedacht wird, also keine Distinktion zu einer ‚kurdischen Identität‘ impliziert (1c: „wir haben schon immer also kurdische Musik gehört“). Noch deutlicher grenzt sich 1d vom aufgerufenen Anerkennungsrahmen ab. Indem er schon zu Beginn des Interviews ausschließlich in der ersten Person spricht, setzt er dem Für-andere-Sprechen von 1a und 1b ein individualisierendes Für-sich-selbst-Sprechen entgegen: „Bei mir war alles gemischt irgendwie“. Im Gegensatz zu den drei Mädchen, die sich bei ihrem musikbezogenen Identitäts-Patchwork an einer distinktiven Anordnung orientieren, entwickelt er für sich ein hybrides und egalitäres Identitätsmodell. Zwar bezieht auch er sich auf den ethnischen Kategorienrahmen, um seine musikbezogene Identität zu beschreiben, inszeniert seine Identität jedoch in Opposition zu den anderen dreien als ‚kultureller Mischling‘. Er höre sowohl „englische“, „türkische“ als auch „deutsche Lieder“, von Pop über Rap bis hin zu *arabesk*-Musik und grenzt sich allgemein von Jugendlichen ab, die sich anhand ethnischer Zugehörigkeitskonstruktionen scheinbar gruppieren.

In der Terminologie der Rekonstruktiven Sozialforschung und des Gruppendiskussionsverfahrens verläuft das Gruppeninterview A1 im Vergleich zu A2 nicht parallelisierend, sondern antithetisch (vgl. Bohnsack & Przyborski 2010, S. 236-246). Es entsteht ein Konflikt, dennoch wird durch diesen ein kollektiver Erfahrungs- und Erzählrahmen bestätigt. Im Hintergrund antizipieren die vier Jugendlichen den deutschen Integrationsdiskurs und die Norm, dass man mit

einer transkulturell inszenierten Identität als ‚gut integriert‘ erkannt werde. Die Alterität von ‚gut integrierten‘ und ‚schlecht integrierten Migrant*innen‘ bildet somit eine zentrale Anerkennungsfolie für die unterschiedlichen Subjektivationen in A1. Besonders am Ende dieser Gruppendiskussion wird deutlich, dass 1d eine Leserschaft des Interviews antizipiert, die einen ‚guten Integrationsstatus‘ von ihm erwarten könnte. Mit seiner Formulierung „will ich noch mal klarstellen“ – was so viel heißt wie: „hiermit möchte ich noch mal zu Protokoll geben“ – scheint er direkt ins Mikrofon sprechen zu wollen. Die oftmals verborgenen Akteure des Interviewsettings werden sichtbar. Das Aufnahmegerät wird zum neutralen Zeugen seiner Integrationsposition erklärt, um möglichen Fehldeutungen meinerseits oder der Leserschaft vorzubeugen. Dem Forschungsinstrument Interview wird somit bereits während des Interviewgeschehens die Maske eines scheinbar neutralen Erkenntniswerkzeugs für einen kurzen Moment entrissen. 1d verweist auf seine Konstruiertheit, spricht darauf, dass das Interview von einem Forschenden ausgewertet, selektiv präsentiert wird und das Ergebnis letztendlich auf seiner Interpretation basiert. Mit seinen Schlüsselaussagen appelliert 1d somit an den Wert des Für-Sich-Sprechen-Wollens, anstatt von anderen zu jemandem gemacht zu werden.

Die Mädchen 1a, 1b und 1c geraten durch die von 1d aufgerufene Alterität ‚gut integriert versus schlecht integriert‘ immer wieder in eine Rechtfertigungsrolle, was ihre eigenen Subjektpositionen betrifft. Allerdings entwickeln sie die Strategie, den von 1d aufgerufenen engen Spielraum einer ‚gut integrierten Subjektposition‘ parodisierend zurückzuspiegeln (1a: „Er ist bisschen zu sehr integriert“). Sie nutzen somit die Gruppendiskussion um alternative bikulturelle Identitätsmodelle⁸ zu artikulieren, die ebenfalls als ‚gut integriert‘ gelten könnten. Dies zeigt beispielsweise die folgende Aussage von 1a:

„Man sagt zwar immer, ja man sollte sich in Deutschland integrieren, aber das heißt ja nicht gleich, dass man seine Religion oder so ändern muss, man kann ja auch trotzdem immer n/, man beherrscht die deutsche Sprache, man geht zur Schule, man lernt alles, und man kann trotzdem, also das ist eigentlich Integration genug, man muss nicht seine ganze Kultur wechseln, seinen ganzen, von Türken fern bleiben, das sind richtig Vorurteile @[.]@“ (Honnens 2017, S. 173-174).

1a entwickelt ein alternatives Modell zu den Rollenerwartungen der Mehrheitsgesellschaft als ‚gut integrierte Türkin‘: Man soll sich entweder der ‚deutschen Kultur‘ anpassen oder sich zumindest transkulturell positionieren und dabei stets die Gleichwertigkeit beider natio-ethno-kulturellen Referenzen betonen. Gute Integration kann laut 1a aber auch nach einem Kern-Peripherie-Identitätsschema erfolgen, d.h. man erfüllt formal alle gewünschten Integrationsanforderungen wie Sprache, schulischen Erfolg oder Bildung, aber man bewahrt sich einen hier als türkisch konstruierten kulturellen Identitätskern.

Zur Frage, warum diese Gruppendiskussion in einem antithetischen Diskursmodus verläuft und sich dabei auf den Integrationsdiskurs als kollektive Subjektivationsordnung

⁸ Vgl. hierzu das empirisch entwickelte Modell des „Dritten Stuhls“ von Tarek Badawia, welches für die Möglichkeit steht, sich nicht nur zwischen Identitätsmodellen entscheiden zu müssen, die die Gesellschaft vorgibt (z. B. ‚kulturzugehörig‘ oder ‚transkulturell‘), sondern zwischen diversen und stets veränderbaren bikulturellen Selbstpositionierungen (u.a. kosmopolitisch, paradox oder situativ variierend) wählen zu können (vgl. Badawia 2003).

einpendelt, existieren verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Ein Grund liegt womöglich im anderen Schulkontext, der laut meiner Vorgespräche und anderer Interviewpassagen in A1 durch diskriminierende Verhaltensweisen einiger Lehrkräfte geprägt zu sein scheint (vgl. Honnens 2017, S. 155–157). Das Interview könnte aus diesem Grund als kompensatorisches Erlebnis aufgefasst worden sein. Andere mögliche Einflussfaktoren sind die gemischtgeschlechtliche Gruppierung und die unterschiedliche Intensität, mit der die vier *arabesk*-Musik hören. Ich möchte an dieser Stelle aber noch einmal die Interpretationsspur meiner einführenden Adressierungen fokussieren, mit der die Subjektivationen der Jugendlichen vorstrukturiert wird. Für ihre Validität spricht, dass die Jugendlichen gleich zu Diskussionsbeginn den nationethno-kulturellen Kategorienkontext aufgreifen, der in meiner Intervieweinführung aufgerufen wird, wohingegen dieses Phänomen in den anderen Diskussionen nicht zu beobachten ist, da ich die Jugendlichen dort zuvorderst als Schüler*innen und Expert*innen für Popmusik adressiere. In A1 werden die Jugendlichen implizit dazu aufgerufen, sich selbst als ‚türkisch‘, ‚mit Migrationshintergrund‘ und ‚benachteiligt‘ und den Interviewer als ‚deutsch‘, ‚ohne Migrationshintergrund‘ und ‚nicht benachteiligt‘ anzuerkennen. Einerseits erleben besonders die drei Mädchen die Gruppendiskussion im Kontrast zu ihrer Schule als wertschätzenden Bestätigung ihrer ‚türkischen‘ Teilidentität. Sie nutzen die aufgerufene Anerkennungsordnung, um aus einer ‚türkischen‘ Subjektposition heraus Interessen zur Sprache zu bringen und den Integrationsdiskurs zu verschieben. Andererseits wird sichtbar, dass meine Adressierungen in dieser Gruppendiskussion einen deutlich prekäreren und konflikträchtigeren Charakter haben als in den anderen beiden Gruppendiskussionen. Die Jugendlichen in A1 werden dazu aufgefordert, eine bestimmte sozioästhetische Position zu übernehmen, durch die sich gesellschaftliche Exklusion noch verstärken kann. In diesem Fall antizipieren die Jugendlichen einen enggeführten Normenrahmen in Form eines machtvollen Integrationsdiskurses, der gewünschte und erwünschte Identitätsbildungen konstruiert. Der Spielraum für mögliche Subjektivationen erhält in dieser Diskussion einen defensiven und bipolaren Charakter.

Die Analyseergebnisse zu den Ausschnitten der beiden Gruppendiskussionen A1 und A2 können folgendermaßen tabellarisch zusammengefasst werden:

	Gruppendiskussion A1 (Schule A)	Gruppendiskussion A2 (Schule B)
1) Diskurs- und Subjektivationsmodi der Jugendlichen	überwiegend antithetischer Diskursmodus makrosozioästhetische Anerkennungsdimensionen im Vordergrund: Ethnizität, Migrationshintergrund und Integrationsdiskurs polarisierte Subjektivationen	überwiegend parallelisierender Diskursmodus mikrosozioästhetische Anerkennungsdimensionen im Vordergrund: feldspezifisch, jugend- bzw. popkulturell diversifizierte Subjektivationen
2) mögliche Ursache	migrationspezifische Adressierungen des Interviewers: als ‚Expert*innen für türkische Musik‘ und implizit als ‚benachteiligte Jugendliche mit Migrationshintergrund‘	generations- und feldspezifische Adressierungen des Interviewers: als Expert*innen für ‚Musik von Jugendlichen‘ und implizit als ‚benachteiligte Schüler*innen‘

III. Situatives Innehalten für Subjektivationsprozesse im Musikunterricht

Ausgehend von der Subjektivationsethik Judith Butlers und Nicole Balzers (vgl. Abschnitt I) sowie meinen empirischen Analysen (vgl. Abschnitt II) lässt sich die Frage, auf welches Subjekt eine kritische Musikpädagogik hoffen kann, folgendermaßen beantworten: Musikpädagogik und Musikdidaktik sollten sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden selbstreflexiv anerkennende und anerkannte Subjekte anvisieren. Sie sollten das Bewusstsein schulen, dass Anerkennungsakte allgegenwärtig sind, dass Adressierungen Subjektbildungen ermöglichen und zugleich unterwerfen und dass man in eigenen Subjektivationen Anerkennungsrahmungen kritisch zurückspiegeln, variieren und verschieben kann.

Nach den Erkenntnissen und Erfahrungen meiner Interviewanalysen halte ich, anknüpfend an fremdbeschreibende Perspektiven auf Unterricht (vgl. Einleitung), eine Haltung des situativen Innehaltens für wichtig. Anknüpfend an Gerd E. Schäfers „Pädagogik des Innehaltens“ handelt es sich um eine selbstreflexive und zunächst nicht intentionale Beobachterhaltung auf pädagogische Beziehungsverhältnisse (vgl. Schäfer 2011, S. 115, 271 u. 290-291). Der Zusatz „situativ“ steht für einen zuvorderst soziologisch ausgerichteten Blick auf das Unterrichtsgeschehen, der sich ganz besonders für seine soziale und systemische Komplexität und für Fragen intersubjektiver und symbolischer Machtbeziehungen interessiert. Bezogen auf sozioästhetische Anerkennungs- und Subjektivationsprozesse gilt es in jeder musikpädagogischen Situation aufs Neue zu reflektieren: Wie erkennen sich die Lernenden gerade anhand von Geschmacksurteilen und im Beisein der Lehrkraft an?

Abschließend möchte ich diese situative Perspektive auf Musikunterricht anhand von vier Punkten konkretisieren:

Erstens bedeutet der situative Blick eine Bewusstheit dafür, dass Jugendliche stets vor anderen Jugendlichen, vor einem Erwachsenen und in einem bestimmten institutionellen sowie gesamtgesellschaftlichen Kontext über Musik und Geschmacksurteile sprechen und sich dabei auf bestehende Anerkennungsordnungen beziehen.

Zweitens halte ich es für wichtig, die feinen Geschmacksunterscheidungen und mikrosozioästhetischen Anerkennungsebenen der Jugendlichen zu kennen, um musikbezogene Subjektivationsdynamiken besser zu verstehen. Dies bildet meines Erachtens auch eine zentrale Voraussetzung für normative Erwägungen, u.a. um Reflexionsprozesse über Rollenbilder, Adressierungen und Identitätsbildungen anzuregen. Beispielsweise wären Interpret*innen der als ‚kindisch‘ geltenden *isyan*-Musik vermutlich wenig geeignet um Genderstereotype von älteren Jugendlichen in Frage zu stellen. Demgegenüber ist zu vermuten, dass eine Auseinandersetzung mit der transsexuellen und berühmten *arabesk*-Sänger*in Bülent Ersoy in sozioästhetischer Hinsicht ernster genommen wird und Irritationen bezüglich bestehender Vorurteile bewirken kann.

Drittens verstehe ich darunter die Fähigkeit zu reflektieren, dass die Adressierungen einer Lehrkraft die musikbezogenen Subjektivationen der Jugendlichen vorstrukturieren und ihre Interaktionen entscheidend beeinflussen können. Es gilt somit zu reflektieren, auf welchen

Differenzebenen man Jugendliche mit ihren Musikinteressen adressiert und inwiefern damit eine offene, hierarchisierende oder engführende Subjektivationsordnung einhergeht.

Und *viertens* kennzeichnet den situativen Blick eine Flexibilität, was die Interpretation von vorgefundenen Anerkennungsdynamiken und die Entwicklung geeigneter pädagogischer Strategien anbelangt. Dies sei im Folgenden anhand des Mechanismus der „projektiven“ und „symbolisch inszenierten Ethnizitäten“ veranschaulicht, den Dorothee Barth herausgearbeitet hat (Barth 2013, S. 51). Ihrer Beobachtung nach identifizieren sich Jugendliche mit einer ethnischen Kultur nicht selten auf eine überzogene Weise. Barth zufolge geschieht dies aber meist nicht, weil die Jugendlichen selbst in ihrer Freizeit beispielsweise türkische Volksmusik hörten, sondern weil sie in Deutschland defizitär als ‚Türk*innen‘ geandert werden. Vor diesem Hintergrund sei ein wesentliches Ziel von Musikunterricht, ethnische Selbstpositionierungen zu verdurchlässigen (vgl. ebd., S. 55). Zweifelsohne sensibilisiert das Wissen um diesen Mechanismus für Subjektivationsdynamiken im Musikunterricht, zugleich kann der Blick auch eingeschränkt werden. Vorschnellen Deutungen gilt es stets mit der Frage vorwegzugreifen, ob in der Unterrichtssituation womöglich nicht ganz andere, noch subtilere Anerkennungsordnungen im Vordergrund stehen. Die Analyse der Gruppendiskussion A1 konnte diesbezüglich zeigen, dass die Jugendlichen Durchlässigkeit und Hybridität bereits als eine in Deutschland gewünschte Integrationsnorm antizipieren. Vor dem Anerkennungshintergrund eines machtvollen Integrationsdiskurses lassen sich die symbolisch inszenierten Ethnizitäten der drei Mädchen als subversive Subjektivation deuten: Es ist auch möglich ‚gut integriert‘ zu sein und sich ‚trotzdem‘ in natio-ethno-kultureller Hinsicht als vorwiegend ‚nicht-deutsch‘ zu positionieren. In dieser Situation würde das Unterrichtsziel, Identitäten zu verdurchlässigen, die Normen des bestehenden Integrationsdiskurses lediglich reproduzieren. Sinnvoll wäre es in diesem Fall vermutlich eher, die Engführungen des Integrationsdiskurses kritisch zu reflektieren und diversere Räume für natio-ethno-kulturelle Selbstpositionierungen zu ermöglichen. Zieht man ferner aktuelle soziologische Analysen zu Machtverhältnissen zwischen kosmopolitischen und kommunitaristischen Milieus heran (vgl. u.a. Merkel 2017), wird deutlich, dass transkulturelle, weltoffene und durchlässige Identitätsvisionen auch als Instrument sozialer Distinktion fungieren können. Sie bilden im Kontext zunehmend transnational strukturierter Gesellschaften einen verinnerlichten Habitus von Globalisierungsgewinner*innen und ermöglichen Selbstaufwertungen in Abgrenzung zu eher kulturkonformistischen Milieus (vgl. Reckwitz 2019, S. 30-31, Inglehart & Norris 2016, S. 29).

Bedenkt man die Vielschichtigkeit möglicher Formen von Herrschaftsausübung in einer Migrationsgesellschaft, sollte nicht bereits vorab entschieden werden, ob ethnisch-kulturelle Subjektivationen eher dekonstruiert, dethematisiert oder positiv bestätigt werden sollten. Auch hier gilt es zunächst die bisherigen Anerkennungserfahrungen der Jugendlichen wahrzunehmen und zu fragen, ob eher Erfahrungen der Abwertung und der Diskriminierung in Bezug auf ethnisch-kulturelle Anteile dominieren oder Erfahrungen, auf diese reduziert zu werden. Denn Abwertungserfahrungen bezüglich bestimmter natio-ethno-kultureller Anteile ist päd-

agogisch mit Sicherheit anders zu begegnen als kulturellen Essenzialisierungserfahrungen.⁹ Dieses differenzierte situative Innehalten für sozioästhetische Anerkennungsdynamiken könnte sogar selbst Unterrichtsinhalt sein, beispielsweise indem sich die Schüler*innen mit Interviewmaterial auseinandersetzen und eine Sensibilität für Anerkennungs- und Subjektivationsordnungen entwickeln. Ausgehend von der Ethik Butlers könnten auch sie sich mit der Frage beschäftigen, wie man mit den sozioästhetischen Adressierungen anderer kritisch umgeht und wie man anderen im musikbezogenen Handeln Räume ermöglicht, sich nicht innerhalb eines engen, stereotypen und hierarchisch abgesteckten Anerkennungsrahmens positionieren zu müssen.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (Anmerkungen für eine Untersuchung). In: Ders.: *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA, S. 108-152.
- Arendt, Hannah (2005): *Die Sonning-Preis-Rede*. Kopenhagen 1975. In: *Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur* (166), S. 3-12.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer.
- Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010): *Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-87.
- Barth, Dorothee (2013): „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“ In: *Diskussion Musikpädagogik* (57), S. 50-58.
- Barth, Dorothee (2010): *Popmusik mit Migrationshintergrund*. In: Maas, Georg & Terhag, Jürgen (Hg.): *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule*. Oldershausen: Lugert, S. 338-347.
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2010): *Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion*. In: Dies. & Burkhard Schäffer (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, 2. Auflage. Opladen, Farmington: UTB, S. 233-248.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feise-Mahnkopp, Patricia (2013): *Zwischen ‚Meta-Pop‘, ‚religiöser‘ Kunst und Kult: Zur Sozio-Ästhetik der ‚Matrix‘-Filmtrilogie*. In: Kleiner, Marcus S. & Wilke, Thomas Wilke (Hg.): *Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken*. Wiesbaden: Springer, S. 191-222.
- Foucault, Michel (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Greve, Martin (2003): *Die Musik der imaginären Türkei – Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Honnens, Johann (2017): *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf*

⁹ Vgl. den ambivalenten migrationspädagogischen Orientierungsrahmen zwischen Anerkennung und Dekonstruktion von natio-ethno-kulturellen Identitäten nach Mecheril et al. 2010, S. 179-191.

- den Musikunterricht (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 7). Münster, New York: Waxmann.
- Inglehart, Ronald & Norris, Pippa (2016): Trump, Brexit, and the Rise of Populism. Economic Have-nots and Cultural Backlash. In: Harvard Kennedy School (Hg.), Faculty Research Working Paper Series, August, <https://www.hks.harvard.edu/publications/trump-brexit-and-rise-populism-economic-have-nots-and-cultural-backlash> (zuletzt aufgerufen am 12.12.2019).
- Kautny, Oliver (2010): Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (Jg. 2010), S. 26-46.
- Krämer, Klaus (2019). Longing for a national container. On the symbolic economy of Europe's new nationalism, In: European Societies, 2019, Vol. 21, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616696.2019.1694164> (zuletzt aufgerufen am 12.12.2019)
- Küçükkaplan, Uğur (2013): Arabesk. Toplumsal ve Müzikal Bir Analiz (Sanat ve Kuram Dizisi, Band 35), Istanbul: Ayrıntı.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Proske, Matthias (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias & Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-22.
- Reckwitz, Andreas (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Richter, Christoph (2008): Musikunterricht von „unten“. Curriculare Arbeit und aufbauender Unterricht von den Schülern aus. In: Diskussion Musikpädagogik (37), S. 11-20.
- Ricken, Norbert (2009): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ders.; Röhr, Henning; Ruhloff, Jörg & Schaller, Klaus (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Fink, S. 75-92.
- Rolle, Christian (2010): Über die Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: Maas, Georg & Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Berlin: Lugert, S. 48-57.
- Rosenberg, Florian von (2008): Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendforschung (Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, Band 44). Berlin: Logos.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim, München: Juventa.
- Schütz, Volker (2004): Didaktik der Pop/Rockmusik – Begründungsaspekte. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik, 3. Auflage. Kassel: Bosse, S. 262-280.
- Steuerwald, Karl (1988): Türkisch-deutsches Wörterbuch. Türkçe-Almanca sözlük, 2. Auflage. Wiesbaden: ABC.
- Stokes, Martin (1992): The Arabesk Debate. Music and Musicians in Modern Turkey. Oxford: Clarendon Press.
- Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. In: Musik und Bildung, H. 5, S. 345-349.
- Tekelioğlu, Orhan (1996): The Rise of a Spontaneous Synthesis: The Historical Background of Turkish Popular Music. In: Middle Eastern Studies (32), H. 2, S. 194-215.
- Wallbaum, Christopher (1998): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt. In: Musik und Bildung (29), H. 4, S. 10-15.
- Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik e. V. (Hg.) (2018): Call for Papers. Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik e. V. am 10./11. Mai in Köln, <http://wsmp.de/wp-content/uploads/2018/06/WSMP-Call-for-papers-2019-1.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.10.2019).