

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

23

Jürgen Vogt
*Musikpädagogik, Politik, Staat. Eine
Erkundung*
DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2023.2153

Jürgen Vogt

Musikpädagogik, Politik, Staat. Eine Erkundung

*„Will die Pädagogik kein Gesetz von der Politik annehmen,
so läßt sich noch weniger die Politik der Pädagogik unterordnen“
(Herbart 1810/1968, S. 59).*

Wie politisch ist die Musikpädagogik?

Dass Pädagogik grundsätzlich unpolitisch sei, dass sie also mit Politik in keinerlei Hinsicht etwas zu tun habe, wird heute kaum noch jemand behaupten. Auch eine tatsächlich unpolitische Musikpädagogik gibt es nicht, wie gerade am folgenreichen Selbstbetrug der Musischen Erziehung abzulesen ist, sie sei in einem nicht- oder besser: in einem vor-politischen Raum angesiedelt. Auch Musik selbst ist, wie Heinz Antholz 1979 herausgearbeitet hat, immer schon politisch, sobald sie als „res publica“ erscheint, also als „öffentliche Sache“, die sie nicht nur im Kontext des Musikunterrichtes ist (Antholz 1979, S.292). „Alle Musik“, so Antholz, „ist mithin politisch, ohne damit zugleich politische Musik zu sein“ (ebd.).

Fraglich ist allenfalls, ob Pädagogik in einem, wie Wolfgang Fischer dies genannt hat, „distanztheoretischen“ Sinn (Fischer 1992, S. 201) Politik aus Erziehung und Unterricht weitestgehend heraushalten sollte, nicht wegen prinzipieller Ablehnung oder Geringschätzung der Sphäre des Politischen, sondern weil das Politische nicht eigentlich Thema und Aufgabe von Erziehung und Unterricht sei – eine These, an der Fischer, gewiss kein Freund einer äußerlich „politisierten“ Pädagogik, wenig gute Haare lässt (ebd., S. 201-205)¹. Als distanztheoretisch grundiert ist jedenfalls die Einleitung des Bandes *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftliche Dimensionen von Musikpädagogik heute* von 2020 zu lesen, in der die Herausgeber:innen befinden: „Gegenwärtig (...) scheint Musikpädagogik mehr denn je in den Sog gesellschaftlicher und politischer Spannungsfelder zu geraten“ (Berg, Lindmaier & Rübke 2020, S. 7). Lässt man sich auf diesen „Sog“ ein, und das erscheint den Autoren und Autorinnen unausweichlich, so würde dies bedeuten,

„dass es nicht mehr ausreicht, bewährte Verfahrensweisen und Denkmuster musikpädagogischer Arbeit allein um neue Zielgruppen und didaktische Paradigmen zu ergänzen. Es würde

¹ Im hier zitierten Beitrag wendet sich Fischer kritisch gegen die von Klaus Schaller vertretene These einer ganz unumgänglichen „Verschränkung“ (ebd., S. 193) von Pädagogik und Politik.

bedeuten, dass Musikpädagogik aktuell an einem Punkt steht, an dem der Rückzug auf das vermeintliche Kerngeschäft nicht mehr möglich, an dem eine grundlegende Neuorientierung notwendig und selbst eine normativ-politische Positionierung unausweichlich erscheint“ (ebd.).

Die Verunsicherung ist diesem Zitat anzumerken. So ist in der Formulierung „das vermeintliche Kerngeschäft“ die Existenz eines solchen „Kerngeschäfts“ impliziert, die dann aber durch das Adjektiv „vermeintlich“ wieder zurückgenommen wird. In Verbindung mit den „bewährten Verfahrensweisen und Denkmustern“ lässt sich unschwer erschließen, was hier bezüglich des „Kerngeschäfts“ nur angedeutet wird: Ein Musikunterricht, in dem „die Sache Musik“ gelehrt und gelernt werden soll, in dem politische Aspekte aber keine Rolle spielen; ein Unterricht, der, wie die Autor:innen schreiben, gleichsam „auf einem diatonischen Hintergrund“ ruht, der angesichts diverser „Vorzeichenwechsel“ zwar hin und wieder die Tonart wechselt, der aber „an sich unverändert bleibt“ (ebd.). Die Macht der Veränderungen erscheint nun jedoch als so groß, dass „selbst eine normativ-politische Positionierung“ der Musikpädagogik „unausweichlich“ zu sein scheint². Um im Bild zu bleiben: Politische Fragen und Probleme dringen in der letzten Zeit in den ‚Kern‘, die ‚Sache Musik‘, ein und verändern diesen grundsätzlich, da er bisher von diesen politischen Aspekten unberührt war!

Diese Lesart mag nun etwas übertrieben sein. Der immerhin implizierte Befund, die Musikpädagogik orientiere sich traditionell im Großen und Ganzen allein an der ‚Sache Musik‘ und den damit verbundenen ‚bewährten Verfahrensweisen und Denkmustern‘ muss nun trotzdem angesichts der Fachgeschichte verblüffen. Nimmt man dieses Zitat in erster Linie als ein Symptom, so kommt man nicht umhin, die Rede vom angeblich selbstverständlichen und offenbar nicht-politischen „diatonischen Hintergrund“ als Zeichen für eine erkennbare Entpolitisierung der Disziplin nach der ausgesprochenen Gesellschaftsorientierung der Bildungsreform auch in der Musikpädagogik zu werten³ (vgl. im Überblick Weber 2005, besonders Kapitel 3.3.4 und 3.3.5). Für diese Entwicklung gibt es gewiss mehr als eine Ursache; einige Vermutungen seien hier genannt: In seinem Rückblick auf die Geschichte der „kritischen Musikerziehung“ aus dem Jahre 2002 spricht Wolfgang Martin Stroh von einer doppelten bildungspolitischen Strategie, die sich zugleich als „Integration“ und als „Isolierung“ vollzogen habe (Stroh 2002). Zur Integration gehören

² Dass Musiklehrer und Musiklehrerinnen immer schon „politisch positioniert“ sind, so wie alle anderen Lehrkräfte auch, bedarf eigentlich keiner Erwähnung. Der in den diversen Landesschulgesetzen artikulierten Erziehungs- und Bildungsauftrag verlangt ausdrücklich „eine Erziehung im Sinne demokratischer Grundsätze und der Werte des Grundgesetzes“, und zwar als „Querschnittsaufgabe“ sämtlicher Fächer (Wrase 2020, S. 12). Politische Neutralität oder gar Indifferenz ist hier nicht vorgesehen.

³ Weder im aktuellen *Handbuch Musikpädagogik* (2018), noch im *Lexikon der Musikpädagogik* (2005) oder im *Neuen Lexikon der Musikpädagogik* (1994) gibt es einen Haupteintrag „Politik“ oder „Demokratie“ oder ein entsprechendes Lemma.

demnach die Aufnahme bestimmter Ansätze der kritischen Musikpädagogik in den Mainstream des Unterrichts und der Musiklehrer:innenausbildung, ohne dass diese dabei in ihrem Kern davon berührt worden wären. Ein Beispiel wäre demnach etwa die Forderung nach „Popmusik an die Schule“, die weitestgehend erfüllt wurde. Allerdings, so Stroh, „verschwand die kritisch-theoretische Aufklärungstendenz der Popmusik-Didaktik. Die Freude am ‚Selber Machen‘ und ‚Selber Können‘ gilt als eine nachhaltigere ‚Ich-Stärkung‘ gegenüber den manipulativen Kräften der Musikindustrie als Aufklärung über Verkaufsziffern, Vermarktung und Kommerzialisierung“ (ebd., S. 9). Es fällt nicht schwer, diese Art der Integration der Popmusik in den Unterricht und in die Ausbildung als „neo-musische Welle“ (ebd.) zu interpretieren, da es eher um das pure Musikmachen geht, als um das ‚was gespielt wird, wie, und in welchem Ambiente⁴. Die „Isolierung“ ist dabei nach Stroh Teil der „Integration“. Angesichts der erstaunlichen Integrationsfreudigkeit auch derjenigen Institutionen, die für Stroh eindeutig als konservativ bis reaktionär zu bezeichnen wären (die Musikhochschulen), werden die noch identifizierbaren und wohl nur schwer integrierbaren kritischen Ansätze an den Rand geschoben und treten im musikpädagogischen Diskurs nicht mehr hervor. „Politisch“ sind diese Entwicklungen für Stroh allemal, allerdings nur dergestalt, dass hier tatsächlich alte, vermeintlich unpolitische Positionen unter veränderten Vorzeichen wiederbelebt werden. Selbstverständlich beruht diese Diagnose Strohs auf einem anderen Politikverständnis, als dies bei Antholz der Fall war, da hier eindeutig zwischen „richtiger“ und „falscher“ Politik unterschieden wird: Die De-Politisierung der Musikpädagogik kann demnach ebenfalls als „politisch“ interpretiert werden, aber nur, insoweit sie im Namen einer „falschen“ Politik vollzogen wird⁵. Vermutet Stroh in seiner Analyse eine bildungspolitische Strategie, mit dem Ziel, die alten Positionen einer kritischen Musikpädagogik unauffällig verschwinden zu lassen, so konstatiert Martin Weber in seiner kritischen Bestandsaufnahme der „Handlungsorientierung“ hier eher eine komplexe Gemengelage (Weber 2008), die u.a. durch Reform- und Theoriemüdigkeit, „Rückzug aus

⁴ In Anlehnung an Adornos bekanntes Diktum über das Singen.

⁵ Diese und andere Differenzen verweisen auf das Problem, wie denn „die Politik“ oder „das Politische“ überhaupt zu bestimmen sein sollen. Dass selbst innerhalb der politische Theorie keine Einigkeit über ihren Gegenstand herrscht, kann dabei nur ein schwacher Trost sein (vgl. z.B. Celikates & Gosepath 2013, S.14-36, oder Schaal & Heidenreich 2016, S.15-36). Es ist daher naheliegend, sich auf sehr allgemeine Arbeitsdefinitionen zurückzuziehen, wie z.B.: „Politik ist die Gesamtheit aller Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender Entscheidungen“ (Schaal & Heidenreich 2016, S.21). An den unterschiedlichen theoretischen Antworten auf die Frage „Was ist Politik?“ lassen sich allerdings die jeweilig verschiedenen Erkenntnisinteressen zumeist deutlich ablesen. Dass der vorliegende Text dem „liberalen Paradigma“ (Celikates & Gosepath 2013, S.93) verpflichtet ist, sei an dieser Stelle schon erwähnt; über die Triftigkeit dieser Überlegung mögen die Leser und Leserinnen entscheiden.

der Politik“ (ebd., S. 195), eine „zunehmende Orientierung am Hedonismus und Narzissmus“ (ebd., S. 196), aber auch durch die Zunahme neokonservativer Positionen gekennzeichnet war (ebd., S. 197-198). Insofern, so Weber, kann auch dem ‚Handlungsorientierten Musikunterricht‘ „durchaus (...) eine politische Dimension zugesprochen werden (ebd., S. 199), die aber auf der Oberfläche als Depolitisierung erscheint.

Zur Depolitisierungsthese passt weiterhin die Verdrängung des Begriffes der ‚Gesellschaft‘ durch denjenigen der ‚Kultur‘. Noch 1979 konnte Heinz Antholz monieren, dass seit den 1960er Jahren „ein allumfassender Gesellschaftsbegriff (...) in Satzungen und Richtlinien als präambelwürdige, nahezu rechtliche Größe [rangierte], von der Lernziele auch des Musikunterrichts abzuleiten seien“ (Antholz 1979, S. 290). Knapp 20 Jahre später konstatierte Herbert Schnädelbach dagegen einen kompletten allgemeinen Umschwung: „Heute“, so Schnädelbach 1996, „ist ‚Gesellschaft‘ altmodisch und ‚Kultur‘ wieder modern. Die Dezentrierung des Gesellschaftsbegriffs hat mit dem Vakuum zu tun, das das Nachlassen der Überzeugungskraft marxistischer Theorieprogramme im allgemeinen Bewußtsein hinterlassen hat. (...) Das Wort ‚Kultur‘ (...) kann man heute wieder in den Mund nehmen, ohne in den Verdacht des Konservatismus oder des Ideologischen schlechthin zu geraten; es ist in durch Verwissenschaftlichung gereinigter Gestalt in unseren Diskurs zurückgekehrt“ (Schnädelbach 1996, S. 308). Zwar fallen „Gesellschaft“ und „Politik“ als Begriffe nicht zusammen, aber mit der Verdrängung von „Gesellschaft“ im Zuge einer kulturtheoretischen Wende wächst zumindest die vielleicht spezifisch deutsche Gefahr, „Kultur“, und damit Musik als Teil von ihr, als politikfern zu denken (vgl. Bollenbeck 1996).

Dieser allgemeinen Depolitisierungsthese könnte nun jedoch ebensogut widersprochen werden. Ja, so müsste der Einwand lauten, eine bestimmte Form der politischen Ausrichtung, die offensichtlich mit der älteren kritischen Musikpädagogik verknüpft werden kann, ist kaum noch vorhanden. An ihre Stelle sind jedoch in der Zwischenzeit eine Vielzahl anderer Orientierungen und Themen getreten, die ebenfalls als „politisch“ aufgefasst werden müssen. Krause-Benz, Oberhaus und Rolle (2022) weisen in diesem Zusammenhang auf eine Reihe von jüngeren Tagungen und Publikationen hin, die solch eine nicht zu übersehende Re-Politisierung nahe legen. Auffällig ist jedoch, dass hier nicht selten Überlegungen und Begrifflichkeiten wie z.B. „Gerechtigkeit“ oder „Respekt“ ins Spiel kommen, die weniger dem Bereich des Politischen, als vielmehr demjenigen des Moralischen zuzurechnen sind. Damit ist gemeint, dass Maßstäbe des guten oder schlechten Handelns von Individuen auf das gesamtgesellschaftlich relevante Handeln z.B. von Institutionen übertragen werden, ohne die Eigenlogik der jeweiligen Ebenen zu überdenken (vgl. Becker in Becker, Schmidt & Zintl 2021, S.18). Dies bedeutet nicht, dass Politik einfach durch Moral ersetzt würde, sondern vielmehr, dass, wie es Chantal Mouffe beobachtet hat, „politische Antagonismen (...) heutzutage in der Begrifflichkeit moralischer Kategorien formuliert“ werden (Mouffe 2017, S.99). „Statt mit einem Kampf zwischen ‚rechts‘ und ‚links‘“, so Mouffe, „haben wir es mit einem

Kampf zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zu tun“ (ebd., S.12), der Tür und Tor für einfache Bewertungen öffnet, durch welche die Komplexität politischer Diskussionen und Entscheidungen unterlaufen wird (vgl. dazu auch aus systemtheoretischer Sicht Krönig 2020).

Ganz so einfach ist es mit der Unterscheidung von Politik und Moral nun allerdings nicht bestellt. Nicht wenige moralische Begriffe sind zugleich auch politische oder können zumindest auch politisch interpretiert werden. Ein prominentes Beispiel hierfür ist der Begriff der Gerechtigkeit. Definiert man Gerechtigkeit als eine persönliche Tugend, so leitet sie zunächst einmal das moralische Handeln von Individuen. Gerechtes Handeln von vielen Individuen hat aber möglicherweise Auswirkungen auf *allgemeine* gerechte Zustände, die über das individuelle Tun hinausgehen. Und schließlich ist Gerechtigkeit sowohl Legitimation als auch Handlungsziel von Staaten – jedenfalls von einigen Staaten – und fällt somit *unmittelbar* in das Gebiet der Politik (vgl. dazu z.B. Ladwig 2011, S. 38-80). Gerechtigkeit ist somit ein genuin moralischer Begriff, der aber sowohl für das Handeln von Individuen als auch von Institutionen und von Staaten eine Rolle spielt und daher nicht einfach von vornherein als „nur“ moralisch abgestempelt werden kann. Problematisch wäre es allerdings, wenn politische ganz in moralische Kategorien umschlügen, und Sachverhalte, Handlungen und Überzeugungen allein und apodiktisch als „richtig“ oder „falsch“ beurteilt würden. In der Tat wäre dann die angedeutete Re-Politisierung der Musikpädagogik nichts anderes als eine Re-Moralisierung, die schon angesichts der Geschichte des Faches als wenig erstrebenswert erscheint.

Im nachfolgenden Text soll nun allerdings nicht der Anregung (oder vielleicht besser: der Versuchung) nachgegangen werden, angesichts dieser verworrenen Lage müsse erst einmal wieder ein grundlegend „Politisches“ freigelegt werden, an dem sich die tatsächliche „Politik der Musikpädagogik“ mitsamt ihren verschütteten Ausprägungen dann bemessen lassen könnte (vgl. etwa Mouffe 2017, S.15-16 oder die Beiträge in Bedorf & Röttgers 2010). Der Ausgangspunkt ist vielmehr das schlichte Faktum, dass der allgemeinbildende Musikunterricht in Deutschland innerhalb des staatlichen Schulsystems stattfindet, somit eine öffentliche Aufgabe darstellt und daher von vornherein als „politisch“ zu begreifen ist. Dies unterscheidet ihn grundlegend von anderen Praxen und Institutionen, die wohl als „musikpädagogisch“ bezeichnet werden können, innerhalb derer sich die Frage nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik aber überhaupt nicht stellt. Der Problematik, wie politisch die Musikpädagogik ist, sein könnte oder sein sollte, soll daher *allein* aufgrund dieser Prämisse nachgegangen werden, während eher prinzipientheoretische (wie z.B. bei Kaiser 1998) oder gar ontologische Reflexionen über das „Wesen“ von Politik, Pädagogik und Musik hier außen vor bleiben⁶.

⁶ Zugrunde gelegt und entfaltet wird hier also auch nicht der sehr weite Begriff von „policy“, so wie ihn etwa Patrick Schmidt benutzt (Schmidt 2017, 2019) – aber auch nicht der sehr enge Begriff einer

Die staatspädagogische Idee: Der Vorrang der Politik vor der Musikpädagogik

Dass der Staat als Organisator des öffentlichen Bildungswesens mit dieser Organisation bestimmte Interessen verbindet, ist keine sonderlich originelle Einsicht. Diskutabel ist allerdings, in welcher Form und in welchem Ausmaß die staatliche Einflussnahme vonstatten geht bzw. überhaupt vonstatten gehen sollte. Während also das Faktum der Staatsschule in Deutschland als weitestgehend selbstverständlich angesehen wird, kann man z.B. mit Vogel (1982) immer noch davon sprechen, dass das „Problem des Verhältnisses Staat-Schule theoretisch durchaus *unerledigt*“ sei (ebd., S. 124, Hervorhebung im Original). Die genuin *staatspädagogische* Idee, der Politik, also hier: den Interessen des Staates, sei ein Vorrang gegenüber der Pädagogik und ihren diversen Autonomieaspirationen einzuräumen – eine Idee, die von gewichtigen Autoren wie Herbart, Humboldt oder Schleiermacher durchaus skeptisch gesehen wurde – hat die Musikpädagogik aufgrund ihrer Geschichte lange Zeit dominiert; sie soll daher hier nur kurz dargestellt werden. Zu unterscheiden ist dabei zwischen Auffassungen, welche den Musikunterricht als Transportmittel für politische *Inhalte* verstehen, die dann in erster Linie sprachlich artikuliert sein müssen⁷, und solchen, die eher von einer bestimmten *Wirkung* der Musik auf den Menschen ausgehen, die dann wiederum politisch gewünschte, erzieherische Folgen hat. Vor allem die zweite Position erscheint, in unterschiedlichen Gestalten, als die musikpädagogisch wirkmächtigste, während die erste Position aufgrund ihrer historischen Koppelung an nicht-demokratische Gesellschaftsformen keine Rolle mehr spielt (oder zumindest nicht spielen sollte).

Ihren Ursprung hat die These von der erzieherisch bedeutsamen Wirkung der Musik in der griechischen Antike, wobei vor allem die einschlägigen Bezugstexte Platons (*Politeia, Nomoi*) und Aristoteles' (*Politik, Poetik, Nikomachische Ethik*) hier die Vorlage liefern (vgl. dazu Antholz 1980, 1981; Kaiser 1986). Dass dabei in der musikpädagogischen Rezeption Platon weit mehr als Aristoteles zum „Gewährsmann der Musikpädagogen“ (Kaiser 1986, S. 71) werden konnte, zählt zum problematischen Erbe der Disziplin bis in das 20. Jahrhundert hinein. Auffällig ist jedenfalls bei allen Differenzen zwischen Platon und Aristoteles die hier vorausgesetzte große Nähe zwischen der Ordnung der Musik und der Ordnung des Staates, die nur auf der Folie einer übergeordneten und unwandelbaren Ordnung des Kosmos' Sinn erhält. Die musikalische Erziehung trägt in

musikpädagogischen „Fachpolitik“ (engl. „advocacy“), die nicht selten, wie Heinz Antholz ironisch anmerkte, angesichts beständig drohender Kürzungen lediglich als „Verhinderungspolitik“ auftritt (Antholz 1979, S. 294). Nicht aufgegriffen wird weiterhin die Frage, ob und wie es zu Überschneidungen zwischen politischer und musikalischer Bildung in der Schule kommen könnte oder sollte.

⁷ Vgl. dazu z.B. Heinz Lemmermann (1984): *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik*, Lilienthal: Eres; Anne Niessen (1999): *„Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“ Mädchen und Musik im Nationalsozialismus*, Mainz: Schott.

diesem Gefüge zur Ordnung des Staates bei, während auf der anderen Seite der Staat qua Erziehung dafür Sorge zu tragen hat, dass die Ordnung der Musik nicht gefährdet wird. Es ist daher auch für den weniger rigiden (und totalitären) Aristoteles selbstverständlich, dass der Staat die Aufgabe der *öffentlichen* Erziehung übernimmt, damit ein Minimum der Tradierung des für alle Bewohner der Polis notwendigen Wissens und Könnens garantiert ist. Dass sich die (Musik)Pädagogik den Erziehungszielen des Staates unterordnet, ist dabei gar kein Problem, denn letztlich besteht hier eine kosmologisch fundierte Einheit von Staat, Erziehung und Musik. Mit dem Zerfall dieser Einheit wird aber das Verhältnis zwischen Politik und Musikpädagogik mehr und mehr problematisch. Nur mit Gewalt und ideologisch kann noch behauptet werden, Musik – wenn auch beileibe nicht jede Musik – könne und solle in der öffentlichen Erziehung pädagogisch und *zugleich* politisch gewünschte Wirkungen auf Kinder und Jugendliche erzielen, wenn weder Musik, noch der Staat, noch Erziehung in einer allen gemeinsamen kosmischen Ordnung eingebettet sind (vgl. auch Kaiser 1986, S. 56); dass diese Behauptung auch empirisch immer schon auf schwachen Füßen stand, sei hier nur am Rande erwähnt.

John Deweys *Demokratie und Erziehung* von 1916 kann hier nun als vielleicht erster großer Versuch gelesen werden, sich endgültig von dieser vormodernen Einheitsvorstellung zu lösen⁸ und einen Ansatz zu entwerfen, der das Verhältnis von Politik und Erziehung im Sinne einer demokratischen Gesellschaft neu justiert. Dewey geht dabei von der doppelten Bestimmung aus, dass einerseits eine Gesellschaft ihren Fortbestand stets durch Erziehung sichert, dass aber andererseits demokratische Gesellschaften hier eine besondere Aufgabe zu lösen haben:

„Im besonderen ist wichtig, daß eine Gesellschaft, die nicht nur im Wandel begriffen ist, sondern diesen Wandel – zum Besseren – als ihren Lebenszweck betrachtet, andere Normen und Methoden der Erziehung haben muß als eine, die lediglich ihren unveränderten Fortbestand erstrebt“. „Eine solche Gesellschaft braucht eine Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und und am Einfluß der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen“ (Dewey 1916/2000, S. 113, 136).

⁸ Es mag zunächst überraschen, wie positiv Dewey sich zu Platon äußert: „Eine Gesellschaft ist dauerhaft eingerichtet, wenn jeder das, wozu er befähigt ist, in der Weise tut, daß er anderen nützt (...) – niemand könnte diese Tatsache besser zum Ausdruck bringen, als es Plato getan hat. Niemand könnte besser darlegen als er, daß es die Aufgabe der Erziehung ist, diese Befähigungen herauszufinden und sie für die soziale Verwertung zu schulen“ (Dewey 1916/2000, S. 122). „An die Stelle der Überzeugung Platons, daß ein Mensch glücklich und die Gesellschaft wohlorganisiert ist, wenn jeder einzelne mit dem beschäftigt ist, wofür er von Natur geeignet ist, können wir auch heute nichts Besseres setzen“ (ebd., S. 125). Grundsätzlich spricht sich auch Dewey für eine solche gesellschaftliche Differenzierung aus, die durch Erziehung gefördert werden sollte. Aber natürlich muss er Platons totalitären Staat ablehnen; in demokratischen Gesellschaften ist Differenzierung durch Erziehung anders anzubahnen.

Deweys Erziehungsvorstellung ist insgesamt der erste Entwurf einer „*ateleologischen* Bildungstheorie“ (Oelkers 2000a, S. 495), da bei ihm völlig offen bleiben muss und soll, wohin genau sich denn eine demokratische Gesellschaft zu entwickeln habe. Dass dies ein Angriff sowohl auf die pädagogische Tradition als auch auf reformpädagogische Erneuerungsversuche war, wurde gerade in Deutschland lange gar nicht gesehen (vgl. Oelkers 2000a, 2000b), was zu einer entsprechend verkürzten Rezeption geführt hat. Ebenso fest steht aber, dass die Erziehung bei Dewey nicht zur gesellschaftlichen ‚Unordnung‘ führen darf. Zu diesem Zweck beruft er sich zunächst auf einen inhaltlich notwendig unbestimmten Begriff des „Wachstums“, das keine Teleologie kennt: „Vom Wachstum wird angenommen, daß es ein Ziel *haben* müsse, während es in Wirklichkeit eines *ist*“ (Dewey 1916/2000, S. 76); analog hat auch eine Erziehung, die sich am Wachstum orientiert, kein Ziel außer sich selbst (ebd., S. 77).

Wildwüchsig soll es dabei aber eben nicht zugehen, denn es gibt für Dewey durchaus auch eine „unerwünschte ‚Gesellschaft‘“ (ebd., S. 136), die nicht das Ziel von demokratischer Erziehung sein kann. ‚Unerwünschte Gesellschaften‘ sind eben solche, in denen individuelles und soziales Wachstum nicht möglich sind, und es ist naheliegend, dass wiederum demokratische Gesellschaften die einzigen sind, die eine Erziehung zum Wachstum garantieren können. Dies kann in Deweys Auffassung nur gelingen, wenn in Schulen Demokratie nicht nur gelehrt, sondern täglich selbst erlebt wird, und zwar nicht im Sinne formaler Regelungen und Prozesse, sondern als gelebte Erfahrung: „Die Demokratie“, so Deweys viel zitierte Bestimmung, „ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (ebd., S. 121).

Indem Dewey hier den Begriff der Demokratie von allen engeren „politischen“ Bestimmungen reinigt und damit zugleich ausdehnt, macht er ihn anschlussfähig für Erziehung und Unterricht. Die Begriffe „Wachstum“ und „Erfahrung“, deren politischen Implikationen zunächst einmal nicht erkennbar sind, fungieren dabei als Einsatzstellen für die Pädagogik. Damit werden diese Begriffe allerdings sowohl stark vereinfacht, als auch überstrapaziert. So stützt sich Dewey auf eine Theorie der Erfahrung, die erstaunlich exklusiv am experimentellen Begriff des Problemlösens orientiert ist, und die zugleich für individuelle und gesellschaftliche Probleme relevant sein soll⁹. Die Erfahrungen, die in der Schule gemacht werden, so die These, sollen prinzipiell von den Individuen unproblematisch auf gesellschaftliche Handlungsfelder außerhalb und nach der Schule übertragen

⁹ Schulpädagogisch wurde dies vor allem in der Gestalt des Projektunterrichts rezipiert, was an sich schon eine Verkürzung der Ursprungsidee darstellt. Man kann die Projektmethode im Musikunterricht, so wie dies Ulrich Günther getan hat (Günther 1998), auch in erster Linie als Paradigma schülerorientierten Unterrichts auffassen, was Dewey sicherlich kaum im Sinn hatte. Entscheidender ist, inwieweit dieser Ansatz als spezifische Fundierung des *Musik*-Unterrichts genügen kann (vgl. kritisch Antholz 2000; positiver Rolle 2004).

werden können; es gibt hier zwischen Schule und Gesellschaft vielleicht einen empirischen, aber keinen grundsätzlichen Bruch. Diese Idee kann aber nur Bestand haben, wenn, wie z.B. Dietrich Benner ausgeführt hat, in modernen Gesellschaften so unterschiedliche Bereiche wie demokratische Staatsform, demokratische Interaktion und Kommunikation, wissenschaftliches Denken, aber auch wirtschaftlicher Austausch oder Lehren und Lernen in der Schule „eine gemeinsame Struktur“ aufweisen (Benner 2001, S.54). „Diese ist die Grundstruktur menschlicher Erfahrung, die eine lernende und bildende Erfahrung ist und in den neuzeitlichen Wissenschaften eine methodisch spezifizierte Form gefunden haben“ (ebd.).

Hier handelt es sich zweifelsohne um eine Überdehnung (oder auch Entkernung) des Demokratiebegriffes, die aber nicht ausreicht, um den Spezifika menschlicher Praxen, wie z.B. Kunst oder Pädagogik, wirklich gerecht zu werden. Die Forderung, jede Form schulischen Unterrichts sei demokratisch zu fundieren, kann daher als Basis des Musikunterrichts nicht ausreichen. Dementsprechend waren und sind hier denn mehr oder minder lose Anschlüsse an Dewey möglich. So konnte Rudolf Nykrin eine von Dewey inspirierte *Erfahrungerschließende Musikerziehung* entwerfen, ohne sich dabei auf Deweys Theorie der speziell ästhetischen Erfahrung einzulassen (vgl. Nykrin 1978). Umgekehrt kann man diese Theorie musikpädagogisch aufgreifen, ohne den pädagogisch doch unabdingbaren Zusammenhang mit Demokratie noch eigens aufzeigen zu müssen (vgl. etwa Tan 2020; aber: Rolle 1999, S.37-55).

Man mag also mit guten Gründen Deweys Pädagogik als wesentlich moderner (und auch als wesentlich sympathischer) auffassen, als seine historischen Vorgänger. Die kosmologische Einheit von Musik, Staat und Pädagogik, die Platon selbstverständlich voraussetzte, wird hier endgültig aufgelöst, aber an ihre Stelle tritt eine ebenso unauflösliche Einheit von Demokratie und Pädagogik, die sich beständig zirkulär selbst bestätigen muss: Eine von Grund auf demokratische Schule ist die Garantie, dass Kinder und Jugendliche Erfahrungen in bestimmter Qualität machen können, die dann wiederum später in eine demokratische Gesellschaft einfließen, die ihren Fortbestand wiederum nur durch eine demokratische Erziehung garantieren kann etc. Es ist also keineswegs so, dass Deweys Pädagogik nicht politisch normativ wäre, auch wenn sie naturalistisch und a-teleologisch konzipiert ist. Sie lebt letztlich von der harmonistischen Annahme, dass eine angemessene und pädagogisch gestützte Entfaltung individueller Anlagen und Interessen notwendig zur Bildung demokratischer Gemeinschaften führt und auch führen muss¹⁰. Ob dieser

¹⁰ Zweifelsohne ist Deweys Philosophie als „liberalistisch“ einzuschätzen. Zugleich hat sie aber auch „kommunitaristische“ Züge, da sie sich von einem Individualismus im Sinne Kants oder Mills abgrenzt (vgl. z.B. Ryan 1997, S.357-365). Vermutlich würde Dewey den grundsätzlichen Kontrast zwischen beiden „Ismen“ leugnen – was sich, vage genug, auch an seiner Ästhetik ablesen lässt (vgl. Dewey 1934/1980, Kapitel XIV).

Zusammenhang aber angesichts der Eigenlogik gesellschaftlicher Praxen und schulischer Vermittlungs- und Aneignungsformen so eng ist, wie es Dewey nahelegt, mag mit Fug und Recht bezweifelt werden.

Die liberalistische Idee: Der Vorrang der (musikalischen) Bildung vor der Politik

Eine völlige Umkehrung staatspädagogischen Denkens findet sich in Wilhelm von Humboldts Arbeit *Idee zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* aus dem Jahre 1792. In dieser Grundschrift des Liberalismus¹¹ wird nicht gefragt, welche heranwachsenden Menschen, und damit: welche Pädagogik der Staat benötigt, sondern vielmehr, welche staatlichen Maßnahmen für die Bildung des einzelnen Menschen notwendig sind. Ideengeschichtlich handelt es sich hier um einen „Liberalismus als Imperativ, Individuen maximale Selbstentfaltung zu ermöglichen; ein Ideal von Selbstvervollkommenung von Bildung, mannigfache Erfahrungen und stetige Arbeit am eigenen Charakter“ (Müller 2019, S. 16).

Humboldt nimmt hier in der Nachfolge Rousseaus eine folgenreiche Differenzierung auf, nämlich diejenige zwischen „Mensch“ und „Bürger“. Die Ansprüche des sich bildenden Menschen auf möglichst vollständige und unbeschadete Entwicklung seiner Individualität treffen hier auf die Anforderungen sowohl des Staates als auch der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Einrichtungen. Wie hier überhaupt eine Übereinstimmung erreichbar sein kann, wird bereits als Problem und Aufgabe gesehen; weder entwickelt sich der Mensch automatisch und naturwüchsig zum Bürger, noch darf die bürgerliche Gesellschaft, vermittelt durch staatliche Erziehung, frühzeitig Zugriff auf die heranwachsenden Individuen bekommen, ohne dabei Schaden anzurichten. Die Erziehung zum *Menschen*, so Humboldt, muss dabei unbedingt der Erziehung zum *Bürger* vorangehen.

„Gewiss ist es wohlthätig, wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers soviel als möglich zusammenfallen; aber es bleibt diess doch nur alsdann, wenn das das Bürgers sowenig eigenthümliche Eigenschaften fordert, dass sich die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann (...). Ganz und gar aber hört es auf, heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird (...) Daher müsste, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorgehen. Der so gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewissheit hoffen, und nur bei einem solchen schädlichen Einfluss der bürgerlichen Einrichtung auf den Menschen nicht besorgen“ (Humboldt 1792/1980, S. 106).

Erziehung, so Humboldts Schlussfolgerung, ist in modernen Gesellschaften eine stets offen bleibende Aufgabe, eine Aufgabe, die aber nicht zwingend notwendig in Form staatlicher

¹¹ Zum Einfluss Humboldts auf John Stuart Mill – und zu ihren Differenzen – vgl. u.a. Valls 1999.

Bildungseinrichtungen bearbeitet werden muss. Sofern dies aber geschieht, so sind dem Staat, wie Humboldt schreibt, deutliche Grenzen gezogen: Seine Hauptaufgabe besteht darin, z.B. die schulische Bildung so zu organisieren, dass den Heranwachsenden größtmögliche Gelegenheiten zur individuellen Bildung geboten werden. Gleichzeitig sind staatliche Schulen aber keine pädagogische Provinzen. Sie müssen verlässlich gewährleisten, dass individuelle Bildung zur Teilnahme am Gesamt variabler gesellschaftlicher Praxis befähigt. Existierende Praxen sind dabei aber nicht als sakrosankt gesetzt. Gerade im unhintergebar subjektiven Anspruch individueller Bildung steckt das Potential zur Kritik an den bestehenden Verhältnissen; dazu freilich müssen diese Ansprüche auch in die öffentliche Diskussion einfließen können.

Diese vorsichtige und prekäre Balance zwischen individueller und öffentlicher Bildung, in welcher der Staat in erster Linie als Sachwalter der individuellen Bildung agiert, wird historisch realiter nicht umgesetzt; die nationalerzieherische „Etatisierung von Erziehung und Bildung“ (Brüggen 2004, S. 744) setzt im 19. Jh. früh ein. Im liberalistischen Ansatz Humboldts steckt aber selbst schon das Problem, dass sich das freie Individuum letzten Endes nur selbst bilden kann, wenn es zu seiner Bildung auch unabdingbar „Welt“ benötigt, um an dieser seine Kräfte zu stärken. Es ist aber grundsätzlich unbestimmbar, wie diese „Welt“ etwa in Form einer Erziehungs- und Unterrichtsinstitution überhaupt beschaffen sein müsste, und auf welche zukünftige „Welt“ Erziehung und Unterricht vorbereiten sollten: Da die Form der individuellen Bildung im „Selbstvervollkommnungsliberalismus“ nicht vorgegeben ist und nicht vorgegeben sein *kann*, muss jeder Versuch, sie organisatorisch gewissermaßen in den Griff zu bekommen, notwendig scheitern; Humboldts eigene bildungspolitischen Versuche mögen hier als Beleg dieser Unmöglichkeit dienen. Im Namen der individuellen Bildung kann man also *immer* Kritik an denjenigen pädagogischen Einrichtungen üben, die beanspruchen, eine Übergangsfunktion in Richtung einer Versöhnung von „Mensch“ und „Bürger“ einzunehmen; dies gilt sogar für die demokratische Erziehungstheorie Deweys, in der bereits Kinder und Jugendliche von vornherein als Demokraten in statu nascendi angesehen werden. *Ohne* solche Einrichtungen ist die individuelle Bildung aber stets in der Gefahr, für nicht wenige Kinder und Jugendliche entweder gar nicht stattzufinden, oder aber, ganz unerwünschte, nämlich anti- oder zumindest nichtliberale Richtungen einzuschlagen. Es ist daher keineswegs ein Zufall, wenn hier zuweilen naturalistische und anthropologische Zusatzannahmen gemacht werden, so etwa, wenn Humboldt von einem offenbar angeborenen Trieb spricht, der dafür sorgt, dass jedermann/frau, wenn man ihn oder sie nur lässt, an der eigenen Selbstvervollkommnung und damit an der Vervollkommnung der ganzen Menschheit weiterarbeitet (vgl. Humboldt o.J./1980). Und John Dewey teilt durchaus die Überzeugung Platons, „daß ein Mensch glücklich und die Gesellschaft wohlorganisiert ist, wenn jeder einzelne mit dem beschäftigt ist, wofür er *von Natur* geeignet ist“ (Dewey 1916/2000), S. 125, Hervorhebung JV; vgl. auch ebd., S. 400). Die Spannungen zwischen „Mensch“ und „Bürger“ sollen auf diesem Wege zum

Verschwinden gebracht werden, was aber mit solch naturalistischen Unterstellungen sicherlich kaum überzeugend gelingt.

Man kann versuchen, diese Problematik aufzulösen, indem man sich konzeptuell etwa an John Rawls' Unterscheidung zwischen einem „umfassenden“ („comprehensive“) und einem „politischen“ („political“) Liberalismus anlehnt (vgl. Rawls 1993; siehe dazu u.a. Giesinger 2016). Humboldt wäre in solch einer Lesart ein Vertreter des „umfassenden Liberalismus“, während die „Erziehung zum Bürger“ eher der Vorstellung eines „politischen Liberalismus“ folgt: Der politische Liberalismus ist, pädagogisch gewendet, darum bemüht, aktiv die Grundlagen für sein Fortbestehen zu legen, während der umfassende Liberalismus in dieser Hinsicht ein unsicherer Kantonist ist – man kann nicht sicher sein, in welche Richtung die Individuen sich tatsächlich bilden wollen und werden. Der politische Liberalismus ist somit die realistischere Option für pädagogische Reflexionen, da, in dieser Lesart, qua Erziehung und Unterricht erst einmal die empirischen Möglichkeitsbedingungen für die individuelle Selbstentfaltung gelegt werden müssen. Der Staat *darf* sich dementsprechend gar nicht aus der Bildung heraushalten, weil er nur so ihre Existenz – theoretisch – sichern kann. Das Ergebnis wäre dann aber nicht mehr der Liberalismus Humboldtscher Provenienz, sondern ein weiter gefasster „Sozialliberalismus“, so wie er in der Bundesrepublik nach 1945 alles in allem bildungspolitisch angestrebt wurde (vgl. u.a. Friedeburg 1992)¹²: Der Staat sorgt dann z.B. aktiv für mehr Chancengleichheit, um strukturell benachteiligten Kindern und Jugendlichen die notwendigen Ressourcen zur individuellen Bildung überhaupt erst zur Verfügung zu stellen. Bildung ist dann zuallererst ein *Bürgerrecht*, und der Staat hat sogar die Aufgabe, im Sinne eines Liberalismus der Rechte die pädagogischen Verhältnisse durch eine aktive Bildungspolitik im Sinne Dahrendorfs (vgl. Dahrendorf 1965) zu beeinflussen – ohne dabei allerdings in den (technokratisch modernisierten) Dirigismus der alten Staatspädagogiken zurückzufallen, aber auch ohne einen Demokratiebegriff im Sinne Deweys notwendig sämtlichen pädagogischen Unternehmungen vorauszusetzen¹³. Die staatlichen Interventionen schwanken daher notwendig

¹² Der verzwickten Begriffs- und Theoriegeschichte von „Liberalismus“ kann ich hier nicht nachgehen (vgl. dazu u.a. Bell 2014, Vierhaus 1982). Wenn man von einer Dispersion und von Hybridbildungen des Begriffes ausgeht, mag man sicherlich auch von „liberal-konservativen“ Einflüssen auf die deutsche Bildungspolitik nach 1945 sprechen.

¹³ Es gibt sicherlich eine Konvergenz von Demokratie und Liberalismus; deckungsgleich sind sie allerdings nicht. Judith Shklar spricht hier von einer „Zweckehe“ – der Liberalismus ist „monogam, treu und dauerhaft mit der Demokratie verheiratet“ aber um eine romantische Liebesgeschichte handelt es sich dabei nicht. Die Demokratie liefert allerdings die Grundbedingungen für eine „ausreichend gleich verteilte Macht zum Schutz und zur Behauptung der eigenen Rechte“ (Shklar 2013, S. 62). Der Liberalismus bedarf, wie es Albrecht Koschorke formuliert (2020, S. 56), stets eines „großen Dritten“, der seine Existenz gewährleistet, sei es die Vernunft, der Rechtsstaat oder die Verfassung (ebd.).

zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig; dem „umfassenden Liberalismus“ wird es immer Zuviel an Staat sein, während es durch die „sozialliberale“ Brille gesehen eigentlich immer ein Zuwenig ist.

Die Frage, ob es sich beim Schulfach Musik als solchem um ein Bürgerrecht dieser Art handelt, wird zwar gelegentlich gestellt, aber wohl kaum je mit überzeugenden Argumenten beantwortet. Heinz Antholz hat zwar in *Unterricht in Musik* dezidiert in diesem Sinne argumentiert (Antholz 1976, S. 114), allerdings wiederum vor allem auf der Grundlage einer weit ausholenden Musikontologie und -anthropologie, in der die Einzigartigkeit des Musikerlebens als „Grundbefindlichkeit des gestimmten und des ‚stimmenden‘ In-der-Welt-Seins des Menschen“ (ebd., S. 104) bemüht wird. Jenseits solcher weit ausholender Legitimationsfragen ist Antholz allerdings konsequent darin, jedem Bürger im Anschluss an Dahrendorf „das Recht auf ‚seine‘ Musik und kulturelle Lebenserfüllung“ zuzusprechen (ebd., S. 117) und damit „didaktische Offenheit“ (ebd.) vor allem inhaltlicher Art einzuklagen. Das Problem, wie denn aber ansonsten ein musikpädagogischer „Liberalismus der Rechte“ *fachspezifisch* zu realisieren sein könnte, ist damit eher benannt als gelöst. Gerade die „kritische Musikpädagogik“ der 1960er und 1970er Jahre hat sich in ihren durchaus divergenten Spielarten hier eher als „sozialliberal“ verstanden und sich damit zugleich den Einwand eingehandelt, hier würden politische Vorentscheidungen dem Fach Musik mehr oder minder gewaltsam nur übergestülpt (vgl. Antholz 1972, 1979). Die später einsetzende musikpädagogische Abstinenz gerade in Ziel- und Inhaltsfragen, die Antholz niemals unterschrieben hätte, kann hier als Reaktion auf eine solche, gewissermaßen „überpolitisierte“ Entwicklung gelesen werden, durch die aber die Frage nach dem spezifisch musikpädagogischen Verhältnis von „Selbstvervollkommnung“ qua Bildung und „bürgerlicher Erziehung“ qua staatlicher Interventionen nicht beantwortet wird.

Diese nach wie vor offene Situation lässt sich recht gut an musikpädagogischen Ansätzen ablesen, die seit den späten 1990er Jahren wieder Anschluss an den bildungstheoretischen Diskurs suchen. So ist Rolle (1999) um die Entwicklung eines Begriffes musikalischer Bildung bemüht, der weiterhin (oder erneut) im Kontext des „Selbstvervollkommnungsliberalismus“ zu lesen ist. Musikalische Bildung, so Rolle, „findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen“ (ebd., S. 5). Folgt man dieser These, so ist es durchaus möglich, dass Menschen in musikalischer Praxis *keine* spezifisch ästhetischen Erfahrungen machen; musikalische Bildung findet in diesen Fällen eben nicht statt, welche sonstigen Erfahrungen die Menschen in diesen Praxen auch machen mögen. In diesem Fall, so die Argumentation, entgeht Menschen allerdings eine bedeutende Dimension ihres Weltzugangs, den Rolle in der Entwicklung einer spezifisch ästhetischen Rationalität sieht (ebd., S. 8). Trifft diese Überlegung zu, so muss pädagogisches Handeln folgerichtig darauf abzielen, „vielfältige Räume für musikalisches Handeln [zu] eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden“ (ebd., S. 5).

Zentrale didaktische Aufgabe des Musikunterrichts ist daher die „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ (ebd., S. 161), also die Bereitstellung von *Möglichkeiten* ästhetischer Erfahrung – ohne die Garantie, dass diese Möglichkeiten auch (immer) genutzt werden.

Die spezifisch ästhetische Rationalität zeigt sich dabei vorzugsweise im argumentierenden Sprechen über ästhetische Erfahrungsvollzüge (vgl. z.B. Rolle 2014), dem somit eine besondere musikpädagogische Bedeutung als auch eine „soziale Dimension“ (ebd., S. 4) ästhetischer Praxis zukommt. Aufgabe des Musikunterrichts wäre es demnach vor allem, Raum für solche Argumentationen zu geben und zu schaffen. Die ästhetische Argumentation ist primär keine Einübung in demokratische Praktiken der Auseinandersetzung, auch wenn sie hier eine ganz spezifische Bedeutung haben könnte¹⁴. Sie ist hier vor allem aus ganz fachimmanenten Gründen notwendig, weil ohne sie die angestrebte ästhetische Rationalität unentfaltet bliebe. In ihrer Grundstruktur ist diese Theorie also weiterhin dem „Selbstvervollkommnungsliberalismus“ verpflichtet. Sie zeigt zudem, in welcher besonderen Weise die individuelle Selbstvervollkommnung qua musikalischer Bildung auf die Institution Schule geradezu angewiesen ist, wenn auch sicherlich nicht exklusiv auf sie.

So überzeugend die Kombination von fachimmanenten und politischen Überlegungen hier ist, so tritt doch in ihr ein grundsätzliches Problem des bildungsorientierten Selbstvervollkommnungsliberalismus¹ zutage: Ohne die Unterstellung einer universal gültigen Theorie musikalischer Bildung und ästhetischer Rationalität (Rolle 1999) kann dieser nicht auskommen. Obgleich die „hierarchische Struktur musikbezogener Argumentationskompetenz“ (Ehninger, Knigge & Rolle 2021, S.93) wohl in den allermeisten Fällen außerschulischer musikalischer Praxis kaum eine Rolle spielen dürfte, nimmt sie für den Unterricht, der ja auf Entwicklung und Steigerung argumentativer Kompetenz ausgelegt ist, eine durchaus gewichtige Rolle ein. Dementsprechend erhalten alle Schüler:innen in der „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ (Rolle 1999, S. 161) die Möglichkeit, sich in solchen Argumentationen einzuüben und diese zu praktizieren; die Frage, inwieweit diese Möglichkeit für ihre individuellen musikalischen Praxen von Relevanz ist, tritt dabei notwendig zurück.

Die Grundparadoxie der liberalistischen Idee tritt hier deutlich zutage: Wenn Schulen und Unterricht primär die Möglichkeitsbedingungen für individuelle Bildung bereitstellen und dabei die Werkzeuge für den Erwerb und die Ausgestaltung einer solchen Bildung liefern dürfen, geraten sie nolens volens in eine paradoxe Situation: Nicht nur, dass das Angebot immer zu selektiv und immer zu wenig ist; in seiner Selektivität kann es darüber hinaus auch als Ausübung von

¹⁴ Den Hintergrund bildet noch immer Kants *Kritik der Urteilskraft* und die hier angelegte Theorie eines Diskurses von Gleichen, deren Gleichheit sich gerade durch die individuellen Besonderheiten des ästhetischen Urteils realisiert.

Macht aufgefasst werden. Dies trifft auch oder auch gerade dann zu, wenn diese Machtausübung als Hegemonie des Universalen inszeniert wird, also als ein scheinbar Unausweichliches, hinter das nicht zurückgegangen werden kann, und dem kaum ein „vernünftiger“ Mensch sinnvolle Argumente entgegensetzen könnte¹⁵. Musikalische Bildung wird dabei zugleich formal und als individuelle Kategorie konzipiert, um damit Raum für Differenzen zu schaffen oder zu lassen. So ist es ja keineswegs so, dass z.B. der ästhetische Streit im Sinne Rolles zu einem Konsens führen müsste; dem Individualismus im Umgang mit Musik ist hier bewusst ein fachspezifisch begründeter Spielraum gelassen. Aber auch der sanfte Zwang des Diskurses und seiner Regeln im Setting des schulischen Unterrichts kann als hegemonial interpretiert werden.

Kritik an der liberalistischen Idee

Die Kritik an der liberalistischen Idee ist alt. Neben klassischen marxistischen und kommunitaristischen Einwänden, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll (vgl. etwa Celikates & Gosepath 2013, Kapitel 3.3 und 3.4), kommen hier in der Gegenwart vor allen Dingen folgende Argumente zum Tragen:

a) Feminismus und Intersektionalität

Autoren wie Humboldt konnten noch wie selbstverständlich von „dem Menschen“ sprechen, auf den der Selbstvervollkommnung liberalismus mit seiner zentralen Forderung nach Freiheit und Gleichheit ausgerichtet war. Angesichts der gesellschaftlichen Realitäten entpuppte sich dies schnell als Chimäre, die jedoch einen utopischen Anspruch formulierte: Nur unter großen ideologischen Anstrengungen konnten von da an ganze Bevölkerungsgruppen von diesem Freiheits- und Gleichheitsanspruch ausgeschlossen werden – als ein Beispiel mag hier die „Sonderanthropologie“ der Frau genannt werden (vgl. zur historischen Entwicklung etwa Jacobi 2010). Gerade die feministische Kritik am Liberalismus, die hier natürlich nicht ansatzweise angemessen dargestellt werden kann, greift auf unterschiedliche Weise blinde Flecken der Theorie auf, die dann u.a. auch in der musikpädagogischen Praxis bis heute Folgen zeigen.

Die pädagogische Standardgeschichtsschreibung benennt hier drei Phasen der jüngeren Entwicklung, die sich im Wesentlichen auch in der Musikpädagogik widerspiegeln (vgl. den kurzen Überblick bei Heß 2018). Zunächst einmal (1) musste das liberalistische Modell an seinen eigenen Maßstäben gemessen werden: Wenn es stimmt, dass „leistungsferne Maßstäbe“ (Dahrendorf) für Bildungskarrieren keine Rolle spielen dürfen, so musste der Akzent zunächst darauf gerichtet sein, geschlechtsspezifische Benachteiligungen abzubauen, um dadurch ein Höchstmaß an

¹⁵ So wie in globaleren Zusammenhängen: „What is universalism to the West is imperialism to the rest“ (Huntington 1997, S.184).

Chancengleichheit herzustellen; dies betrifft sowohl das Bildungssystem im Ganzen, wie auch die inhaltliche Konstitution der jeweiligen Schulfächer. Neben die defizitorientierte Beseitigung struktureller Benachteiligungen, mit der das liberalistische Modell grundsätzlich umgesetzt worden wäre, trat dabei in der Musikpädagogik recht schnell (2) die Forderung nach einer ausgesprochenen Förderung von Mädchen, die wiederum nicht anders als durch eine anthropologisch fundierte Differenzierung zu legitimieren war: Leistung, die der Liberalismus allein als Maßstab für Unterscheidungen anerkannte, war als Konzept, so die Kritik, wiederum aus einer männlichen Perspektive bestimmt, die sich – bewusst oder nicht – als universale gerierte.

Dass diese Differenzierung wiederum zu einer erneuten Verfestigung etablierter Geschlechter-Vorstellungen („weibliche“ und „männliche“ Eigenschaften und Präferenzen) mit umgekehrten Vorzeichen führt, liegt auf der Hand. Sie löst sich dann in einem dritten Schritt auf, mit dem „Geschlecht“ weniger als biologisches Faktum („sex“), sondern vor allem als sozio-kulturelle Konstruktion begriffen wird („gender“), der wiederum im Schulunterricht Rechnung getragen werden soll. (Musik-)Pädagogisch führt dies zu der

„fast paradox anmutenden Situation, dass individuelle Vielfalt jenseits aller Stereotype ermöglicht werden soll (undoing gender‘), um die Wirkmächtigkeit der Kategorie Geschlecht aufzulösen, zugleich aber Geschlecht als ein Benachteiligungsmuster thematisiert werden muss, um gesellschaftliche Ungleichheiten aufdecken zu können“ (Heß 2018, S. 79).

Dass diese Situation durch die Berücksichtigung von *Intersektionalität* nicht übersichtlicher wird, kann an dieser Stelle nur erwähnt werden: Menschen können von verschiedenen Formen der Diskriminierung oder Benachteiligung gleichzeitig, aber auch in unterschiedlichem Maße betroffen sein, ohne dass sich dies in dualen Modellen einfach abbilden ließe (vgl. dazu z.B. Honnens 2021, Dunkel 2021 oder die Beiträge in *Diskussion Musikpädagogik* 94/2022).

Die zunächst einmal so plausibel klingende liberalistische Forderung, im Bildungssystem sollten alle Menschen die gleichen Chancen besitzen, ist demnach nicht allein durch die Gewährung gleicher Rechte und gleicher materieller Ressourcen einzulösen – so unabdingbar beides ist. Gerade die feministische Kritik (in all ihren Varianten und Fortentwicklungen) erinnert das liberalistische Modell nachdrücklich an seinen eigenen Anspruch, Freiheit und (Chancen-)Gleichheit für alle realisieren zu wollen. Keine Theorie musikalischer Bildung wird ohne die Reflexion der gebrochenen Versprechen des Liberalismus‘ auskommen können, es sei denn um den Preis des Ideologieverdachts.

b) *Subjekt- und Machtkritik*

Bildungsphilosophisch gesehen ist vermutlich die aus der Perspektive verschiedener „poststrukturalistischer“ Theorien vorgetragene Kritik am Subjektbegriff des Liberalismus‘ das stärkste Geschütz. Der Selbstvervollkommnungliberalismus, der pädagogisch das Primat der Bildung vor der

Politik begründet, gerät fundamental ins Wanken, wenn die sich-bildenden Subjekte gar nicht so frei, autonom und mündig sind (und auch nicht werden können), wie sie für sich in Anspruch nehmen (siehe u.a. Heß, Oberhaus & Rolle 2020; vgl. aber u.a. Rössler 2018, Boehm 2022). Anders gesagt: Wenn es zutrifft, dass Subjekte sich ohnehin nicht allein aus sich heraus bilden, wenn auch in Auseinandersetzung mit der Welt, sondern wenn sie immer im Sinne eines „schwachen“ Subjektverständnisses gebildet *werden*, so ist nicht einzusehen, weshalb in schulischen Kontexten das ohnehin problematische Primat der Bildung vor der Politik überhaupt noch aufrecht erhalten werden sollte.

Allerdings scheint es so zu sein, dass bei aller Kritik am klassisch-liberalistischen Subjektverständnis, so wie sie vor allem in den 1980er und 1990er Jahren vorgetragen wurde, der Subjektbegriff an sich nicht verabschiedet worden ist (vgl. als Überblick über diese ausufernde Diskussion z.B. Zima 2017). Jenseits der radikalen Alternativen „autonomes“ oder „heteronomes Subjekt“ bieten sich dagegen eine ganze Reihe von Bestimmungen an, die man als „Formationen relationaler Subjektivität“ beschreiben könnte (Ricken 2020, S. 27).

Als die vielleicht prägnanteste Bestimmung einer solchen „relationalen Subjektivität“ ist hier Judith Butlers Theorie der „Subjektivation“ (engl. „subjection“) zu nennen (Butler 2001). In Weiterführung von Louis Althusser's Ideologiebegriff und Michel Foucault's Machttheorie begreift Butler „Subjektivation“ als „den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“ (ebd., S. 8), womit sich die Frage stellt: „Welche psychische Form nimmt die Macht an?“ (ebd.). Das Spezifikum dieses Ansatzes besteht in der konstitutiven Gleichzeitigkeit von Unterwerfung des Individuums durch die Macht und seine gerade dadurch entstehenden Handlungsmöglichkeiten, die es als Subjekt überhaupt erst erscheinen lassen. Es ist also keineswegs so, dass Butler das Subjekt allein als ein Unterworfenes begreift; es geht immer auch darum, „wie eine solche Subjektkonzeption sich als Begriff der politischen Handlungsfähigkeit in postliberalen Zeiten einsetzen läßt“ (ebd., S. 22). Ohne hier auf Butlers Argumentation näher eingehen zu können, ist dies nur möglich, weil die Hervorbringung des Subjekts durch die Macht niemals vollständig sein kann und immer ein nicht-unterworfener, prä-subjektiver Rest bleibt, der nicht in der Unterwerfung aufgeht. Nur wenn dies so ist, kann die Handlungsfähigkeit des Subjekts „sehr wohl darin bestehen (...), sich zu den gesellschaftlichen Bedingungen, die sie erst hervorbringen, in Opposition zu setzen und sie zu verändern“ (ebd., S. 33).

Insofern also auch in einer liberalistisch konzipierten Schule so etwas wie „Subjektivation“ stattfindet – ansonsten wäre sie völlig machtfrei gedacht –, so wäre immer die Doppelbewegung der Unterwerfung und der gegen sie gerichtete Oppositionsbildung zugleich in den Blick zu nehmen. Wenn also die (post)feministische Kritik das liberalistische Modell gewissermaßen an seinen eigenen, gebrochenen Versprechungen erinnert und deren Einlösung einklagt, so greift die „post-strukturalistische“ Kritik die aus ihrer Sicht grundsätzliche Verblendung des Liberalismus' an, es

gäbe überhaupt so etwas wie gleichermaßen autonome, freie und vernünftige Subjekte, denen man nur die nötigen Bedingungen zu ihrer Entfaltung zur Verfügung stellen müsste.

Die differenzierte und machtsensible Analyse fachspezifischer Subjektivationsprozesse (für das Fach Musik etwa Blanchard 2019, Günster & Niessen 2022) tritt daher an dieser Stelle einer normativ immer schon selbstgewissen musikpädagogischen Ideologiekritik (vgl. Vogt 2015). Diese Verschiebung der Perspektive kann nicht ohne Folgen für musikpädagogische Bildungstheorien bleiben, die in Anlehnung an Arbeiten aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. Koller 2012) „musikalische Bildung als Transformationsprozess“ (Bugiel 2021) begreifen. Der hier in den Blick genommene Bildungsprozess kann nicht, so wie zunächst von Koller in Anlehnung an Humboldt vielleicht noch gedacht, als souveräner Selbstvervollkommnungsakt verstanden werden; die von ihm hinzugezogenen Autor:innen wie Bourdieu, Lacan, Butler, Buck oder Waldenfels deuten jedoch auf eine generelle De-Zentrierung des Subjekts hin, das in einen Bildungsprozess gerät, dessen es niemals ganz Herr werden kann.

Für einen reflektierten Liberalismus

Es gibt also nicht wenige Einwände gegen den Liberalismus, die auch die liberalistische Bildungsidee treffen. Pointiert zusammengefasst: Der Liberalismus bricht beständig seine eigenen Versprechen (sofern diese denn jemals ernst gemeint waren), er ist letztlich auch nur eine Ideologie unter anderen (da er reale Macht- und Herrschaftsverhältnisse verschleiert) und er beruht auf falschen oder zumindest problematischen Prämissen (wie der Universalität der Vernunft oder der Souveränität des autonomen Subjekts). Und da wären natürlich noch die durchaus zahlreichen, wenn auch heterogenen Positionen, die weder mit dem Verschwinden des Liberalismus' im Ganzen, noch mit der Verabschiedung der liberalistischen Bildungsidee überhaupt ein Problem hätten; die Frage ist allerdings, was (musik)pädagogisch mit solch einer Verabschiedung überhaupt gewonnen wäre¹⁶. Mit Raymond Geuss, gewiss keinem sonderlichen Freund des Liberalismus', wäre momentan wohl eher von einem „Unbehagen am Liberalismus“ (Geuss 2001) zu sprechen: Die Schwächen des Konzeptes liegen politisch wie pädagogisch auf der Hand, aber die derzeit erkennbaren Alternativen erscheinen wenig verlockend. Wenn der Liberalismus überhaupt etwas leistet, so die theoretische Stimmungslage, so sorgt er wenigstens für eine tief sitzende Ablehnung von politischen und pädagogischen Vorstellungen, die sich bereitwillig von Konzepten wie Freiheit, Individualismus oder Toleranz verabschieden; nicht zuletzt erhält er die Angst vor der

¹⁶ Die kritische Diskussion der „theoretischen Äquivalente“ des Bildungsbegriffes bei Hansmann (1988), scheint mir hier, obwohl manche Kandidaten inzwischen in die Jahre gekommen sind, immer noch grundlegend zu sein.

„unbeschränkten, konzentrierten, willkürlichen Macht“ (ebd., S. 504)¹⁷. Hier könnte man zunächst von einem defensiven Liberalismus sprechen, der sich darauf konzentriert, bestimmte Formen der Macht zunächst einmal zu entdecken, und darauf aus ist zu verhindern, dass diese Formen einen hegemonialen Status erringen.

Wem eine solch defensive Position nicht ausreicht, der wird sich in pädagogischen Hinsichten besonders an der materialen Inhaltslosigkeit (oder mindestens Inhaltsarmut) des Selbstvervollkommnungsliberalismus' stoßen, und nicht zuletzt auch an seiner normativen Enthaltbarkeit. So viel steht jedoch fest: Es gibt keine „liberalistische Pädagogik“ (vgl. Geiss 2020) und naturgemäß auch keine „liberalistische Musikpädagogik“, wenn man mit solchen Begriffen ein normativ und material gehaltvolles musikpädagogisches Konzept verbindet: Der liberalistische Ansatz eröffnet lediglich potentielle Möglichkeiten eines individuellen Bildungsprozesses, indem er, um zumindest mit der Begrifflichkeit Hartmut von Hentigs zu sprechen, für möglichst vielgestaltige „geeignete Anlässe“ (Hentig 1996, S. 99) sorgt. Dass dies in schulischen Kontexten schon seit Humboldt trotz allem bildungstheoretischen Formalismus' nicht ohne normative und materiale Bestimmungen eines kanonischen Bildungsminimums möglich ist, das durch den Liberalismus selbst gar nicht begründet werden kann, gehört zu den unvermeidlichen pädagogischen Paradoxien dieser Position – nicht eine dieser Vorgaben entgeht dem skeptischen liberalistischen Blick unbeschadet¹⁸.

Sofern diese Überlegungen triftig sind, erscheint die sich derzeit andeutende vielgestaltige Re-Politisierung der Musikpädagogik, von der am Anfang dieses Textes die Rede war, in einer ganz bestimmten Perspektive. Im Hinblick auf Musikunterricht an öffentlichen Schulen, insoweit dieser im Großen und Ganzen der liberalistischen Idee und einem Primat der Bildung vor der Politik verpflichtet ist, wird man Ansätze einer Re-Politisierung der Musikpädagogik mindestens danach beurteilen müssen, inwiefern sie (a) als berechtigte Kritik des Selbstvervollkommnungsliberalismus' und seiner Defizite erscheinen, inwieweit sie dabei (b) die jeweils eigene Position immer auch kritisch reflektieren (und nicht als schlichtweg unhintergebar darstellen), und wie (c) plausibel diese Kritik sich auf die spezifisch musikpädagogische Ziel-, Prozess- und Handlungsebene auswirkt und dieser nicht einfach übergestülpt wird. Aus dieser Perspektive ist auch allen Ansätzen mit Vorsicht zu begegnen, die mit der Evidenz subjektiver Betroffenheit operieren – so ist etwa

¹⁷ Judith Shklars „Liberalismus der Furcht“ (Shklar 1989), aber auch Isaiah Berlins Konzept einer „negativen Freiheit“ (Berlin 1958) wären hier als Belege zu nennen.

¹⁸ In der Zuspitzung dieses Gedankens bei Richard Rorty: Für die Öffentlichkeit des schulischen Unterrichts wird man nicht auf diesen skeptischen Blick bauen dürfen. Der „liberale Ironismus“, für den Rorty primär votiert, ist grundsätzlich eine private und individuelle Angelegenheit, die nicht in den Raum der Öffentlichkeit übertragbar ist; allenfalls bilden sich „Ironiker“ überhaupt nur in Abgrenzung vom „metaphysischen“ Bildungsangebot der Schule (Rorty 1992, S.150).

nicht jede Differenz schon per se eine diskriminierende Ungleichheit¹⁹, gegen die im Falle des Falles musikpädagogisch anzugehen wäre (vgl. hier z.B. Vogt 2013; siehe auch Varkøy 2022). Über die Frage nach der schulischen Anerkennungswürdigkeit z.B. bestimmter Musiken und musikalischer Praxen lässt sich natürlich trefflich und lange streiten²⁰, aber eben die Möglichkeit dieses Streites gehört zu den Grundbedingungen öffentlicher Erziehung in demokratischen Gesellschaften.

Literatur

- Antholz, H. (1972): Zur politisch-ästhetischen Erziehung. Perspektiven und Probleme. In E. Kraus (1972) (Hg.). *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der Neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972* (S. 92-103). Mainz: Schott.
- Antholz, H. (1976). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1979). Politische Aspekte des Musikunterrichts. Problemskizzen. *Musik und Bildung* 5, S. 290-304.
- Antholz, H. (1980). Platon oder: die mühsame Versöhnung von Philosophie und Kunst. „Die schwanken Pfeiler musischer Erziehung.“ *Musik und Bildung* 12, S. 776-779.
- Antholz, H. (1981). Aristoteles oder: Die umsichtige Vermittlung von Musik und Erziehung. *Musik & Bildung* 1, S. 25-29.
- Antholz, H. (2000). Schülerorientierung, Schülermitbestimmung und Projektunterricht im Horizont der Bestandssicherung der Musik in allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik* 3, S. 50-61.
- Becker, M.; Schmidt, J. & Zintl, R. (2021): *Politische Philosophie*. 5. Aufl. Paderborn: Schöningh
- Bedorf, T. & Röttgers, K. (Hg.) (2010). *Das Politische und die Politik*, Berlin: Suhrkamp.
- Bell, D. (2014). What Is Liberalism? *Political Theory* 42 (6), S. 682-715.
- Benner, D. (2001). Bildung und Demokratie. In J. Oelkers (Hg.). *Zukunftsfragen der Bildung* (= *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 49-65), Beiheft 43). Weinheim & Basel: Beltz.
- Berg, I. I.; Lindmaier, H. & Rübke, P. (2020). Einleitung. In Dies. (Hg.). *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute* (S. 7-14). Münster: Waxmann.
- Berlin, I. (1958). Two Concepts of Liberty. In Ders. (1969). *Four Essays on Liberty* (S. 118-172). Oxford: Oxford University Press.

¹⁹ „Ihre Bürger [die Bürger der Demokratie, JV] müssen nicht gleich sein im Sinne von kultureller Homogenität; das Gegenteil von Gleichheit ist nicht Differenz, sondern Ungleichheit“ (Müller 2019, S. 99).

²⁰ Das kann hier nicht weiter ausgeführt werden. An dieser Stelle vielleicht nur so viel: Folgt man Axel Honneth, so sind Anerkennungserwartungen „nur dann gerechtfertigt, wenn es sich um Artikulationen der Ordnungen handelt, in die sie eingelassen sind“ (Boltanski & Honneth 2009, S. 97), aber nicht, weil diese Ordnungen und Institutionen sakrosankt und unveränderlich wären, sondern weil die jeweiligen Ansprüche nur auf der Folie dieser Ordnungen zur Sprache kommen können. Gelingt dies nicht, so laufen die Anerkennungserwartungen ins Leere, so subjektiv gerechtfertigt sie den Betroffenen auch erscheinen mögen.

- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster: Waxmann.
- Boehm, O. (2022): *Radikaler Universalismus: Jenseits von Identität*. Berlin: Propyläen.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Honneth, A. (2009). Soziologie der Kritik oder Kritische Theorie? Ein Gespräch mit Robin Celikates. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hg.). *Was ist Kritik?* (S. 81-114.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brüggen, F. (2004). Öffentlichkeit. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 724-749). Darmstadt: WBG.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Celikates, R. & Gosepath, S. (2013). *Grundkurs Philosophie. Band 6: Politische Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung als Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Osnabrück: Nannen.
- Dewey, J. (1980). *Kunst als Erfahrung*. (Original 1934). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, hg. und mit einem Nachwort von J. Oelkers (Original 1916). Weinheim & Basel: Beltz.
- Dunkel, M. (2021). Mehr als ein „Buzzword“: zum Synergiepotential von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hg.). *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 31-48). Münster: Waxmann.
- Ehninger, J.; Knigge, Jens & Rolle, C. (2021). Musikbezogene Argumentationskompetenz. Ein Werkstattbericht über die Entwicklung von Testaufgaben. In A. Budke & F. Schäbitz (Hg.). *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (S. 93-112). Münster: LIT
- Fischer, W. (1992). Einige Bemerkungen über die (Un-)Verträglichkeit von Pädagogik und Politik. In W. Fischer & J. Ruhloff (Hg.). *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (S. 191-209). Sankt Augustin: Academia.
- Friedeburg, L. v. (1992). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geiss, M. (2020). Liberalismus. In G. Weiß & J. Zirfas (Hg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 405-416). Wiesbaden: Springer VS.
- Geuss, R. (2001). Das Unbehagen am Liberalismus. *DZPhil* 49 (4), S. 499-516.
- Giesinger, J. (2016). Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt zu Rawls. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Hg.). *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 27-40). Paderborn: Schöningh.
- Günster, A. & Niessen, A. (2022). Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse. In M. Krause-Benz, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Tagungsbericht 2021 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (S. 73-112). <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/06-GuensterNiessen.pdf>
- Günther, U. (1998): Schulmusikunterricht – weiter wie bisher? In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hg.). *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken* (S. 329-347). Augsburg: Wißner.
- Hansmann, O. (1988): Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hg.) *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen* (S. 21-54). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Hentig, H. v. (1999). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Herbart, J. F. (1810). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In A. Brückmann (Hg.) (1968). *Herbart. Kleine Pädagogische Schriften* (S. 56-63). Paderborn: Schöningh.
- Heß, F. (2018). Genderforschung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & Chr. Stöger (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen- Forschung – Diskurse* (S. 77-79). Münster & New York: Waxmann.
- Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (2020). Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Einführende Überlegungen., in: dies. (Hg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 7-18). <https://www.zfkm.org/wsmp20-hess-oberhaus-rolle.pdf>
- Honnens, J. (2021). Hegemoniale Männlichkeiten in musikbezogenen Aushandlungen von Jugendlichen. Eine praxeologische und intersektionale Analyse. *Diskussion Musikpädagogik* 90, S. 52-59.
- Humboldt, W. v. (1792): *Idee zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. In A. Flitner & K. Giel (Hg.) (1980). *Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte (= Werke in 5 Bänden, Bd. I)* (S. 56-233). Darmstadt: WBG.
- Humboldt, W. v. (o.J.). *Theorie der Bildung des Menschen*. In A. Flitner & K. Giel (Hg.) (1980). *Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte (= Werke in 5 Bänden, Bd. I)* (S. 234-240). Darmstadt: WBG.
- Huntington, S. P. (1997). *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order*. London: Simon & Schuster.
- Jacobi, J. (2010). Geschlecht. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 422-442). Darmstadt: WBG.
- Kaiser, H. J. (1986). Zur politisch-ästhetischen Grundlegung der These von der erzieherischen Wirkung der Musik. In E. Nolte (Hg.). *Historische Ursprünge der These vom erzieherischem Auftrag der Musik. Sitzungsbericht 1984 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 54-71). Mainz: Schott.
- Kaiser, H. J. (1998). Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In F. Heß, L. Oberhaus, C. Rolle & J. Vogt (Hg.) (2018). *Hermann J. Kaiser. Gesammelte Aufsätze* (S. 19-34). Münster: LIT.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koschorke, A. (2020). Binden durch Repräsentieren. Probleme des Liberalismus nach dem Bürgertum. In N. Deitelhoff et al. (Hg.). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog* (S. 54-72). Frankfurt a.M.: Campus.
- Krause-Benz, M.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (2022). Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Einführende Überlegungen. In Dies. Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Tagungsbericht 2021 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (S. 4-10). <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/01-Krause-BenzOberhausRolle.pdf>
- Krause-Benz, M.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.) (2022). Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Tagungsbericht 2021 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/WSMP-2022-1.pdf>
- Krönig, F. K. (2020). Politisch verordnet? Musikpädagogisches Engagement in Zeiten der *Educational Governance*. In I. I. Berg, H. Lindmaier & P. Rübke (Hg.). *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute* (S. 17-33). Münster: Waxmann
- Ladwig, B. (2011). *Gerechtigkeitstheorien zur Einführung*. Junius: Hamburg.
- Müller, J.-W. (2019). *Furcht oder Freiheit. Für einen anderen Liberalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2017). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. (1. Aufl. 2007). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.
- Oelkers, J. (2000a). Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In Dewey, J. (1916/2000), S. 489-509.
- Oelkers, J. (2000b). John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In H. Joas (2000) (Hg.). *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey* (S. 280-315). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Ricken, N. (2020). Was heißt ‚das Subjekt‘ denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne. In Heß, Oberhaus & Rolle (2020), S. 19-36. <https://www.zfkm.org/wsmp20-ricken.pdf>
- Rössler, B. (2018): *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2004). Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten. In M. Pfeffer & J. Vogt (Hg.). *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 123-138). Münster: LIT.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research* 5 (9). <http://iae-journal.zhdk.ch/no-9>
- Rorty, R. (1992). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. 1. Aufl. 1989. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ryan, A. (1997). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. New York: Norton.
- Shklar, J. N. (2013). *Der Liberalismus der Furcht*, hg. von H. Bajohr. Berlin: Matthes & Seitz, S. 26-66.
- Schaal, G. S. & Heidenreich, F. (2016). *Einführung in die politischen Theorien der Moderne*. 3. Aufl. Opladen & Toronto: Barbara Budrich
- Schmidt, P. (2017). Why Policy Matters. Developing a Policy Vocabulary within Music Education. In Ders. & R. Colwell (Hg.). *Policy and the Political Life of Music Education* (S. 11-36). Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, P. (2019). *Policy as Practice: A Guide for Music Educators*. Oxford: Oxford University Press.
- Schnädelbach, H. (1996). Plädoyer für eine kritische Kulturphilosophie. In R. Konersmann (Hg.). *Kulturphilosophie* (S. 307-326). Stuttgart: Reclam.
- Stroh, W. M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/02-stroh>
- Tan, Leonard (2020). Reading John Deweys *Art As Experience* For Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 2, S. 69-87.
- Varkøy, Ø. (2022). Sehnsucht nach Konsens? Identitätspolitik und Polarisierung. In M. Krause-Benz, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik*. Tagungsbericht 2021 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (S. 11-29). <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/02-Varkoy.pdf>
- Vierhaus, R. (1982). Liberalismus. In R. Koselleck et al. (Hg.). *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd.3 (S. 741-785). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vogel, P. (1982). Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems. *Zeitschrift für Pädagogik* 28, S. 123-138.
- Vogt, J. (2013): Schwierige Gleichheit. Vom Nutzen gerechtigkeitsphilosophischer Überlegungen für die Musikpädagogik. In St. Gies & F. Heß (Hg.). *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (45-58). Innsbruck u.a.: Helbling.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuanatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 9-29. <http://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf>

- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik*. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung (IfMpF).
- Weber, M. (2008). Abschied von der Handlungsorientierung? Historische und bildungspolitische Aspekte des aktuellen musikpädagogischen Mainstream. In A. Lehmann-Wermser & G. Adler (Hg.). *Das Musikleben fördern – Musik vermitteln. Freundesgabe zum 65. Geburtstag von Karl Jürgen Kemmelmeier* (S. 183-221). Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung (IfMpF).
- Wrase, M. (2020). Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. In *APuZ 14–15*, S.10-15.
- Valls, A. (1999). Self-Development and the Liberal State: The Cases of John Stuart Mill and Wilhelm von Humboldt. *The Review of Politics* 61 (2), S. 251–274.
- Zima, P. V. (2017). *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. 4., erweiterte Aufl. Tübingen: UTB.