

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Subjekte musikalischer Bildung im Wandel

WSMP
Sitzungsbericht

20

Gesamtausgabe

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2020.2174](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2020.2174)

Frauke Heß, Lars Oberhaus, Christian Rolle (Hg.)

Subjekte musikalischer Bildung im Wandel

Sitzungsbericht 2019
der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik

Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd. 9

Online verfügbar in:
Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2020
www.zfkm.org

ISSN 1619-8301

Vorbemerkung

Mit dem vorliegenden Band 9 erscheinen die Sitzungsberichte der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik unter dem eingeführten Reihentitel Wissenschaftliche Musikpädagogik nicht länger als Druckpublikation im LIT-Verlag, sondern online in der Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.

Durch die Open-Access-Veröffentlichung soll die Zugänglichkeit der Schriften verbessert werden.

Inhalt

<i>Frauke Heß, Lars Oberhaus & Christian Rolle</i> Subjekte musikalischer Bildung im Wandel Einführende Überlegungen	7
<i>Norbert Ricken</i> Was heißt ›das Subjekt‹ denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne	19
<i>Anne Niessen</i> Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht	37
<i>Johann Honnens</i> Situatives Innehalten im Musikunterricht auf der Basis eines anerkenntnistheoretischen Subjektverständnisses	52
<i>Martina Krause-Benz</i> Subjekte des Musikunterrichts im Spannungsfeld zwischen kulturwissenschaftlichen und konstruktivistischen Perspektiven	70
<i>Linus Eusterbrock & Christian Rolle</i> Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive	82
Übersicht: Bisherige Publikationen der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik	104

Subjekte musikalischer Bildung im Wandel Einführende Überlegungen

Der Subjektbegriff ist aus der Musikpädagogik nicht wegzudenken. Musikdidaktische Modelle werden häufig danach sortiert, wie sie sich im Spannungsfeld einer Orientierung am Subjekt bzw. Objekt des Musikunterrichts platzieren (so z. B. Jank 2017, S. 42-54). Manche Konzepte beziehen selbst eindeutig Position, indem sie die Subjektorientierung im Namen tragen (Harnischmacher 2008). Das didaktische Dreieck, das in verschiedenen Versionen auch im Fach Musik tradiert wird, kennt mit der Unterscheidung von Lernenden und Lehrenden gleich zwei Subjektpositionen. Diese werden zum Gegenstand empirischer Forschung, wenn Musikunterricht aus Schülersicht (Heß 2017) oder die Individualkonzepte von Musiklehrenden (Niessen 2006) untersucht werden. Ob von informellen musikalischen Selbstlernprozessen oder von Erziehung *durch* oder *zur* Musik, ob von musikalisch-ästhetischer Erfahrung oder dem Erwerb musikalischer Kompetenzen die Rede ist, ob Herzensbildung oder verständige Musikpraxis die Ziele sind – in jedem Fall wird auf der einen Seite *jemand* gedacht, der lernt, Erfahrungen macht, Kompetenzen erwirbt, Bedeutungen konstruiert, sich zum verständigen Individuum entwickelt, erzogen bzw. gebildet wird oder sich selbst bildet. Insbesondere wenn es um Kontexte formaler Bildung geht, sind es nicht nur die Dinge, Räume und Situationen, die als nicht-menschliche Aktanten musikpädagogischer Praxis Lerngelegenheiten bieten und Erfahrungen ermöglichen, sondern es ist eine weitere Position vorgesehen für diejenigen, die unterrichten, vermitteln, erziehen – ob es sich nun um einzelne Personen, Kollektive oder Institutionen handelt. Je nach theoretischem Hintergrund ist in der Musikpädagogik in unterschiedlicher Weise von *Subjekten* musikalischer Bildung die Rede.

Das Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 2019 widmete sich den vielfältigen, zum Teil impliziten Arten und Weisen, in denen diese Subjekte bestimmt werden. Es wurde diskutiert, inwiefern die musikpädagogische Theoriebildung auf einen Begriff des Subjekts angewiesen ist, ob sie vor dem Hintergrund subjektkritischer Perspektiven – etwa Michel Foucaults Analyse des Subjekts als „transzendental-empirische Dublette“ (Foucault 1974, S. 384) – auf den Begriff verzichten sollte oder wie sie ihn reflektieren und ggf. neu angehen kann. Dabei kristallisierten sich verschiedene Problemfelder heraus, die in der Debatte und in den nachfolgenden Beiträgen eine Rolle spielen.

Ein Problempunkt betrifft zwei einflussreiche Theorietraditionen, die in der Musikpädagogik eine gelegentlich spannungsreiche Verbindung eingehen. Zum einen finden wir als Erbe romantisch-ästhetischer Ideen Vorstellungen von einem Subjekt, das sich musikalisch ausdrückt, musikalischen Ausdruck hörend erlebt und interpretierend versteht. Sie reichen vom genieähnlichen Schöpfer einzigartiger Musikwerke bis zum aus sich selbst schaffenden Kind (etwa Jacoby 1945) und zeigen sich in musischen Bewegungen wie in Konzepten musikalischer Erfahrung, die den persönlich und emotional bedeutsamen Zugang zu Musik betonen. Zum anderen finden wir als Erbe von Erziehungstheorien der Aufklärung die Vorstellung eines sich bildenden Subjekts, für die Begriffe wie Mündigkeit, vernunftbasierte Selbstbestimmung,

Emanzipation und Autonomie ausschlaggebend sind. Diese Tradition ist präsent in der Kritik an musischer Bildung, in der Wissenschaftsorientierung musikdidaktischer Modelle der 1960er und 70er Jahre (Alt 1968 und Ehrenforth 1971 sowie Richter 1976) wie in den Zielbestimmungen verständiger Musikpraxis (Kaiser 2001 und 2010) oder musikbezogener Argumentationskompetenz (Rolle/Wallbaum 2011, Rolle 2014 und 2017).

Beide Subjektvorstellungen waren und sind zentral für musikpädagogische Theoriebildung, doch trotz zahlreicher Versuche, sie miteinander in Einklang zu bringen, bleibt eine Spannung. Es lohnt, musikpädagogische Subjektbegriffe daraufhin zu befragen, ob sie sich auf eher humanistische oder poststrukturalistische Bildungsvorstellungen beziehen und welche pädagogischen und bildungsphilosophischen Konsequenzen sich daraus ergeben, beispielsweise aus der Verabschiedung eines freien, sich selbst bildenden Subjekts. Angesichts des Wandels der Subjektbegriffe dürfte es in musikpädagogischen Kontexten nötig werden, neu über musikalische Bildung und musikalisches Lernen nachzudenken bzw. vorliegende Konzepte zu reformulieren, so etwa in Perspektive praxeologischen Denkens hinsichtlich der Zieldimension *ästhetische Erfahrung* oder im Horizont angestrebter *verständiger Musikpraxis* bezüglich der Subjekte musikbezogenen Kompetenzerwerbs. Zu klären wären überdies, welche besonderen Subjektbegriffe die in der Musikpädagogik viel diskutierten Konzepte von Anerkennung, Interkulturalität oder Teilhabe voraussetzen.

Mit Blick auf den Musikunterricht könnte gefragt werden, inwiefern sich unterrichtliches Lehren und Lernen nicht per se als eine Disziplinierungstechnik realisiert bzw. ob dort nicht geradezu zwangsläufig ein unterworfenen Subjekt geformt wird. Forschungsbezogen gilt es zu klären, wie sich Prozesse der Subjektivierung in musikpädagogischer Praxis untersuchen lassen und wie sich etwa (Musik)Räume und das Arrangement von Artefakten in diesen Räumen auf die Formierung des Subjekts auswirken.

Zum Subjekt in der humanistischen Bildungstradition

Einen wichtigen Bezugspunkt der Diskussion stellt der humanistische Bildungsbegriff mit den zentralen Kategorien *Selbsttätigkeit* und *Bildsamkeit* (Herbart 1964 [1835]) dar. Er ist verknüpft mit der Vorstellung eines in seinem Denken und Handeln freien Subjekts. Im Pathos der Aufklärung formulieren Heinz-Joachim Heydorn und Herwig Blankertz vor diesem Hintergrund die Forderung der Kritischen Erziehungswissenschaft, Bildung und Erziehung als „Befreiung des Menschen zu sich selbst“ zu verstehen (Heydorn 1980, S. 301; Blankertz 1982, S. 306-307) und so die Aufgabe von Pädagogik zu bestimmen. Das Subjekt in der humanistischen Bildungstradition zeichnet sich v.a. durch die Momente der *Individualität* und *Reflexivität* aus. Entscheidend ist dabei, dass es in der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1960, S. 235f.) mit der Welt entsteht und in Interaktion und Auseinandersetzung mit dem Fremden sich ständig weiterentwickelt. Bildung gründet auf einer selbstzwecklichen Form des Geistes und besteht in der harmonischen Entfaltung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen, zu der universalen und individuellen Einheit. Ein auf diese Weise gebildetes Subjekt ist per se frei durch Selbstbestimmung und Mündigkeit und handelt durch Vernunftgebrauch.

Mit einer solchen Vorstellung vom Subjekt der Bildung sind verschiedene theoretische Herausforderungen verbunden. Eine besteht darin, dass eine Pädagogik der Aufklärung als konkretes Erziehungshandeln in ein vielfach beschriebenes Dilemma gerät: Sie verfolgt das Ziel der Selbstbestimmung und formt sich zugleich notwendig als Machtbeziehung aus. Wer erzieht, unterwirft das Kind seiner – aufgrund empirischen und theoretischen Wissens – als pädagogisch vernünftig geltenden Intention. Von Immanuel Kant wird deshalb die Frage *Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?* als „eines der größten Probleme der Erziehung“ bezeichnet (Kant 1803, S. 27). Um diese Antinomie wenn schon nicht aufzulösen, so doch zu entschärfen und erzieherisches Handeln vor dem Hintergrund einer Pädagogik der Aufklärung legitimieren zu können, muss es zumindest zeitlich begrenzt werden, damit sich der „Zögling“ vom Erziehenden lösen und sich mündig gegenüber der Welt behaupten kann (s. Schäfer 2004). Erziehende müssen darüber hinaus, so formuliert es Werner Jank, „den Kindern und Jugendlichen einen *Mündigkeitsvorschuss* gewähren und sie von Anfang an als volle Persönlichkeiten anerkennen“ (Jank 2017, S. 13). Dennoch bleibt das Dilemma zwischen Selbstbestimmung und Macht selbst bei bestem Willen bestehen.

Kritik am Subjektbegriff humanistischer Bildung

Es ist nicht verwunderlich, dass der Subjektbegriff, der klassischen Bildungstheorien zugrunde liegt, seit langem in der Kritik steht. Es gibt Zweifel, ob Autonomie ein erreichbares Ziel oder lediglich eine Illusion ist. Die teleologische Konstruktion von Erziehung als einer ‚Befreiung des Subjekts zu sich selbst‘ kann kritisiert werden, weil sie mit der voraussetzungsreichen Vorstellung verbunden ist, es existiere so etwas wie ein natürlicherweise anzustrebender Zielzustand. Dieser wurde in Erziehungstheorien unterschiedlich gefasst, seit Jean-Jacques Rousseau häufig als Freiheit von Entfremdung, doch ein solches Denken steht unter dem Verdacht, auf essentialistischen Bestimmungen der Natur des Menschen zu beruhen.¹ Daran ist seit Jahrzehnten gründlich Kritik geübt worden und es könnte so scheinen, dem Bildungsbegriff ginge sein normatives Fundament verloren. Sollte es so sein, dass sich kein wünschenswertes Ziel von Bildung mehr angeben lässt, wäre es vielleicht an der Zeit, sich von Bildungstheorien und daran hängenden didaktischen Modellen zu verabschieden und stattdessen Subjektformen lediglich (nüchtern und empirisch) als Produkte erzieherischer Praktiken zu analysieren.

Eine solche Analyse finden wir bei Foucault, der in seiner Machttheorie untersucht, wie sich das neuzeitliche Subjekt als Produkt von Abrichtungstechniken konstituiert, denen es unterworfen ist (Foucault 1993). In modernen Gesellschaften werden frühere Formen der erzieherischen Disziplinierung durch Zwang und Kontrolle zunehmend durch Selbststeuerung ersetzt. Folgt man Foucault, so etablieren sich die Mechanismen und die Bereitschaft zur freiwilligen Selbstkontrolle als Ergebnis pastoraler und politischer Machttechniken des Regierens,

¹ Damit wollen wir nicht behaupten, dass solche Zielbestimmungen grundsätzlich unmöglich sind. Doch wenn dafür in der angesprochenen bildungsphilosophischen Tradition die Figur der Befreiung von Entfremdung aufgegriffen werden soll, müsste wohl der Entfremdungsbegriff eine Neuauslegung erfahren, etwa in der Form wie Rahel Jaeggi sie vorgenommen hat (Jaeggi 2016).

die an die Stelle eines Herrschens durch Befehle treten (Foucault 2004). Es könnte so scheinen, als sei damit der Freiheitsbegriff Kants Wirklichkeit geworden: Autonom ist, wer aus Überzeugung tut, was die praktische Vernunft gebietet. Doch man sollte sich nicht täuschen. Wie Foucault zeigt, hat die vermeintliche Freiheit ihre Grenzen in den bestehenden Wissensordnungen. Was wir uns vorstellen können, d.h. was denkbar ist und als vernünftig zählt, bleibt eine Frage der Zeit.² Vor diesem Hintergrund kann man die Kritik an der Illusion eines autonomen, selbstdenkenden Subjekts verstehen, das sich im Recht glaubt, weil es sich seines eigenen Verstandes bedient und meint, so dem Zustand der Unmündigkeit entkommen zu können, ohne jedoch die Grenzen dieses Unternehmens ausreichend zu reflektieren. Das ist es, was Foucault vorschlägt: (Selbst-)Kritik in Form einer historischen Analyse unserer eigenen Konstitution als modernes Subjekt (Foucault 1990). Gleichzeitig dämpft er die Hoffnung, dass die zur Erledigung dieser kritischen Aufgabe erforderliche geduldige „Arbeit an unseren Grenzen“ irgendwann zur „Aufklärung“ führen werde, doch gibt sie „der Ungeduld der Freiheit Gestalt“ (ebd., S. 53). Vielleicht kann die Art, in der Foucault in späteren Texten – in Anlehnung an antike Ideen der Selbstsorge – Subjektivation als Aufgabe beschreibt, als Versuch verstanden werden, ein Subjekt zu rehabilitieren, das sich nicht vollständig unterwirft, sondern zur Transformation fähig bleibt (Foucault 2009).

Aus der Möglichkeit, wenn schon nicht „zu mir selbst“ zu kommen, so doch „anders sein zu können“, ließe sich Hoffnung schöpfen für eine Theorie der Bildung. Aber klingen die Äußerungen vieler prominenter Subjektkritiker nicht eher wie Nachrufe auf das Subjekt? Friedrich Nietzsche kritisiert die Gewissheit, es gebe ein Ich, das denkt, als Aberglauben der Logiker, die für das Subjekt des Prädikats ‚denke‘ ein ‚ich‘ einsetzen. „Man schließt hier nach der grammatischen Gewohnheit“ (Nietzsche 1999/1886, S. 21), lautet sein sprachkritischer Kommentar. Und Ludwig Wittgenstein stellt knapp und bündig fest: „Das denkende vorstellende, Subjekt gibt es nicht“ (Wittgenstein 1995/1921, S. 67-77). Die Frage ist, ob wir aus solchen Bemerkungen die Konsequenz ziehen müssen, das Nachdenken über Subjektivität einzustellen. Natürlich nicht, meint Wolfgang Iser, der die Kritik einer neuzeitlichen Subjektvorstellung, die in der Feststellung von Wittgenstein zum Ausdruck kommt, für den „*Basissatz* aller reflektierten Philosophen der Subjektivität“ (Iser 1991, S. 347) hält und darauf hinweist, dass schon für Kant das transzendente Ich kein „bestehendes Wesen oder Substanz“ war (Kant

² Foucaults Werk lässt sich in drei große Entwicklungsabschnitte gliedern, die sein beständiges Um- und Neudenken widerspiegeln: Erstens die *Diskurstheorie* (u.a. mit Werken wie *Wahnsinn und Gesellschaft*, *Die Geburt der Klinik* und *Die Ordnung der Dinge*), in der er von einem historisierten Subjekt ausgeht, das sich seit Beginn der Neuzeit unter humanwissenschaftlichem Einfluss immerfort verändert. Hier kann es also keinen unverändert beschreibbaren Menschen geben. Zweitens entwickelt er in den 1970er Jahren ergänzend seine *Machttheorie* (etwa mit Werken wie *Die Macht der Psychiatrie*, *Überwachen und Strafen* und *Geschichte der Gouvernementalität*). Das Subjekt fasst er nicht länger allein als Produkt des Diskurses auf, sondern sieht es immer auch in die nichtdiskursiven Praktiken eines Dispositivs eingebunden. Drittens thematisiert Foucault im Rahmen der *Ethik des Selbst* ein individuelles ‚freies‘ Subjekt, das gegen die Machtansprüche der Geschichte in Widerstand tritt und sich auf diese Weise in einer Praxis des Selbst immer wieder in veränderter Form selbst herstellt.

1974/1781, B 407). „Die Ablehnung eines solch naiven, reifizierenden Subjektverständnisses ist also *conditio sine qua non* jeder anspruchsvollen Rede von Subjektivität. [...] Aus den Texten der Postmodernen immer nur Todesanzeigen des Subjekts herauszulesen, setzte einen allzu naiven Begriff von Subjektivität voraus“ (Welsch 1991, S. 348).

(Musikalische) Bildung anders denken

In der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, in der die Hoffnung auf die Verwirklichung von Freiheit lebendig bleibt, finden sich einige Versuche, auf die subjektkritischen Stimmen zu hören und gleichzeitig den bereits angedeuteten Spielraum zu nutzen, die Bildung des Subjekts als Anderswerdung statt Selbstwerdung zu fassen (s. Ricken 1999, S. 311ff.). Ein in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien entwickelter Vorschlag, Bildung anders zu denken, findet sich bei Christoph Koller (2018). Dabei ist sein Anliegen nicht zuletzt, der Bildungstheorie Anschlussmöglichkeiten an empirische Forschung zu Bildungsprozessen zu eröffnen. Denn wenn Bildung in der Tradition Wilhelm von Humboldts als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verstanden werden soll, stellt sich die Frage, wie denn Haltungen zu Welt und Selbst strukturiert sind. Zur Beantwortung setzt sich Koller mit soziologischen Ansätzen auseinander und greift unter anderem das Habituskonzept von Pierre Bourdieu und das Konzept der Subjektivation von Judith Butler auf. Vor diesem Hintergrund nutzt er einen Erfahrungsbegriff aus der Tradition phänomenologischen Denkens, indem er sich das Konzept „negativer Erfahrung“ von Hans-Georg Gadamer (und daran anschließend Günter Buck) sowie Überlegungen von Bernhard Waldenfels zur Erfahrung des Fremden zu eigen macht. In der Verknüpfung von bildungsphilosophischen und sozialwissenschaftlichen Modellen beschreibt Koller Bildung als einen Prozess der Erfahrung, aus dem das Subjekt verändert hervorgeht.

Ganz ähnliche Überlegungen finden sich in Diskussionen zur ästhetischen Bildung in den 1990er Jahren, in denen das Potential ästhetischer Erfahrung für Bildungsprozesse hervorgehoben wird (Schulz 1997). Sie haben ihre Spuren auch in der Musikdidaktik hinterlassen. Während Vorstellungen *musikalischer Bildung* lange Zeit keine besondere Rolle spielten, da gegenläufige Ideen wie *Bildung des Gefühls* sowie Konzepte musischer Erziehung den Diskurs nachhaltiger prägten (Vogt 2012), formte sich um die Jahrtausendwende eine musikpädagogische Debatte zum Bildungsbegriff aus (u.a. bei Kaiser 1998). Der musikdidaktisch schon lange vertraute Erfahrungsbegriff ist für aktuelle Konzepte musikalischer Bildung zentral. Dabei ist die Rede von musikalischen, musikbezogenen oder ästhetischen Erfahrungen, mit denen eine Transformation der Subjekte musikalischer Bildung stattfindet. So beschreibt etwa Rolle (1999) Bildungsprozesse im Anschluss an den Erfahrungsbegriff von John Dewey als Neuorientierungen, in denen veränderte Formen der Selbst- und Weltbeschreibung erworben werden (ebd., S. 37-55). Ästhetische Erfahrungen werden dabei zum Musterbeispiel für bildende Erfahrungen.³

³ Wie der transformatorische Bildungsbegriff von Christoph Koller mit Konzepten musikalisch-ästhetischer Erfahrung und Bildung zusammenhängt, die in der Musikpädagogik verhandelt wurden

Es dürfte unstrittig sein, dass weder die Musikpädagogik im Besonderen noch die kulturelle Bildung im Allgemeinen der Kritik am Subjekt des humanistischen Bildungsbegriffs ausweichen können, indem sie unbeirrt an der tradierten Unterstellung festhalten, dass Menschen in der Begegnung mit Kunst und in eigenen kreativen Gestaltungen Freiheit erlangen. Das ist nicht ausgemacht, sondern erinnert an die Versprechen von Transfereffekten. Zumindest kommt es darauf an, wie die Begegnung verläuft und was wie gestaltet wird. Es ist ja sympathisch, wenn mehr ästhetische Praxis, am besten in besonderen Kulturschulen, gefördert wird, um das Subjekt (als individuelle Persönlichkeit) zu stärken (Fuchs 2016; Taube et al. 2017). Aber es ist nicht ausgemacht, ob wir alle individuellen Persönlichkeitsmerkmale, die auf diese Weise ausgebildet werden, am Ende tatsächlich willkommen heißen. Hinter der Rede von Persönlichkeitsbildung können sich zudem Ziele verbergen, die mit den Ideen individueller Freiheit wenig zu tun haben. So ging es in der Bildungsinitiative zur Neuorientierung des Musikunterrichts der Konrad-Adenauer-Stiftung (2001) nicht um *Bildung der Persönlichkeit* im Sinne von Befreiung zu sich selbst, sondern um das wohlgezogene, an kanonischen Vorbildern geschulte Subjekt.⁴ Skepsis ist schließlich auch angebracht gegenüber der (noch weiter gehenden) Erwartung, die Autonomie des Ästhetischen könne den Weg zur Befreiung des Menschengeschlechts weisen. Solche Ideen klingen gelegentlich an, wenn künstlerische Schulfächer legitimiert werden sollen.

Die Frage, wie Transformationsprozesse, d.h. die Anderswerdung musikalischer Subjekte, möglich sind (und angestoßen werden können), bewegt die musikpädagogische Diskussion an vielen Stellen, auch wenn die Begrifflichkeiten und Theoriebezüge sich unterscheiden. In kritischer Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von Modellen musikalischer Sozialisation, die musikalisches Lernen im Sinne einer Prägung durch äußere Einflüsse beschreiben und den Absichten musikpädagogischer Praxis insofern kaum Spielraum geben, wurde in den 1990er Jahren das Konzept der Selbst-Sozialisation eingeführt (Müller 1995, vgl. die kritische Auseinandersetzung in Neuhoff & Weber-Krüger 2007). In systemtheoretisch-konstruktivistisch inspirierten didaktischen Ansätzen (vgl. Krause 2008) erfüllt das Konzept der Perturbation die Funktion, im Lehren und Lernen von Musik neue Bedeutungszuweisungen zu ermöglichen.

Ethische Dimensionen – Autonomie und Gerechtigkeit

Doch alle Versuche, den Gedanken von Bildung als Befreiung des Menschen zu sich selbst gegen autonomiekritische Stimmen zu verteidigen, indem die Transformation individueller Selbst- und Weltverhältnisse im Prozess der Erfahrung beschrieben wird, reichen nicht weit genug. Denn die Subjektkritik gilt nicht nur den Illusionen von Autonomie im Sinne eines Zweifels an der Möglichkeit von Freiheit, sondern es sind darüber hinaus ethische Gründe, aus denen das Ziel der Selbstbildung kritisiert wird. Die Gründe liegen darin, dass das moderne

und werden, hat Lukas Bugiel in seiner Dissertation untersucht und daran weitergehende Überlegungen angeschlossen (Bugiel 2019).

⁴ Wie musikpädagogische Positionen mit Menschenbildern (und Musikbegriffen) zusammenhängen, untersucht ausführlich Malte Sachsse (2014).

Subjekt freie Entscheidungen trifft und diese rechtfertigen kann, genauer: dass die diesem Autonomiegedanken zugrundeliegende Form von Rationalität für die „Verwüstungen von Wissenschaft und Technik“ (Heller 1993, S. 624) mitverantwortlich gemacht wird. Die Dialektik der Aufklärung gibt Anlass zum Misstrauen gegenüber einem neuzeitlichen Subjekt, das doch selbst verantwortlich ist für die Bedingungen gesellschaftlicher Entfremdung und schürt Zweifel an der Verheißung einer Emanzipationsgeschichte des Subjekts. Der Wunsch nach Autonomie kann in Konkurrenz zur Forderung nach Gerechtigkeit treten. Die Spannung lässt sich nicht vermeiden. Es gibt keine umfassende Perspektive der Versöhnung, aus der individuelle Selbstverwirklichung und Solidarität mit Anderen das Gleiche wären (Rorty 1992). Daher die Sorge vor der Selbstermächtigung des Subjekts und den anthropozentrischen und gegenüber anderen und der Gemeinschaft unsolidarischen Konsequenzen des Subjekt Denkens.

Wie zur Bestätigung dieser Sorge zeigen sich diskursive Verschiebungen in der Rede von Bildung, wo im Zuge einer politisch initiierten Kompetenzorientierung von Schule *Bildungsstandards* formuliert werden, die sich an Modellen standardisierter Kompetenzniveaus orientieren. Das Subjekt des Kompetenzdiskurses ist weder ein einzigartiges Individuum, noch ein aus gesellschaftlicher Entfremdung sich befreiendes Subjekt, sondern vergleichbar, leistungsbereit und im besten Fall leistungsfähig (Alkemeyer et al. 2013, S. 8). Solidarität wird durch Teamfähigkeit ersetzt. Nicht nur im Feld ästhetischer Bildung stoßen allerdings kompetenzorientierte Versuche, die Frage nach dem Subjekt von Bildung zu beantworten, auf Widerstand. Kritik übt Hartmut Rosa (2016), der im Rückgriff auf phänomenologisches Denken versucht, das Subjekt von Bildungsprozessen vor dem Tod stummer Weltbeziehungen zu bewahren. Das *autonome* wird bei ihm zum *resonanten Subjekt*, Bildung verwirklicht sich in der Schaffung vibrierender Resonanzachsen. Rosas Resonanzkonzept impliziert ein Subjekt, das sich in der Beziehung zu anderen und zur Welt formiert. Das ist der bei George H. Mead (1968) und vielen anderen vorgezeichnete Weg, Intersubjektivität zum Ausgangspunkt zu machen und so einer Kritik am neuhumanistischen Subjektbegriff zu entgehen, die auf die Gefahr des Solipsismus und die damit verbundene Schwierigkeit aufmerksam macht, andere Subjekte überhaupt *als Andere* konstituieren zu können. Aus phänomenologischer Perspektive bietet der *Leib* als Medium für Intersubjektivität und Sozialität einen Ausweg aus diesem Problemfeld (Meyer-Drawe 1996, Vogt 2001, Oberhaus 2006).

Ethische Fragen spielen in vielen musikpädagogischen Ansätzen eine wichtige Rolle. So rücken z. B. im Rahmen interkultureller Musikpädagogik Aspekte sozioästhetischer Anerkennung (Honnens 2017 und Honnens in diesem Band) oder „der Umgang mit dem Fremden“ durch „wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn“ (Ott 2012) ins Zentrum.

Das Subjekt musikalischer Bildung aus praxistheoretischer Perspektive

Trotz aller bildungstheoretischen Bemühungen, soziologische Beschreibungen von Prozessen der Erziehung zu berücksichtigen, bleiben die Perspektiven verschieden. Wenn wie bei Bourdieu der einverleibte Habitus an die Stelle des Subjekts tritt, wird die Sinnhaftigkeit pädagogischen Handelns in Frage gestellt, was erklären mag, *warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen* (Liebau 2006), sondern ihn vielmehr als Störenfried empfinden. Für die Musikpädagogik

stellen sich Fragen nach dem Ort musikdidaktischen Denkens, wenn etwa ethnographische Herangehensweisen in empirischen Studien sich nicht (oder jedenfalls nicht in erster Linie) für die Intentionen und die bewussten Handlungen der Beteiligten interessieren, sondern gewissermaßen „von außen“ auf die routinierten Praktiken schauen und auf das implizite Wissen, das darin liegt. Wenn Unterricht aus einer solchen Forschungsperspektive als soziale Ordnung verstanden wird, in der Praktiken des *doing teacher* die Lehrenden und gleichzeitig die Schüler*innen als spezifische Lernende hervorbringen, ist für normative musikdidaktische Überlegungen kein Platz. Für die Musikdidaktik bleibt das Subjekt wichtig. Sie adressiert Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer Lern-, Erfahrungs- und Bildungsprozesse, d.h. als Menschen, die letztlich für sich selbst Verantwortung übernehmen müssen. Wenn didaktische Konzeptionen diskutiert und Ziele des Musikunterrichts verhandelt werden, sind das Auseinandersetzungen über normative Beurteilungen, was als anstrengenswert oder eben als nicht wünschenswert verstanden werden soll.

Aus der Sicht kulturwissenschaftlicher Theorien, in denen es Diskurse und/oder Praktiken sind, die bestimmen, was Menschen reden und tun (s. Keller et al. 2012; Reckwitz 2006, 2008), wandelt sich die klassisch-idealistische Idee, dass Menschen sich in der Aneignung von Welt bilden, zur Frage nach Subjektivierungsprozessen. Allerdings wollen auch viele, die diskurs- oder praxistheoretisch denken, nicht auf ein Konzept kritischer Individualität verzichten, das nun jedoch nicht länger auf die Vorstellung eines autonomen und dadurch kritikfähigen Subjekts gebaut werden kann, sondern z. B. in praxeologischer Wendung durch die Kontingenz von Praxis erklärt werden muss (Alkemeyer et al. 2015). Im Kontext jüngerer Diskurse wird eine veränderte Subjektivität „jenseits der Person“ konstatiert (Alkemeyer et al. 2018). Das Subjekt als mit sich selbst identisches Individuum wird ersetzt durch in Netzwerken kollaborierende Kollektive (Jörissen & Meyer 2015). Subjekte werden in Netzwerken zu Knotenpunkten, die aus verschiedensten Materialien gewoben sind, und Dinge zu Akteuren (Latour 2007). Doch die Situation bleibt paradox, bemühen sich die Bewohner der Spätmoderne doch weiterhin um ein individuelles, unverwechselbares Profil, wenn man Andreas Reckwitz (2017) Diagnose einer *Gesellschaft der Singularitäten* Glauben schenken darf.

Die Problemlage verschiebt sich ein weiteres Mal, wenn es gar nicht das zu fördernde Individuum, die einzelne Schülerin oder der individuelle Schüler ist, auf die sich die Bemühungen musikpädagogischer Praxis richten, sondern ein kollektives Subjekt an seine Stelle tritt. Das ist z. B. der Fall, wenn die pädagogische Aufgabe darin gesehen wird, Räume zu eröffnen (oder Raum zu lassen) für *communities of practice* (Wenger 1998) als lernende (und gleichzeitig lehrende) Gemeinschaft (s. in musikpädagogischer Perspektive z. B. Kenny 2016). Gewissermaßen in umgekehrter Weise ist das der Fall, wenn es ausdrücklich um Gemeinschaftsbildung geht. Die gemeinschaftsideologischen Wurzeln der musischen Erziehung gründen in einem solchen kollektivistischen Verständnis von Intersubjektivität. Dieses Denken findet sich (erneuert) in Projektzusammenhängen unter Slogans wie *Musik fördert und verbindet* oder in der Praxis von *community music*, auch wenn diese sich politisch und kritisch versteht und gepaart ist mit Forderungen nach Partizipation, Inklusion, Gleichheit und Gerechtigkeit.

Die zuvor beschriebenen Problemfelder werden im folgenden Tagungsband in unterschiedlicher Weise berührt. Den Anfang macht der Erziehungswissenschaftler Norbert Ricken mit einem historisch-systematischen Überblick zur Frage, was es heißt, das ‚Subjekt‘ zu denken. Dabei folgt auf eine begriffs- und bedeutungsgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem Subjektverständnis die Darstellung der traditionsreichen Subjektauffassungen im Rahmen der Aufklärung sowie in einem weiteren Schritt deren Problematisierung unter dem Stichwort der ‚Dekonstruktion des Subjekts‘. Ricken schließt seinen Beitrag mit Überlegungen, was aus diesen komplexen Theoriedebatten folgen könnte und führt den Begriff ‚relationales Selbst‘ ein.

Die weiteren Texte perspektivieren das Tagungsthema musikpädagogisch. Anne Niessen und Johann Honnens beschäftigen sich in ihren Beiträgen basierend auf empirischen Daten mit forschungsmethodologischen Fragen. Beide nutzen dazu Material aus qualitativen Studien, das bereits unter anderen Perspektiven ausgewertet wurde. Im Zusammenhang mit der Tagungsthematik richten sie ihre Analysen nun subjekttheoretisch aus. Während Niessen einen situationsanalytischen Zugriff nutzt, den sie inhaltlich mit Anerkennungsfragen verbindet, geht es Honnens um die Frage, wie sich Adressierungen und deren subjektivierende Aneignungen *in* der Situation des Musikunterrichts ereignen. Sowohl Niessen als auch Honnens knüpfen theoretisch an Judith Butler an.

Martina Krause-Benz stellt in ihrem Beitrag zunächst den Autonomiebegriff der Subjekt-konzepte von Praxistheorien und Konstruktivismus einander gegenüber, um daran anknüpfend einen relationalen Autonomiebegriff zu entwickeln, dessen charakteristischen Merkmale ‚Unverfügbarkeit‘ und ‚Entzogenheit‘ sind. Abschließend fragt Benz nach Konsequenzen, die sich aus den theoretischen Überlegungen für die musikpädagogische Forschung und Praxis ergeben können.

Linus Eusterbrock und Christian Rolle vergleichen in ihrem abschließenden Beitrag die Forschungsperspektiven auf Musik und musikalische Bildung, die sich im Anschluss an *Theorien ästhetischer Erfahrung* auf der einen Seite und *Praxistheorien* auf der anderen Seite ergeben, und fragen, inwiefern sich beide ergänzen können. Zugleich arbeiten die Autoren drei Aspekte heraus, in denen die beiden Theoriediskurse miteinander in ein Spannungsverhältnis treten. Dies sind das differierende Subjektverständnis, Unterschiede im Umgang mit der Normativität von Praxis und schließlich abweichende Auffassungen zum Geltungsanspruch ästhetischer Theorien.

Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle, im März 2020

Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Gunilla Budde & Dagmar Freist (Hg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker & Volbers, Jörg (Hg.) (2015): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Alkemeyer, Thomas; Ulrich Bröckling & Tobias Peter (Hg.) (2018): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwan.

- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2014): Themenheft des Magazins *change* der Bertelsmann Stiftung, H. 4. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/change-42015-musik/> [4.6.2018].
- Blankertz, Herwig (1982): *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bugiel, Lukas (2019): *Shaking the Habitual - Studien zur Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse*. Dissertation. Universität Hamburg.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Eva Erdmann, Rainer Forst & Axel Honneth (Hg.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 35-54.
- Foucault, Michel (1993): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977/1978*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2009): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fuchs, Max (2016): *Das starke Subjekt: Lebensführung, Widerständigkeit und ästhetische Praxis*. München: kopaed.
- Harnischmacher, Christian (2008): *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg: Wißner.
- Heller, Agnes (1993): Der Tod des Subjekts. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Band 41, Heft 4, S. 623–638. Online unter: <https://doi.org/10.1524/dzph.1993.41.4.623>. [31.5.2018]
- Heß, Frauke (2017): *Gendersensibler Musikunterricht: Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herbart, Johann Friedrich (1964 [1835]): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Aalen: Scientia Verlag.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Ungleichheit für alle*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Honnens, Johann (2017): *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Jaeggi, Rahel (2016): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp.
- Jacoby, Heinrich (1945/1984): *Jenseits von "musikalisch" und "unmusikalisch". Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiel der Musik*. Hg. v. Sophie Ludwig. Hamburg.
- Jank, Werner (2017): *Musikdidaktische Modelle*. In: Ders. (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch*. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor S. 42-57.
- Jörissen, Benjamin; Meyer, Torsten (Hg.) (2015): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Kant, Immanuel (1974/1781): *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kaiser, Hermann J. (1998): Zur Bedeutung von Bildung und musikalischer Bildung. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik Bd. 8*. Mainz: Schott, S. 98-114.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): *Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85–97.
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 46–68. Online unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [20.2.2020]
- Kant, Immanuel (1803): *Über Pädagogik*. Herausgegeben und mit einer Vorrede versehen von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Keller, Reiner; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hg.) (2012): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kenny, Ailbhe (2016): *Communities of Musical Practice*. Oxford: Routledge.

- Koller, Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.) (2001): *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts*. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_6017-544-1-30.pdf?120106115336. [1.6.2018]
- Krause, Martina (2008): *Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff?! In: Diskussion Musikpädagogik*, H. 40, S. 46-51.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Liebau, Eckart (2006): *Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen*. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 41–58.
- Mead, George Herbert (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. Paderborn: Fink.
- Müller, Renate (1995): *Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens*. In: *Jahrbuch Musikpsychologie*, S. 63-75.
- Neuhoff, Hans; Weber-Krüger, Anne (2007): „*Musikalische Selbstsozialisation*“. *Strukturwandel musikalischer Identitätsbildung oder modischer Diskurs?* In: Auhagen, Wolfgang et al. (Hg.): *Musikpsychologie. Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe, S. 31-53.
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern. Theorie und Praxis der Musikvermittlung Bd. 6*. Münster: Lit.
- Nietzsche, Friedrich (1999/1886): *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel zu einer Philosophie der Zukunft*. München: Goldmann.
- Oberhaus, Lars (2006): *Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Ott, Thomas (2012): *Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn*. In: *Diskussion Musikpädagogik*, H. 55, S. 4-10.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt. Einsichten*. Bielefeld: transcript.
- Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg.
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2014): *Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts - zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung*. In: *Art Education Research*, Nr. 9, S. 1–8.
- Rolle, Christian (2017): *Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz*. In: Schwarzbauer, Michaela & Oebelsberger, Monika (Hg.): *Ästhetische Kompetenz - nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg*. Berlin u.a.: LIT Verlag, S. 129-146.
- Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik*. In: Kirschenmann, Johannes et al. (Hg.): *Reden über Kunst fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed (28), S. 507–535.
- Rorty, Richard (1992): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Sachsse, Malte (2014): *Menschenbildung und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. Und 21. Jahrhundert*. Hildesheim: Olms.

- Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert & Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 145-163.
- Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim/Basel: Beltz.
- Taube, Gerd; Max Fuchs & Tom Braun (Hg.) (2017): Handbuch Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed.
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online unter: www.zfkm.org/12-vogt.pdf [31.5.2018].
- Welsch, Wolfgang (1991): Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Jg. 39, H. 4, S. 347-365.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: UP.
- Wittgenstein, Ludwig (1995/1921): Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Norbert Ricken

Was heißt ›das Subjekt‹ denken?

Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne

Mit der »Frage nach dem Subjekt« (Frank, Raulet & van Reijen 1988) wird einer der zentralen Topoi moderner Selbstbeschreibungen aufgegriffen und zur Diskussion gestellt, der trotz langer Debatten zum Subjekt und dessen Verabschiedung als Frage immer noch virulent zu sein scheint. Daher kann man sich gegenwärtig der Formel des Subjekts nicht einfach bedienen, ohne sich zunächst auch historisch die Vielfalt der Subjektbestimmungen und -bestreitungen zu vergegenwärtigen. Fragt man danach, was mit dem ›Subjekt‹ markiert und bezeichnet wird, stößt man nicht nur auf – verständlicherweise – kontroverse Positionen und wechselseitige Bestreitungen, wie dies insbesondere im ›Streit ums Subjekt‹ in den 1980er und 1990er Jahren deutlich geworden ist (vgl. Überblick bei Zima 2017); vielmehr kommt man – und das ist durchaus ein wenig überraschend – zugleich nicht an dem Befund vorbei, dass der damalige *Streit ums Subjekt* eigentümlich abgeebbt, ja ohne Antwort und Lösung der Frage abgebrochen wurde, so dass sich immer wieder Beiträge finden, in denen bisweilen recht unirritiert an der einen oder der anderen Position einfach festgehalten wird (vgl. dazu auch insgesamt Kible et al. 1998 sowie Meyer-Drawe 2004 und Butler 2008). Beides zusammen aber macht den Gebrauch der Kategorie des ›Subjekts‹ mindestens fragwürdig, wenn nicht paradox.

Man kann sich daher mit der Subjektfrage nicht beschäftigen, ohne sich doch einer anderen Frage stellen zu müssen, die sich im Durchgang durch die Debatten auch aufdrängt – nämlich dem Problem, ob es eigentlich einen theoretischen Fortschritt, d. h. einen Fortschritt auch in theoretischen Fragen und Antworten gibt und geben kann. Gerade weil man diese Frage – und die Subjektdebatte dürfte genau dafür ein wichtiger ›Prüfstein‹ sein – nicht einfach verneinen kann, wenn man nicht das eigene Geschäft der theoretischen Forschung gänzlich diskreditieren will, bedeutet die ›Frage nach dem Subjekt‹ zu stellen, auch danach zu fragen, wohin es führt, wenn man sich dieser Formel in theoretischen Zusammenhängen bedient.

Ich werde mich daher in meinen Bemerkungen, was es heißt, ›das Subjekt‹ zu denken, in einem ersten Gedankenschritt zunächst begriffs- und bedeutungsgeschichtlich mit dem Begriff des Subjekts befassen (Gedanke 1), bevor ich mich dann in einem zweiten Schritt mit den klassisch gewordenen Figuren des Subjekts im aufklärerischen Denken beschäftige (Gedanke 2) und diese sogleich unter dem Stichwort der ›Dekonstruktion des Subjekts‹ mit den verschiedenen Formen der Kritik, der Bestreitung und auch ›Toterklärung‹ des Subjekts kontrastiere (Gedanke 3). Mit der Frage, was aus diesen Debatten für das ›Denken des Subjekts‹ folgt und wohin man damit gekommen ist (Gedanke 4), werde ich eine eigene Antwort zu plausibilisieren suchen. Dass ich dabei diese Perspektive mit den zwei Stichworten der ›relationalen Subjektivität‹ einerseits und der ›Subjektivierung‹ andererseits überschreiben könnte, mag bereits im Vorhinein andeuten, in welche Richtung ich die Überlegungen treiben werde. In

meinem Schlussgedanken werde ich den zurückgelegten Weg kurz rekapitulieren und dann auf die Frage des theoretischen Fortschritts eigens zurückkommen.

Gedanke 1: ›Das Subjekt‹ – eine kleine Begriffs- und Bedeutungsgeschichte

Wie kaum ein anderer Begriff nimmt das ›Subjekt‹ im aufklärerisch-modernen Denken einen zentralen Platz ein und markiert seit dem Ende des 18. Jahrhunderts eine bis heute anhaltend wirksame menschliche Selbstbeschreibung. Auch wenn wichtig ist, dass das ›Subjekt‹ keine universale oder überzeitliche Selbstbeschreibung darstellt, sondern spezifischen kulturellen Kontexten des westlichen Abendlandes entstammt, so ist gleichzeitig zu betonen, dass sich die ›Erfindung‹ des Subjekts im 18. Jahrhundert und dessen Entfaltung im 19. Jahrhundert nicht ohne dessen vielgestaltige und auch religiöse »Vorgeschichte« (Fetz, Hagenbüchle & Schulz 1998) denken lässt. Mit der Formel des ›Subjekts‹ wird dabei die bis dahin übliche substantiale Bestimmung, *was* der Mensch bzw. was denn seine Bestimmung sei und wie er sich dieser Bestimmung gemäß zu verhalten habe, in eine neue Frage nach dem *Wer* der Bestimmung überführt und dadurch darauf abgestellt, zu wem Menschen sich selbst machen und als wer sie sich verstehen. Darin avancieren Freiheit und Selbstbestimmung zu zentralen, aber nicht neuen Selbstkennzeichnungen des Menschlichen, denn während sie bis dahin im Rahmen einer vorgegeben und zu erfüllenden Ordnung gedacht wurden – und insofern einerseits mit Gehorsam und andererseits immer eher mit dem Bruch der Ordnung, der Verfehlung der Bestimmung verbunden waren –, markieren beide Bestimmungsmomente nun selbst den Rahmen der neuen Ordnung, in der der Mensch – so eine Formulierung von Bernhard Waldenfels (Waldenfels 1987, insbesondere 115-134) – nun selbst zum Ordner wird.

Systematisch gesehen kann man diesen Wandel nicht radikal genug ansetzen, auch wenn er sich historisch gesehen dann doch nicht so radikal vollzogen hat – auch weil es sehr wohl bereits deutlich früher Positionen gegeben hat, die die notwendige Selbstbestimmung des Menschen hervorgehoben haben, wie sich dies z. B. in der »Rede über die Würde des Menschen« von Giovanni Pico della Mirandola aus dem Jahr 1486 finden lässt (vgl. Pico della Mirandola 1990).¹

Besonders eindrücklich ist der angedeutete Bedeutungswandel begriffsgeschichtlich beschreibbar (vgl. Guttandin 1980 wie auch ausführlicher Guttandin 1993). Wortgeschichtlich ist der Befund zunächst eindeutig: Während das lateinische ›subiectum‹ – von *subicere*, deutsch: *nach unten legen* beziehungsweise *unter etwas werfen* abstammend – weithin bekannt und lange als Übersetzung des griechischen ὑποκείμενον (deutsch ›Träger‹ beziehungsweise ›das Zugrundeliegende‹) gebräuchlich gewesen ist, taucht ›Subjekt‹ als deutscher Begriff wohl

¹ Pico della Mirandas Bestimmung des Menschen als ›Chamäleon‹ fasst die ganze Ambivalenz seines neuen Denkens erstaunlich gut zusammen: Denn während der Mensch – so deutet Pico den Schöpfungsakt (als Schöpfungspanne) – dazu bestimmt ist, sich selbst zu bestimmen, so ist er doch in eine vorgegebene Ordnung gestellt, in der er sich besser oder schlechter bestimmen und insofern auch verfehlen kann; zugleich wird im ›Chamäleon‹ aber auch mitgesagt, dass die geforderte bzw. erlaubte Selbstbestimmung zumeist eher bloß eine Anpassung an seine jeweilige Umgebung ist.

erst nach 1770 auf und bezeichnet dann – z. B. in der »Allgemeinen Theorie des Denkens und Empfindens« von Johann August Eberhardt von 1776 – sowohl Einheit und Selbigkeit des Ich als auch den Grund beziehungsweise das Zugrundeliegende des ›Ich« (vgl. Eberhardt 1786, S. 23ff.). Ich zitiere Eberhardt: »Wir fühlen nämlich, daß unsere Seele nicht nur Eine, sondern auch beständig Dieselbige sey. Zu dem erstern gehört, daß sich das Wesen, welches in uns denkt, als das alleinige Subjekt aller seiner Veränderungen, seines Denkens, Empfindens, Handelns, Leidens u.s.w. vorstelle. Dies kann nicht geschehen, wofern es nicht Eine ist, dass den Grund aller dieser unzertrennlichen und in Einem zusammenkommenden Bestimmungen enthält« (ebd., S. 23f.).

Mit dieser erkenntnistheoretischen Verwendungsweise ist aber ein erstaunlicher begriffsgeschichtlicher Befund verbunden: Denn während ὑποκείμενον beziehungsweise ›subiectum« bis weit ins 18. Jahrhundert das Zugrundeliegende im Sinne von ›Substanz« bezeichnete und den Menschen daher gerade nicht als ›subiectum« auslegen konnte, wird nun der Mensch selbst zum ›Subjekt«. Auch wenn bisweilen immer wieder auf Descartes und dessen Unterscheidung zwischen ›res cogitans« und ›res extensa« verwiesen wird (vgl. Descartes 1996 [1641]) – ergänzt sei hier, dass bei diesem aber das lateinische ›subiectum« noch ganz klassisch verwendet wird und insofern gerade nicht auf den Menschen bezogen ist (vgl. Kible et al. 1998, S. 379; kritisch demgegenüber Grundmann 2005) –, so lässt sich dieser Begriffswandel insbesondere bei Kant nachverfolgen, benutzt dieser doch den Begriff sukzessive in einer veränderten Weise: Während er zunächst (erkenntnis-)theoretisch das Selbst(Bewusstsein) zum »Subject des Denkens« (Kant 1983 [1782/1783], AA XXIX.2, S. 878) erhebt und dann mit dem ›Ich« identifiziert (»[I]ch denke als Subject«, ebd.), wird etwas später diese Wendung noch stärker pointiert, indem nun das Subjekt (moralisch-)praktisch mit ›Freiheit« und ›Zurechnungsfähigkeit« verbunden wird: »Person ist dasjenige Subjekt, dessen Handlungen einer Zurechnung fähig sind« (Kant 1907 [1797/1798], AA VI, S. 223). Zurechenbarkeit ist aber nur dann unterstellbar, wenn Handlungen auch frei und selbstbestimmt, aus eigener Kraft sind bzw. so gedacht werden müssen und können; dementsprechend versteht Kant Freiheit als »Vermögen, einen Zustand von selbst anzufangen« (Kant 1904 [1787], AA III, S. 363).

Seitdem fungiert der Titel ›Subjekt« – auch in seiner Fassung als sukzessives ›Subjektwerden« – als Inbegriff einer menschlichen Selbstauslegung, in der ›der Mensch« sich als das ebenso (Sich-)Bestimmende wie daher auch Verantwortliche und insofern dann auch (Sich-)Zugrundeliegende deutet. Diese Kennzeichnung, dass der Mensch sich selbst zugrunde liege, ist aber auch im 18. Jh. und beginnenden 19. Jh. nicht selbstverständlich, wird doch der Mensch religiös als Jemand gedacht, der sich gerade nicht sich selbst verdankt und auch nicht verdanken darf, weil er Geschöpf Gottes ist – ›creatura«, wie dies im christlich-mittelalterlichen Denken heißt (vgl. Wiebering 1976). Ein ›Geschöpf« zu sein aber heißt, Teil einer Ordnung zu sein, die es einzuhalten und zu erhalten gilt; mit der Subjektformel wird also genau dieser Selbstdeutung widersprochen. Historisch gesehen ist daher zu beachten, dass ›das Subjekt« einen Zeit- und Kulturindex hat, eine menschliche Selbstbeschreibung ist – und keine Qualifizierung der eigenen universalen Verfasstheit darstellt: ›Menschen sind Subjekte«. Mit dieser Selbstdeutung werden vielmehr spezifische und veränderte Erfahrungen im Verhältnis zur

Welt und zu sich selbst aufgegriffen und begrifflich festgehalten. Das aber hat Folgen, denn bleibt man dabei, dass das Subjekt eine spezifisch menschliche Selbstbeschreibung (in) der Moderne darstellt, dann ist damit auch gesagt, dass wir nicht umstandslos von Subjekten in der griechisch-römischen Antike oder im christlichen Mittelalter sprechen können – und das mindestens allein schon deswegen, weil die jeweiligen Begriffe so nicht verwandt wurden.

Wenn man sich dem Problem des Subjekts zunächst begrifflich bzw. begriffsgeschichtlich nähert, dann ist eine zweite Vorbemerkung erforderlich, die sich auf die vielen umliegenden Begriffe bezieht – wie ›Individuum‹ und ›Individualität‹, ›Person‹ sowie auch ›Identität‹. Auch wenn es hier nicht möglich ist, nun auch diese Begriffe bedeutungsgeschichtlich aufzufächern (vgl. dazu ausführlicher die jeweiligen Einträge im Historischen Wörterbuch der Philosophie), wäre es doch wichtig, insgesamt zu markieren, dass die genannten Begriffe gerade nicht Synonyme für das ›Subjekt‹ sind. Sie sind weder bedeutungsgleich und bezeichnen insofern anderes, noch kann einer der genannten Begriffe – nur vermeintlich im Kontrast zum ›Subjekt‹ – für sich beanspruchen, eine bloß feststellende Benennung, eine bloße Bezeichnung zu sein; egal welchen Begriff man aufnimmt, man bekommt immer eine (Selbst-)Deutung in die Hand, und auch ›Individuum‹ – ich nehme stellvertretend diesen Begriff heraus – ist eine historisch bedingte Selbstausslegung (vgl. Riedel 1989, van Dülmen 1997). Auch die Selbstkennzeichnung als ›Mensch‹ ist bereits eine Selbstausslegung – und das nicht nur, weil darin der ›Mann‹ so dominant durchklingt, sondern auch, weil eine ganze Reihe an Entgegensetzungen mittransportiert wird.²

Gedanke 2: Figuren des Subjekts

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun die Grundfigur des ›Subjekts‹ etwas genauer rekonstruieren; dabei dient mir hier insbesondere Kant als ›Kronzeuge‹. In der Sache verweist der Begriff des ›Subjekts‹ zunächst auf die – seit Kant als ›kopernikanische Wende‹ eingewöhnte – Einsicht, dass alle Bezüge des Menschen auf anderes, seien es Dinge oder andere Lebewesen, »wesentlich dadurch bestimmt sind, dass sie von einem ›Selbstbezug‹ begleitet sind« (Menke 2010, S. 734). Damit ist im Kern das Problem der Nichthintergebarkeit von menschlicher Wahrnehmung gemeint, das sich bis in die Figur der Selbsttätigkeit erstreckt und fortsetzt. Von dieser Grundbedeutung der Selbstbezüglichkeit allen Wahrnehmens, Denkens und Handelns ausgehend wird das ›Subjekt‹ dann sukzessive mit weiteren Bedeutungen – wie zum Beispiel ›Freiheit‹, ›Selbsttätigkeit‹ und ›Selbstbestimmung‹ – aufgeladen und schließlich ebenso mit ›Autonomie‹ wie auch ›Selbigkeit‹ beziehungsweise ›Identität‹ in einen engen Zusammenhang gebracht; dabei meint aber ›Autonomie‹ gerade nicht bloße Unabhängigkeit, wie dies häufig ausgegeben wird, sondern jene mit Freiheit verbundene Selbstverpflichtung zur Selbstgesetzgebung, d. h. »nicht anders zu wählen als so, daß die Maximen seiner Wahl in

² Sachlich gesehen führt diese Einsicht in eine unauflösbare Differenzkonstruktion – und auch angemessener Weise: Denn wir kennen – und können kennen – nur den jeweilig gedeuteten, gestalteten ›Mensch‹, ohne diesen auf einen wie auch immer gedachten ›Urzustand‹ zurückführen zu können. Vgl. auch Ricken (2004).

demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen seien« (Kant 1903 [1785], AA IV, S. 440).

Es ist dieses Moment der ›Autonomie‹, das wie die Spitze eines Eisberges aus dem Subjektdenken herausragt und bisweilen sogar als Zentralbestimmung des Subjekt Denkens gilt, ja mit ihm geradezu in eins gesetzt und identifiziert wird.

Angesichts der vielen unterschiedlichen und darüberhinaus auch kontroversen Verwendungsweisen ist es sinnvoll, einen Moment bei diesem Topos der ›Autonomie‹ zu verweilen, ist doch mit ihm neben der Frage, ob wir von uns selbst angesichts der vielen Bedingtheiten überhaupt angemessen sagen könnten, wir seien unabhängig und selbst bestimmend (vgl. dazu jüngst die differenzierten Überlegungen bei Rössler 2017), auch die Frage verbunden, wie denn in diesem Subjekt Denken überhaupt Freiheit und Ordnung zusammengedacht werden können. Christoph Menke hat sich erst jüngst neuerlich mit den verschiedenen Fassungen des Autonomiedenken beschäftigt und auf drei Varianten hingewiesen (vgl. Menke 2018a), die er mit den Überlegungen Rousseaus, Kants und Hegels identifiziert. Verkürzt gesagt denkt Rousseau Selbstgesetzgebung als Selbstunterwerfung unter das Gesetz, die deswegen keine Unfreiheit bedeutet, weil das Gesetz, unter das man sich unterwirft und auch nur unterwerfen kann, faktisch selbst gemacht sein muss – Rousseaus Überlegungen zur ›volonté generale‹ klingen hier nicht zufällig durch. Bei Kant ist der Gedanke schon deutlich gemilderter, weil hier Gesetze dann legitim sind, wenn ich sie selbst gemacht haben könnte bzw. ich sie mir zu eigen machen kann, so dass auch die faktisch bereits bestehenden und von anderen gemachten Gesetze die eigene Freiheit dann nicht diskreditieren, wenn sie vernünftig sind und durch mich eingesehen bzw. von mir sich zu eigen gemacht werden könnten – auch hier klingt die überragende Bedeutung der ›Vernunft‹ durch, ohne die die Passung von Freiheit und Ordnung nicht denkbar ist (vgl. ebd., S. 25). Ist bereits bei Kant aber Selbstgesetzgebung auch als ein Moment von – wenn auch vernünftiger – Selbstverwirklichung gedacht, so wird dieses Moment schließlich dann bei Hegel verstärkt, wird doch Autonomie hier als ein sozialer – und insofern dialektischer – Prozess des Sich-zu-eigen-Machens gedeutet und historisch situiert (vgl. ebd., S. 30ff.). Autonomie ist aber – so Christoph Menke – dann nicht anders als als »Befreiung« (ebd., S. 48) zu denken; in dieser Fassung von Autonomie aber stößt man auf das (durchaus ja auch für die verschiedenen Subjektfiguren geltende) Problem, wie denn ein solches Subjekt überhaupt entstehen und in einem anspruchsvollen Sinn auch ›werden‹ kann; sehr verkürzt formuliert könnte man diese Frage als ein Dilemma beschreiben – nämlich als eine Art Ausweglosigkeit in dreierlei Hinsicht: Erstens kann Freiheit – und darum geht es – nicht von bzw. aus Natur heraus sein, weil sie sonst keine Freiheit wäre; die Fähigkeit, etwas von sich her anzufangen und anfangen zu können, kann nicht bloße Folge eines anderen Grundes sein; Freiheit kann aber auch zweitens nicht bloß geschenkt werden, weil man dadurch ebenfalls nicht frei werden kann; und schließlich ist drittens der Weg der Revolte – also Freiheit durch Widerstand, Kampf oder schlichtes Nein-Sagen – auch nicht überzeugend, weil darin bereits vorausgesetzt ist, was allererst doch entstehen soll (vgl. dazu auch Menke 2018b).

Aus pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive könnte nun hinzugefügt werden: Die im Subjekt Denken strukturell verankerte Opposition von Selbst- und

Fremdbestimmung ist auch und gerade pädagogisch außerordentlich problematisch, weil sie immer wieder dazu ge- oder sogar auch verführt hat, dass pädagogische Handeln selbst als ein paradoxes, bisweilen sogar unmögliches Handeln zu verstehen.³

Ich kehre zurück und nehme nochmals Kant in den Blick, um die Bestimmungsmomente des Subjekt Denkens in ihrer Breite einzusammeln. Denn es war gerade Kant, der in seiner als »Muthmaßungen« bezeichneten Reformulierung der biblischen Schöpfungsgeschichte (vgl. Kant 1912 [1786], AA VIII, S. 107–123) den systematischen Zusammenhang der verschiedenen Bedeutungsmomente bereits 1786 sehr pointiert skizziert hat und so die Strukturlogik des ›Subjekt‹ Denkens formuliert. In seinen Überlegungen beschreibt er den Prozess der Menschwerdung – in enger Anlehnung an die Schöpfungsgeschichte, aber mit einer deutlich anderen Pointe – als einen mehrschrittigen menschlichen Entwicklungs- und Aufklärungsprozess, der mit der Erfahrung der Differenz und Kontingenz des Gegebenen (als Ausgang aus der Natur und dem »Gängelwagen des Instinkts«; ebd., S. 111f.) beginnt, sich dann in der damit verbundenen Entdeckung des »Vermögen[s], sich selbst eine Lebensweise [Lebensreise] auszuwählen« (ebd., S. 112) fortsetzt und dadurch zum »Kunststück« der »Weigerung« (ebd., S. 113) führt, um sich schließlich in der – »wie wohl nur dunklen« – Einsicht zu vollenden, »er sei eigentlich der Zweck der Natur, und nichts, was auf Erden lebt, könne hierin einen Mitbewerber gegen ihn abgeben« (ebd., S. 114).

›Subjekt‹ meint daher in (erkenntnis-)theoretischer Hinsicht (das alles Denken begleitende) ›Selbstbewusstsein‹, in (ethisch-)praktischer Hinsicht (vernünftige) ›Selbstbestimmung‹, ›Zurechnungsfähigkeit‹ und ›Verantwortung‹ sowie schließlich in anthropologischer Hinsicht ›Zweck an sich selbst‹ beziehungsweise ›Würde‹. Diese drei Bestimmungsmomente – Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Selbstzweck – sind fortan die tragenden Säulen des Subjekt Denkens; sie gehören nicht nur zusammen, sondern folgen auch aus einander – das ist die Stärke des Kantischen Subjekt Denkens. Dabei umspielen sie alle drei in verschiedenen Hinsichten den Grundgedanken des ›Sich-zugrunde-Liegens‹ und forcieren so die Zentralstellung des Menschen; zugleich lässt sich auf ihnen erst der Gedanke der Autonomie auch aufbauen und fortan als deren Klammer verstehen.

Aber auch schon bei Kant wird der – mit der Zentralstellung verbundene – unstillbare Machtcharakter dieses Subjektseins deutlich, ist doch der »Anspruch, selbst Zweck zu sein, von jedem anderen auch als ein solcher geschätzt und von keinem bloß als Mittel zu anderen Zwecken gebraucht zu werden« (ebd., S. 114), unmittelbar verknüpft mit dem ›Gebrauch‹

³ Diese Paradoxie ist – geradezu typenbildend – wohl erstmalig von Kant formuliert worden, als er in seinen Vorlesungen ›Über Pädagogik‹ die Frage notierte, wie denn »die Freiheit bey dem Zwange« kultiviert werden könne (Kant 1923 [1803], AA IX, S. 453). Folgt man der Strukturlogik dieser Paradoxie – nämlich Selbst- und Fremdbestimmung strikt oppositional zu konfigurieren –, dann kann man auch deren Verwandtschaft mit den beiden (strikt linearen) Zentralmustern pädagogischen Handelns – nämlich ›Machen‹ und ›Wachsenlassen‹ (vgl. Tremel 1991) bzw. Unterrichtstechnologie und ›Antipädagogik‹ – sehen; angesichts dessen, dass darin aber der Kern ›des Pädagogischen‹ doch verfehlt wird, muss man zugleich auch danach fragen, welche alternativen – nämlich triadischen – Muster zur Verfügung stehen, um ›das Pädagogische‹ konzipieren zu können (vgl. auch Ricken 2006).

aller anderen (nicht-menschlichen) Lebewesen »als seinem Willen überlassene Mittel und Werkzeuge zu Erreichung seiner beliebigen Absichten«: »Das erstmal, daß er zum Schafe sagte: der Pelz, den du trägst, hat dir die Natur nicht für dich, sondern für mich gegeben, ihm ihn abzog und sich selbst anlegte, ward er eines Vorrechts inne, welches er vermöge seiner Natur über alle Thiere hatte, die er nun nicht mehr als seine Mitgenossen an der Schöpfung [...] ansah« (ebd.). Es ist diese – bei Kant noch kaum kritisch verstandene – Ambivalenz des Subjekts selbst, die dann in den deutlich späteren Kritiken des Subjekts sich zunehmend Gehör verschafft.

Gedanke 3: Dekonstruktion des Subjekts

Bereits im 19. Jahrhundert mehren sich daher die kritischen Stimmen, die diese (selbst)beanspruchte Sonderstellung des Menschen bezweifeln und vielfach zu dekonstruieren suchen; Nietzsches Bemerkung, dass der Mensch „seit Copernikus [...] aus dem Centrum ins X“ rollt (Nietzsche 1988 [1885/1886], Bd. XII, S. 127), mag stellvertretend eine der Richtungen dieser „Selbstersetzung, eine[r] Wendung gegen sich“ (ebd., S. 126) andeuten. Umstandslos lassen sich weitere, ebenfalls radikale Infragestellungen anführen; die von Freud formulierten drei kränkenden Dezentrierungen des ›Subjekts‹ durch Kopernikus – die Erde ist nicht Mittelpunkt des Kosmos –, durch Darwin – der Mensch ist das Ergebnis einer langen und tierischen Evolutionsgeschichte – und schließlich durch Freud selbst – das Bewusstsein ist nicht Herr im eigenen Haus (vgl. Freud 1917) – mögen diese neue ›Selbstersetzung‹ illustrieren.

Immer wieder ist den verschiedenen Formen der Subjektkritik – insbesondere im ebenso heftigen wie polemischen Streit um die Postmoderne – vorgeworfen worden, dass sie politisch reaktionär seien, den Geist der Moderne verraten würden beziehungsweise bloß theoretische Distinktionspraktiken einer intellektuellen Schickeria wären (vgl. Zima 2017 wie auch Reckwitz 2008). Auch wenn man – z. B. in den verschiedenen ›turns‹ in den Geistes- und Kulturwissenschaften – bisweilen sich des Eindrucks einer gewissen ›modischen Theoriebildung‹ nicht erwehren kann, so verfehlt man aber doch die Stoßrichtung dieser Einwände, wenn man sie bloß als intellektuell willkürliche oder gar ideologisch motivierte – z. B. ja auch religiöse – Bestreitungen liest. Vielmehr verweisen die Kritikformationen, und eben auch diese ›turns‹ – also der ›historical turn‹, der ›naturalistic turn‹, der ›linguistic turn‹ und schließlich auch der ›cultural turn‹ –, auf systematische Probleme im Subjektdenken, weil sie immer wieder die naturale, kulturelle und soziale (insbesondere sprachliche) Bedingt- und Bestimmtheit der Menschen aufgreifen und sowohl gegen den hohen Anspruch der ›Selbstbestimmung‹ und die darin implizierte ›Unbestimmtheit‹ als auch die darin beanspruchte Reichweite der Geltung – nämlich für alle Zeiten und alle Kulturen eine kaum zu überbietende Selbstbeschreibung zu sein – in Stellung bringen.

Dass es sich bei diesen Kritiklinien aber gerade nicht um bloß theoretische Debatten handelt, wird insbesondere im postkolonialen Diskurs überdeutlich; wie kaum anderswo ist gerade hier mit einer präzisen Deutlichkeit herausgearbeitet worden, dass die beanspruchte Sonder- und Höherstellung des (nord-westlichen) ›Subjekts‹ mit Macht- und Zerstörungspraktiken einhergeht – und das leider nicht auch und zusätzlich, sondern geradezu notwendig. So

haben z. B. Enrique Dussel (2013), aber auch Walter Mignolo (2016) und viele andere mehr den bei Kant schon thematisierten Machtcharakter des Subjekts aufgegriffen und als dessen systematischen Kern rekonstruiert; demzufolge muss z. B. die Höherwertung des Subjekts und die dafür notwendig vorausgesetzte, aber illusionäre Trennung von Subjekt und Objekt zu einer Form der Selbstkonstitution führen, in der die Selbstaufwertung nur über die Aneignung, ja Abwertung der Anderen, aber auch der Welt selbst verläuft. Wenn es – wie es Mignolo formuliert – keine Moderne ohne Kolonialität gibt und geben kann (vgl. Mignolo 2016, S. 97), dann ist auch deren »Grundprinzip des Subjekts« (ebd., S. 110) nicht bloß kontingenter- und bedauerlicherweise ein »koloniales« und »imperiales Subjekt« (ebd., S. 113). Anders formuliert: So wenig, wie sich die Moderne verstehen lässt, wenn man ihre vielfältige Zerstörungsgeschichte ausblendet, so wenig kann man den Subjektgedanken politisch bereinigt denken und als ein in weiten Teilen immer noch »uneingelöstes Versprechen« der Freiheit und der Gerechtigkeit tradieren.

Es war insbesondere Michel Foucault, der mit der These des „Tod[es] des Subjekts“ (Foucault 2001 [1969], S. 1022) den verschiedenen Kritiklinien des aufklärerischen Glaubens an das »konstitutive« und »souveräne« Subjekt einen ebenso weit rezipierten wie auch heftig diskutierten Ausdruck gegeben hat (vgl. Frank, Raulet & van Reijen 1988); der Titel »Subjekt« – so Foucault bereits in den 1960er Jahren – markiere weder eine universelle noch befreiende Selbstkennzeichnung der Menschen, sondern sei eine höchst zeit- und machtgebundene »epistemische [...] Erfindung« (Foucault 1971 [1966], S. 462), die deren strategische Einbindung und Nutzung in Wissensdiskursen und Machtdispositiven erfolgreich verschleierte und insofern als „Unterwerfung“ (frz. assujettissement, vgl. Foucault 1975, S. 38 u. ö.) fungiere. Doch zielt seine zum populären Slogan verkommene Diagnose gerade nicht auf eine restlose »Verabschiedung des Menschen« zugunsten strukturalistischer oder funktionalistischer Denkfiguren, sondern sucht in der Analyse der jeweiligen Subjektivierungsformen und ihrer Rekonstruktion als in jeweilige Wissensformationen und Machtdispositive eingebundene »Selbstverhältnisse« zu »neuen Formen der Subjektivität« (Foucault 1994a [1982], S. 250) zu gelangen. Die Formel »Tod des Subjekts« bezeichnet daher – so Foucault selbst in einem kleinen Interview von 1969 – »la mort [...] du Sujet majuscule« (Foucault 1994b [1969], S. 788), das heißt das »Ende des Subjekts als Ursprung und Grundlage des Wissens, der Freiheit, der Sprache und der Geschichte«, und versucht dadurch den Blick für eine Einsicht zu öffnen, »in der man wissen wird, dass das Subjekt nicht eins ist, sondern zerrissen; nicht souverän, sondern abhängig; nicht absoluter Ursprung, sondern stets wandelbare Funktion« (Foucault 2001 [1969], S. 1002f.).

Auch wenn der insbesondere in den späten 1980er Jahren ausgefochtene »Streit ums Subjekt« kein Ende und insofern auch kein Ergebnis gefunden hat, sondern bloß mehr oder weniger versickert ist, so ist es in vielen später ansetzenden Arbeiten bei dieser bloßen Opposition zweier Lager letztlich nicht geblieben. Nimmt man z. B. die jüngste Publikation zu »Autonomie« von Beate Rössler (Rössler 2017) in die Hand, dann kann man zwar zunächst den Eindruck bekommen, als ob das Pendel wieder langsam in die Gegenrichtung ausschläge und es so eine Art »roll back« zugunsten der Subjekttheorie gäbe; argumentativ wird aber doch m. E. schnell

deutlich, dass hier Differenzierungen und Relativierungen am Werk sind, die ohne die radikale Bestreitung gar nicht denkbar gewesen wären und insgesamt nun einem Verständnis einer relationalen Subjektivität entgegen arbeiten. Ähnliches gilt für die von Klaus Viertbauer und Thomas Hanke herausgegebene Schrift »Subjektivität denken« und ihre ausgesprochen anregenden Beiträge (Viertbauer & Hanke 2017).

Bevor ich mich nun in einem weiteren Gedankenschritt dem Problem relationaler Subjektivität zuwende, ist es hilfreich, eine kurze Zwischenbilanz zu ziehen und den systematischen Ertrag der beiden ersten Stationen des Subjekt Denkens festzuhalten. Wird mit ›Subjektivität‹, so lässt sich der Einsatz subjekttheoretischen Denkens bündeln, zunächst das Moment der unvermeidbaren Selbstbezüglichkeit und Selbsttätigkeit, genauer: das Problem der Nichthintergebarkeit von Subjektivität markiert, dann kann man die Vielzahl der Bestreitungen systematisch als Hinweise auf die Bedingtheit und Konditionalität von Subjektivität lesen. Pointierter formuliert: Subjektivität lässt sich nicht anders als auf Andere verwiesene und durch Andere konstituierte Subjektivität verstehen, so dass Konditionalität auch immer heißt, dass wir es zwar mit durch Andere konstituierten Subjekten zu tun haben, die aber dennoch deswegen nicht einfach determiniert oder gar fabriziert sind (vgl. ausführlicher Ricken 1999). Damit wird – darauf hat Käte Meyer-Drawe immer wieder hingewiesen (vgl. Meyer-Drawe 1990) – der im lateinischen Ursprung enthaltene Doppelcharakter des Begriffs des Subjekts deutlich – nämlich sowohl das ›Zugrundeliegende‹ als auch das ›Unterworfene‹ zu markieren. Man hat versucht, dieser Doppelung durch sprachliche Formulierungen beizukommen, die den bisherigen Dualismus unterlaufen bzw. gar auflösen sollten; so findet sich immer wieder das Begriffspaar ›weder / noch‹ (also z. B. in der Form ›weder autonom noch heteronom‹) oder das Paar ›sowohl / als auch‹ (also z. B. in der Form ›sowohl autonom als auch heteronom‹). Beides zeigt aber auch die Schwierigkeit wie ebenso die Unbeholfenheit, Subjektivität diesseits eingewöhnter oppositionaler und oft dualistischer Denkwege zu fassen. Aussichtsreich scheint mir daher, ›Subjektivität‹ mithilfe relationaler Vorstellungen zu rekonstruieren.

Gedanke 4: Formationen relationaler Subjektivität

Mit Relationalität wird zunächst nichts anderes markiert als ein Beziehungsgeflecht, also die Tatsache, eingebunden und verflochten zu sein – und zwar wechselseitig; auf Subjektivität bezogen könnte man daher sagen, dass Menschen ihr Leben zwar immer irgendwie selbst führen, aber doch unter Bedingungen anderer und im Austausch mit ihnen. Belässt man es nicht bei dieser zwar irgendwie richtigen, aber auch nicht sonderlich hilfreichen Kommentierung – denn wie weit reicht Bedingtheit und kann es dann noch so etwas wie Selbsttätigkeit, Selbstführung etc. geben? –, dann lässt sich Relationalität nun genauer als Verhältnis und Verhältnishaftigkeit bestimmen, so dass Subjektivität nicht nur als eingebundene und auf andere verwiesene Subjektivität, sondern selbst als ein Verhältnis, und zwar als ein doppeltes Verhältnis: als ein über Andere vermitteltes (und auf Andere bezogenes) Verhältnis zu sich selbst gedacht werden kann. Bereits früh hat darauf Søren Kierkegaard aufmerksam gemacht, wenn er in seiner Schrift »Die Krankheit zum Tode« (1849) notiert: » Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich

zu sich selbst verhält, oder ist das an dem Verhältnisse, daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält« (Kierkegaard 2005 [1849], S. 31).

Eine solche Weichenstellung einer doppelten Verhältnishaftigkeit – einer Art ›Verhältnisverhältnis‹ – hat jedoch Folgen: Zunächst lässt sich daran auch ein verändertes Verständnis von Freiheit knüpfen; ging es in der klassisch aufklärerischen Figur um die Fähigkeit, etwas – gar etwas neues – von sich selbst her zu beginnen, dann ist hier – in gewisser Hinsicht abgemildeter – eher von einer Fähigkeit, aber auch Verpflichtung die Rede, sich zu etwas verhalten zu müssen und zu können. Freiheit wäre dann die Möglichkeit, sich verändert zu etwas – seien es nun Andere oder die Welt – verhalten zu können und dazu selbst ein Verhältnis einzunehmen.

Aber auch theoriearchitektonisch bedeutet diese Bestimmung eine Veränderung der anfangs notierten Bestimmungsmomente des Subjekts, die nun allesamt als Differenzbestimmungen verstanden und entfaltet werden müssen: (1) Auf erkenntnistheoretischer Ebene muss Selbstbewusstsein um Undurchsichtigkeit, Intransparenz und v. a. Selbstintransparenz – oder wie Käte Meyer-Drawe immer formuliert: »Opazität« (vgl. Meyer-Drawe 1984) – ergänzt werden. Dies ergibt sich m. E. bereits strukturell aus der Tatsache, dass ich mich – auch und gerade, weil ich leiblich verfasst bin – gar nicht gänzlich vor mich zu bringen vermag, mich also als Subjekt von mir als Objekt gar nicht hinreichend trennen und meiner – schon gar gänzlich – ansichtig werden kann; diese Selbstfremdheit und die daher notwendig illusionäre Form der Selbstwahrnehmung ist in vielen Spiegelszenarien immer wieder einleuchtend illustriert worden und durchkreuzt strukturell alle Identitätsvorstellungen im Sinne einer vollständigen und vollständig positivierbaren Identität (vgl. insbesondere Lacan 1996 wie insgesamt auch Konersmann 1995). (2) Auf praktischer Ebene muss Selbstbestimmung nicht nur um Unterworfenheit unter bzw. Unterwerfung durch andere erweitert werden, sondern auch als Entzogenheit gedacht werden. Dabei meint Entzogenheit gerade nicht Entfremdung, also den Verlust eines vertrauten, beheimateten Zustands, sondern die prinzipielle Nichterreichbarkeit des Selbst für sich selbst – und das jetzt nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern auch praktisch. Der bereits zitierte Kierkegaard hatte dafür den Begriff der ›Verzweiflung‹ reserviert – nämlich im Fall des durch Andere Gesetzseins als Versuch, verzweifelt man selbst sein zu wollen, und im anderen Fall des Sich-selbst-Setzens als ebenso verzweifelter Versuch, sich selbst los zu werden (Kierkegaard 2005 [1849], S. 32). Man muss aber hier dem Unterton Kierkegaards gar nicht folgen, um den Gedanken der Entzogenheit plausibel zu finden – das ›ermüdete Selbst‹ bei Alain Ehrenberg (vgl. Ehrenberg 2004) veranschaulicht ebenfalls dessen prekäre Lage und bringt zudem den Aspekt der Angewiesenheit in den Blick. Selbstbestimmung ist begleitet von Angewiesenheit, einer Bezogenheit und Verwiesenheit auf Andere. (3) Schließlich lässt sich der Gedanke des Zwecks an sich selbst, der Würde nicht mehr einfach als bloß Höherstellung – als Krone der Schöpfung – verstehen; eine frühe Formulierung von Ulrike Meinhof aufgreifend – »Die Würde des Menschen ist antastbar« (Meinhof 1980) – wäre Würde also gerade nicht Unantastbarkeit, sondern Verletzbarkeit (vgl. dazu Burghardt et al. 2017).

Diese erste Bestimmung von relationaler Subjektivität ist m. E. in einer wunderbaren Formel festgehalten worden: »Inter-Subjektivität«, wie Käte Meyer-Drawe bereits früh in ihrer Habilitationsschrift (1984) das genannt hat. »Inter-Subjektivität« – wohlgermerkt nicht »In-ter-subjektivität« – meint eine Verhältnishaftigkeit und Situiertheit von Subjektivität, die die Subjektivität selbst tangiert und diese nicht nur im »Zwischen« situiert, sondern selbst als ein »Zwischen« versteht. Es ist diese Perspektive, die lineare Denkbilder aufzulösen hilft und sich weder zu Grundlegungsversuchen – das Ich setzt sich selbst (und die ganze Welt) – noch zu Ableitungen, dass das Ich gesetzt und bestimmt wird, eignet. Im »Zwischen« und als ein »Zwischen« zu existieren, ist daher ein immer auch prekärer Ort, der sich weder zu der einen noch zu der anderen Seite vereindeutigen lässt. Theoretisch formuliert könnte man zuspitzen, dass es um ein Denken von »Subjektivität« geht, ohne diese zu einem »Subjekt« – zu einer Grundlage oder gar Letztgrundlage – hypostasieren zu können (vgl. dazu eine treffende – wenn auch genau konträr ausgerichtete – Formulierung von Fichtner 1979). Lebenspraktisch ist dieses »Zwischen« jedoch weit irritierender und durchzieht alle Verhältnisse. Mithilfe einer eher metaphorischen Nutzung von Werner Heisenbergs Unschärferelation ließe sich die relationale Irritation so erläutern, dass es nämlich unmöglich ist, in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis von X und Y beide Momente gleichzeitig scharf zu stellen; je mehr ich die Welt fokussiere, desto mehr muss mir selbst verschwimmen, welche konstitutive Rolle ich dabei habe – und umgekehrt.⁴

Nun sind Konzepte »relationaler Subjektivität« nicht neu und lassen sich in ihren Motiven in den unterschiedlichsten Disziplinen vielfach aufspüren (vgl. jüngst Kurbacher 2017, Altmeyer & Thomä 2016); es waren insbesondere auch die Arbeiten von Emmanuel Lévinas, die zu dieser veränderten Perspektive beigetragen haben, wenn dort Subjektivität als »Akkusativ« – und nicht als Nominativ – begriffen und insofern als ebenso angeklagte wie »auf andere antwortende Subjektivität« verstanden wird (vgl. z. B. Lévinas 1992). Wie fruchtbar aber dieses Verständnis sein kann, möchte ich gern verdeutlichen, indem ich den Gedanken relationaler Subjektivität nun in einen dazu doch bzw. noch verschobenen Theoriekontext – nämlich den der »Anerkennung« – stelle und entlang dessen Grundüberlegung danach frage, was es heißt, durch andere konstituiert zu sein und sich daher von anderen her erlernen zu müssen.

Um das Konzept der »Anerkennung« herum ist seit vielen Jahren ein inzwischen ebenso breiter wie interdisziplinärer Diskurs entstanden, der diese Frage der Bezogenheit und Ansprechbarkeit durch andere theoretisch zu denken unternimmt. Dabei hat dessen Grundgedanke, dass nämlich das Selbst in seiner Genese der Zuwendung und Bestätigung anderer bedarf, ja dass die Genese des Selbst nur als Epigenese vom und von Anderen her zu verstehen ist, eine überaus große Verbreitung – auch und gerade in den Erziehungswissenschaften

⁴ Wahrnehmungstheoretisch ließe sich dies plausibilisieren, indem man darauf hinweist, dass alles Wahrnehmen, Fühlen und Erfahren relational, d. h. als Wahrnehmung von »etwas« im Modus der jeweiligen Wahrnehmungsfähigkeit, gedacht werden muss. – auch wenn wir faktisch mal die eine, mal die andere Seite »rausrechnen«; insofern fühlen wir nicht »Holz«, »Glas« oder anderes, sondern immer die Relation zwischen diesem »etwas« und unserer Haut – was erst auffällig wird, wenn die Haut verändert (z. B. rau, trocken) oder gar verletzt ist.

– gefunden (vgl. bereits früh Prengel 1993 wie insgesamt Nothdurft 2007 und Röhr & Ricken 2019). Innerhalb dieses Diskurses nehmen die vielfältigen und beeindruckenden Arbeiten von Axel Honneth (vgl. v. a. Honneth 2003 wie jüngst Honneth 2018) und seine spezifische Fassung des Anerkennungsdenkens eine herausragende Rolle ein, sind sie doch geradezu synonym geworden für das, was unter ›Anerkennung‹ zumeist verstanden wird (vgl. auch Balzer 2014/2014). Weichenstellend ist dabei das, was er als »Originalmodus der Anerkennung« versteht und präzise als »Affirmierung von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte oder Gruppen« (Honneth 2004, S. 55), kurz: als wertschätzende Bestätigung, fasst und in dessen Folge dann als »praktische Bedingung eines positiven Selbstverhältnisses« und der »Möglichkeit der Verwirklichung von individueller Autonomie« (Honneth 2003, S. 196, 213) veranschlagt. Die Grundidee ist faszinierend, dass nämlich das Selbst nicht atomistisch – d. h. erst sind die einzelnen, die dann auf Andere stoßen und sich mit den Anderen verständigen, sich einigen etc. – sondern konsequent intersubjektivitätstheoretisch zu denken ist. Doch stellen sich zahlreiche Theorieprobleme, die letztlich m. E. dazu führen, dass das Konzept in sich verschoben werden muss; die Diskussion berührt dabei v. a. das jeweilige Verständnis von Subjektsein und Subjektivität.

Stellvertretend für eine ausführlichere Diskussion seien hier zwei Weichenstellungen exemplarisch aufgegriffen (vgl. ausführlicher Ricken et al. 2017): Da ist auf der einen Seite das Problem der Positivität. Es war insbesondere Jessica Benjamin, die in ihren anerkennungstheoretischen Arbeiten (vgl. insbes. Benjamin 1990) eindrücklich darauf aufmerksam gemacht hat, dass Anerkennung sowohl theoretisch als auch phänomenal viel zu kurz verstanden wird, wenn sie bloß als ›positive Bestätigung und Wertschätzung‹ in den Blick genommen wird. Damit Anerkennung überhaupt anerkennend sein kann, muss sie notwendigerweise auch Versagung und Entzug umfassen. Selbst wenn es dem Selbst im Anerkennungsgeschehen – so Benjamin – nur darum ginge, bloß anerkannt zu werden, dann wäre diese Anerkennung erst dann anerkennend, wenn sie von jemandem vollzogen wird, der sich auch als unabhängig, als eigen erweist. Das aber führt in das doppelte Paradox, dass nicht nur die eigene Unabhängigkeit (und das begleitende Unabhängigkeitsstreben) mit der erfahrenen Abhängigkeit von den (anerkennenden) Anderen irgendwie vereinbart werden muss, sondern dass auch der Andere selbst als unabhängiger Anderer anerkannt werden muss. Letztlich ist es dann aber nicht möglich, Anerkennung als bloß positiv wertschätzend zu denken, ist sie doch durchzogen von Momenten der Auseinandersetzung, der Versagung und des Entzugs.

Auf der anderen Seite wird mit Anerkennung als ›wertschätzender Bestätigung‹ auch das Problem aufgeworfen, ob Anerkennung bloß nachgängig und affirmativ – man erkennt etwas an, was bereits vorliegt – sein kann, oder nicht doch auch produktiv und insofern auch performativ zu verstehen ist; gerade das, was dann als der ›stiftende Charakter‹ der Anerkennung bezeichnet worden ist (vgl. García Düttmann 1997), wird oft genug als das zentrale Merkmal von Anerkennungsakten ausgegeben. Was üblicherweise zwischen Rezeptions- und Attribuierungsmodell hin und her schwankt (vgl. auch Ikäheimo 2014) und so recht zu keinem Ergebnis führt, findet bei Judith Butler eine – wie ich finde – interessante Lösung (vgl. Butler 2009). Anerkennung – so ihre machttheoretische Lesart – ist eine Auseinandersetzung um sozial

etablierte Normen der Anerkennbarkeit; es geht nicht bloß um den paradoxen Sachverhalt, dass ich Anerkennung für etwas erhalte, was ich bin, und dadurch dieses dann irgendwie auch werde, sondern auch darum, dass Anerkennung in sozialen Kontexten nach Erwartungen, Kategorien und Normen vergeben und verweigert wird, die nicht die eigenen sind, so dass Anerkennung für das Selbst zunächst und vor allem Anerkennbarkeit des Selbst durch und vor Anderen heißt. Weder ist daher Anerkennung ein linearer Herstellungsakt, wie das – wenn auch nicht so ganz eindeutig – z. B. bei Louis Althusser's ›Anrufung‹ bisweilen erscheinen kann (vgl. dazu Bedorf 2010), noch ist ein Selbst bereits vorausgesetzt, das sich dann zu der Anrufung verhält; vielmehr wird das Selbst – so Butler – erst durch die Unterwerfung unter die Anerkennbarkeit hervorgebracht. Wir werden nicht nur von anderen gesehen, gedeutet und bewertet und verdanken diesen Sichten unser Bild von uns selbst, sondern beziehen uns auch auf uns selbst in diesem sozial erzeugten Modus der Anerkennbarkeit – da ist kein vorgängiges Selbst, sondern dieses entsteht erst in dem Akt oder Vollzug selbst (vgl. Ricken 2013).

Es ist dieser Gedanke von Butler, das Selbst gerade nicht substantial, sondern prozessual – d. h. als Vollzug – zu denken, der das Subjektdenken notwendigerweise in ein Subjektivierungsdenken verwandelt.⁵ Dessen Strukturmomente – bei Butler werden hier ›Unterwerfung und Überschreitung‹ genannt (Butler 2003) – lassen sich beschreiben und dann auch im Kontext einer Adressierungsanalyse weiter erläutern (vgl. ausführlicher Ricken et al. 2017). Entscheidend ist aber für die Überlegungen hier, dass Subjektivität gerade nicht mehr als fixe Struktur und Verfasstheit verstanden wird, sondern als sozialer Vollzug, als Arten und Weisen, sich zu sich selbst, anderen und Welt in ein Verhältnis zu setzen und bereits vor jeder Artikulation dieser Verhältnisse schon gesetzt zu sein. Wir finden hier daher nicht nur eine enge Verschränkung von Selbstsein und Mit-Anderen-Sein, die sich nicht anders als relational konzipieren lässt (vgl. ausdrücklich Butler 2005, S. 41 u. ö.), sondern wir finden hier auch gar kein Selbst vor dem Mit-Anderen-Sein; diese Grundspannung lässt sich denkerisch nicht in ein hierarchisches Verhältnis auflösen, das dann lineare Kräfte – also Einwirkung und Produktion auf

⁵ Auch wenn der Grundgedanke der ›Subjektivierung‹ hier nicht ausführlicher erläutert werden kann, so sei doch festgehalten, dass mit ›Subjektivierung‹ danach gefragt wird, wie jemand als ein ›Selbst‹, d. h. als sozialer Jemand, der sich zu sich selbst verhält und insofern nicht nur von anderen bezeichnet und sozial verstanden wird, sondern auch sich selbst bezeichnet und zu verstehen sucht, in sozialen Praktiken hervorgebracht wird und sich darin hervorbringt; dabei wird davon ausgegangen, dass man nicht schon immer ein ›Selbst‹ ist, sondern sich von Anderen her als ein ›Selbst‹ erlernt – und zwar, weil man sowohl von anderen als Jemand gesehen, bezeichnet und identifiziert und im sozialen Raum positioniert wird (z. B. durch Geschlechts- und Kultur- bzw. Ethnienzuschreibungen einerseits sowie Rollen-, Erwartungs- bzw. Normzuweisungen etc. andererseits) als auch im Medium der Anderen (zumeist der Sprache) selbst sich zu sich und den Anderen verhalten muss. Die ›Anderen‹ sind insofern kein bloßes gegenüber zum ›Selbst‹, sondern ihrerseits integraler Bestandteil des vermeintlich ›Eigenen‹; das macht es dann auch nachvollziehbar, dass subjektivierungstheoretische Überlegungen mit Analysen der Gouvernamentalität (im Anschluss an Foucault) eng verknüpft werden. Vgl. dazu auch Lemke 2001 und Reckwitz 2011 sowie ausführlicher die folgenden Sammelbände, die die Vielfalt der Positionen und disziplinären Perspektiven gut veranschaulichen: Alkemeyer et al. 2013; Gelhard et al. 2013; Geimer et al. 2019; Ricken et al. 2019.

der einen Seite oder Wachsenlassen und Entfaltung auf der anderen – wieder denkbar machen würde. Butler betont daher, dass eine relationale Sicht auf das Selbst eigentlich noch zu harmlos ist (vgl. ebd.) – auch, weil es so schwer ist, die Verhältnishaftigkeit selbst als unhintergehbare Differenz zu denken, ohne sie mit den jeweiligen Polen zu identifizieren.⁶

Schlussgedanke

Der hier entwickelte Gedankengang sei abschließend nun bilanziert – und zwar in doppelter Hinsicht, geht es doch in der Frage, was es bedeutet, ›das Subjekt‹ zu denken, und wohin man dabei kommt, auch um die anfangs benannte Frage, ob es theoretischen Fortschritt gibt, geben kann oder sogar geben muss.

Mit Blick auf die Frage, was es heißt, ›das Subjekt‹ zu denken, lassen sich drei Stationen eines Gedankengangs skizzieren; dabei hat mich die Gedankenreise sukzessive zu einem Verständnis relationaler Subjektivität geführt, das sich aus den beiden ersten Stationen – erstens der Erfindung des Subjekts als Betonung des Moments von Selbstbezüglichkeit und damit verbundener Freiheitsmöglichkeit; und zweitens der Bestreitung des Subjekts und der damit verbundenen Berücksichtigung der Bedingtheit und Nichtursprünglichkeit – systematisch ergibt. Drittens aber impliziert der Gedanke einer relationalen Subjektivität seinerseits weitere konzeptionelle Verschiebungen, denen ich zunächst sozialtheoretisch – hier als Rückgriff auf Anerkennungsdiskurse – und dann praxeologisch Rechnung zu tragen versucht habe; anders formuliert: denkt man bedingte Subjektivität konsequent als sozial konstituierte, dann kann man die damit eingegangene Dynamik nicht wieder ausblenden und muss diesen Konstitutionsprozess als einen praktischen Prozess der Subjektivierung denken.

Insofern heißt ›das Subjekt‹ denken nicht nur, auf eine spezifisch moderne – und nicht einfach auf andere historisch-gesellschaftliche Konstellationen übertragbare – Figur menschlicher Selbstbeschreibungen zurückzugreifen, sondern auch eine Dynamik einzugehen, die dazu ›zwingt‹, das Selbst letztlich als eine praktisch konstituierte, unabschließbare und nicht in Identität überführbare Differenz zu denken, die sich jeder Identifikation – Honneth hat hier von ›Verdinglichung‹ gesprochen (Honneth 2005) – entzieht bzw. diese verbietet, und ihrerseits als eine auch zeitliche sich vollziehende Figuration zu verstehen ist, die sich nicht schließt und insofern konstitutionell ebenso unvollständig wie unvollendbar bleibt.

Das legt nahe, die anfangs auch aufgeworfene Frage nach der Möglichkeit theoretischen Fortschritts nicht anders als bejahend zu beantworten. Aber wenn ich damit betone, dass es theoretischen Fortschritt gibt und aus wissenschaftstheoretischen wie auch

⁶ In gewisser Weise hat Christoph Menke diese Problemstellung ähnlich skizziert, wenn er in seiner kleinen Studie zur Anthropologie (Menke 2008) das Konzept der Kraft einführt und mit diesem zu denken versucht, dass jede erkennbare Form menschlicher Selbstgestaltung immer eine soziale Form ist und insofern – mindestens denkerisch – etwas verlangt, was dem ›Subjektsein‹ – dem ›Subjektwerden‹ – vorausliegt; Menke nennt dieses ›Kraft‹, was nicht zufällig an bildungstheoretische Überlegungen bei Humboldt erinnert. Entscheidend dürfte aber sein, dass gerade dieses Moment nicht einfach identifiziert und positiv gedacht werden kann – und insofern in eine streng differenztheoretische Konstruktion einführt.

wissenschaftspolitischen Gründen auch geben muss, möchte ich damit nicht nahelegen, dass der hier vorgelegte Gedanke notwendig und zwingend ist. Sicherlich lassen sich zahlreiche andere Fäden durch die skizzierten Debatten legen, so dass auch andere Schlüsse gefolgert werden könnten; was man aber nicht machen kann – und vielleicht muss ich besser sagen: machen darf –, das ist die Debatten ignorieren und entweder strategisch oder gar bloß willkürlich eine der Positionen herausnehmen und sich zunutze machen. Eine solche Positionierung mag auch eklektizistisch sein – was als Argument aber nur zählen dürfte, wenn man denn überhaupt Eklektizismus vermeiden könnte; mir ist vielmehr wichtig, dass bloße und momenthafte Positionierungen Ergebnis eines falsch verstandenen Pluralismus sind – denn auch wenn es keine zwingenden Wahrheiten gibt und auch nicht mehr geben kann, ist es deswegen nicht umgekehrt plausibel, alle Positionen schlicht nebeneinander stehen zu lassen und dann bloß dogmatisch eine – oder auch: keine – Position einfach einzunehmen.

Die Frage nach dem Fortschritt wissenschaftlicher Diskurse mag sperrig sein für eine Zeit, die auf die Relativität der Konzepte, deren jeweilige Perspektivität und dann häufig auch auf die Inkompatibilität dieser Perspektiven Wert legt. Mir scheint unverzichtbar zu sein, dass man sich den Diskursetappen stellt und in systematische Problemstellungen umarbeitet. Darin ist auch Streit dann unvermeidlich – und geradezu erwünscht.

›Das Subjekt‹ denken heißt daher, sich dieser Denkbewegung auszusetzen – und nicht diese einfach (und sei es definitorisch) abzurechnen oder stillzustellen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Altmeyer, Martin; Thomä, Helmut (Hrsg.) (2016): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. 3. Aufl. (Erstauflage 2006). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Burghardt, Daniel; Dederich, Markus; Zirfas, Jörg; Dziabel, Nadine; Höhne, Thomas; Lohwasser, Diana; Stöhr, Robert (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, Judith (2003): Noch einmal: Körper und Macht. In: Honneth, Axel; Saar, Martin (Hrsg.): Michel Foucault - Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 52–67.
- Butler, Judith (2005): Gewalt, Trauer, Politik. In: Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 36–68.
- Butler, Judith (2008): Subjekt. In: Gosepath, Stefan; Hinsch, Wilfried; Rössler, Beate (Hrsg.): Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1301–1307.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Descartes, René (1996/1641): Meditationes de prima philosophia. Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. In: Philosophische Schriften in einem Band. Mit einer Einleitung von Rainer Sprechert und einem Beitrag "Descartes' Wahrheitsbegriff" von Ernst Cassirer. Hamburg: Meiner.
- Dussel, Enrique (2013): Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen. Wien: Turia + Kant.

- Eberhardt, Johann August (1786): *Allgemeine Theorie des Denkens und Empfindens. Eine Abhandlung, welche den von der Königlichen Akademie der Wissenschaften in Berlin auf das Jahr 1776 ausgesetzten Preis erhalten hat. neue verbesserte Auflage.* Berlin: Christian Friedr. Voß und Sohn.
- Ehrenberg, Alain (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart.* Frankfurt/M. /New York: Campus.
- Fetz, Reto Luzius; Hagenbüchle, Roland; Schulz, Peter (Hrsg.) (1998): *Geschichte und Vorgeschichte der modernen Subjektivität (2 Bände).* Berlin/New York: de Gruyter.
- Fichtner, Bernd (1979): *Subjektivität ohne Subjekt. Zur Kritik phänomenologisch-interaktionistischer Ansätze in der Pädagogik.* In: *Demokratische Erziehung* 5, S. 212–222.
- Foucault, Michel (1971): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften [1966].* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison.* Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1994a): *Das Subjekt und die Macht [1982].* In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik.* 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 243–261.
- Foucault, M. (1994b). *La naissance d'un monde. Entretien avec J.-M. Palmier [1969].* In : ders., *Dits et écrits 1954-1988.* Paris: Gallimard, Band 1, S. 786–789.
- Foucault, Michel (2001): *Die Geburt einer Welt. Gespräch mit J.-P. Palmier [1969].* In: ders., *Schriften in vier Bänden: Dits et écrits.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, Band 1, S. 999–1002.
- Frank, Manfred; Raulet, Gérard; van Reijen, Willem (Hrsg.) (1988): *Die Frage nach dem Subjekt.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund (1917): *Eine Schwierigkeit mit der Psychoanalyse.* In: *Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften* V, 1-7.
- García Düttmann, Alexander (1997): *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geimer, Alexander; Amling, Steffen; Bosančić, Saša (Hg.) (2019): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse.* Wiesbaden: Springer.
- Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung.* Paderborn: Fink.
- Grundmann, Thomas (2005): *Descartes' Cogito-Argument. Versuch einer sinnkritischen Rekonstruktion.* In: Grundmann, Thomas; Hoffmann, Frank; Misselhorn, Catrin; Waibel, Violetta L.; Zanetti, Véronique (Hrsg.): *Anatomie der Subjektivität. Bewusstsein, Selbstbewusstsein und Selbstgefühl.* Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 255–276.
- Guttandin, Friedhelm (1980): *Art. Subjekt.* In: Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.): *Handwörterbuch der Psychologie.* Weinheim/Basel: Beltz. S. 493–500.
- Guttandin, Friedhelm (1993): *Genese und Kritik des Subjektbegriffs. Zur Selbstthematization der Menschen als Subjekte.* Egelsbach/Köln/New York.
- Honneth, Axel (2003): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* 2., um ein Nachwort erweiterte Auflage (Erstaufgabe 1992). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2004): *Anerkennung als Ideologie.* In: *WestEnd* 1, H. 1, S. 51–70.
- Honneth, Axel (2005): *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2018): *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte.* Berlin: Suhrkamp.
- Ikäheimo, Heikki (2014): *Anerkennung.* Berlin: de Gruyter.
- Kant, Imanuel (1903/1785): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* In: Ders., *Gesammelte Schriften, hg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften (Akademie-Ausgabe).* Berlin: Reimer/de Gruyter, Band IV, S. 385-463.
- Kant, Imanuel (1904/1787): *Kritik der reinen Vernunft.* In: Ders., *Gesammelte Schriften, hg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften (Akademie-Ausgabe.* Berlin: Reimer/de Gruyter 1904 (2. Auflage 1911), Band III.
- Kant, Imanuel (1907/1797/98): *Metaphysik der Sitten.* In: Ders., *Gesammelte Schriften, hg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften (Akademie-Ausgabe).* Berlin: Reimer/de Gruyter, Band VI, S. 203-493.

- Kant, Imanuel (1912/1786): Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte. In: Ders., *Gesammelte Schriften*, hg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften (Akademie-Ausgabe). Berlin: Reimer/de Gruyter, Band VIII, S. 107-123.
- Kant, I. (1923/1803): Über Pädagogik (Vorlesungen). In: Ders., *Gesammelte Schriften*, hg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften (Akademie-Ausgabe). Berlin: Reimer/de Gruyter, Band IX, S. 437-499.
- Kant, Imanuel (1983/1782/83): *Metaphysik* (Mongrovius-Nachschrift). In: Ders., *Gesammelte Schriften*, hg. von der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (Akademie-Ausgabe). Berlin: de Gruyter, Band XXIX.2, S. 745-940.
- Kible, Birgit; Stolzenberg, Jürgen; Trappe, Tobias; Dreisholtkamp, Uwe (1998): Art. Subjekt. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried; Gabriel, Gottfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 373–400.
- Kierkegaard, Søren (2005): *Die Krankheit zum Tode* [1849]. *Furcht und Zittern* [1843]. *Die Wiederholung* [1843]. *Der Begriff der Angst* [1844]. 3. Auflage 2010 (Erstauflage 1976). München: dtv.
- Konersmann, Ralf (1995): Art. Spiegel. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried; Gabriel, Gottfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 1379–1383.
- Kurbacher, Frauke Annegret (2017): *Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lacan, Jacques (1996/1949): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: *Schriften 1*. Hg. von Norbert Hass und übers. von Rodolphe Gasché u.a. Weinheim/Berlin: Quadriga. S. 61–70.
- Lemke, Thomas (2001): Gouvernamentalität. In: Marcus S. Kleiner (Hg.): *Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken*, S. 108–122.
- Lévinas, Emmanuel (1992): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München: Alber.
- Meinhof, Ulrike (1980): *Die Würde des Menschen ist antastbar. Aufsätze und Polemiken*. Berlin.
- Menke, Christoph (2008): *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Menke, Christoph (2010): Subjektivität. In: Barck, Karlheinz; Fontius, Martin; Schlenstedt, Dieter; Steinwachs, Burkhard; Wolfzettel, Friedrich (Hrsg.): *Ästhetische Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 734–786.
- Menke, Christoph (2018a): Autonomie und Befreiung. In: *Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel*. Berlin: Suhrkamp. S. 19–50.
- Menke, Christoph (2018b): Die Dialektik der Befreiung. Die Erfahrung des Exodus. In: *Hegel-Studien*, Bd. 52, hg. von Michael Quante und Birgit Sandkaulen, S. 9–30.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. (2. Auflage 2001). München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Subjektivität. Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen. In: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 304–315.
- Mignolo, Walter D. (2016): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Nachgelassene Fragmente* [1885-1887]. In: ders., *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, hg. von G. Colli & M. Montinari. München: DTV, Band 12.
- Nothdurft, Werner (2007): Art. Anerkennung. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler. S. 110–122.
- Pico della Mirandola, Giovanni (1990): *Über die Würde des Menschen* [Oratio de hominis dignitate, 1486]. Übersetzt von Norbert Baumgarten und eingeleitet von August Buck. Hamburg: Meiner.

- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2011): Habitus oder Subjektivierung? Subjektanalyse nach Bourdieu und Foucault. In: Šuber, Daniel; Schäfer, Hilmar; Prinz, Sophia (Hg.): *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*. Konstanz: UVK (Theorie und Methode), S. 41–61.
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricken, Norbert (2004): Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension. In: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 152–172.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82, H. 2, 215–230.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Andreas Gelhard; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, S. 29–47.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele; Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von 'Anerkennung'. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H. 2, 193-235.
- Ricken, Norbert; Casale, Rita; Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Riedel, Christoph (1989): *Subjekt und Individuum. Zur Geschichte des philosophischen Ich-Begriffs*. Darmstadt.
- Röhr, Henning; Ricken, Norbert (2019): Art. Anerkennung. In: Zirfas, Jörg; Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS. 513-525.
- Rössler, Beate (2017): *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Treml, Alfred (1991): Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, S. 347–360.
- van Dülmen, Richard (1997): *Die Entdeckung des Individuums 1500-1800*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Viertbauer, Klaus; Hanke, Thomas (Hrsg.) (2017): *Subjektivität denken. Anerkennungstheorie und Bewusstseinsanalyse*. Hamburg: Meiner.
- Waldenfels, Bernhard (1987): *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wiebering, Joachim (1976): Art. Kreatur, Kreatürlichkeit. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried; Gabriel, Gottfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 1205–1211.
- Zima, Peter V. (2017): *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. 4. erweiterte Auflage. Tübingen: UTB.

Anne Niessen

Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht

Schon seit etlichen Jahren werden praxistheoretische Ansätze in Teilen der Erziehungswissenschaft intensiv rezipiert und aufgenommen – wobei konturierte praxistheoretische Entwürfe, wie sie in der Soziologie zum Beispiel von Andreas Reckwitz und Frank Hillebrandt vorgelegt wurden, „kaum erziehungswissenschaftlich fundiert“ (Bittner et al. 2018, S. 11) sind. Eine genuin erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Praxistheorie(n) musste deshalb eigene Ansätze der Erforschung entwickeln (vgl. Bittner et al. 2018, S. 11–12). Zusammenfassende Darstellungen praxistheoretischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft arbeiten verschiedene Schwerpunkte heraus; einer davon ist die Erforschung von Subjektivierungsprozessen (vgl. Bittner et al. 2018, S. 15–16). Dabei geht es – anders als in der soziologischen Forschung – nicht schwerpunktmäßig um die Bestimmung von „Subjektpositionen“, sondern „um eine empirische Rekonstruktion und Analyse von Formations- und Transformationsprozessen als Prozesse der Produktion des Subjekts, wie sie sich in Praktiken vollziehen.“ (Reh und Ricken 2012, S. 38) Auch die Subjektivierungsforschung lässt sich in verschiedene Phasen bzw. Richtungen ausdifferenzieren (vgl. Rose 2018, S. 66–68). In diesem Beitrag wird auf den „Ansatz einer empirischen Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse“ (Rose 2018, S. 68) von Ricken und anderen Bezug genommen (vgl. u. a. Ricken 2013; Reh und Ricken 2012; Ricken et al. 2017; Kuhlmann et al. 2017). Theoretisch knüpft diese Forschung an Überlegungen von Judith Butler an:

„Subjektivierung meint daher dann jenen praktischen (und gerade nicht bloß bzw. gerade nicht reflexiven) Auseinandersetzungsprozess mit kulturell präsentierten Subjektformen, in dem das Individuum als ein Selbst ebenso sich selbst macht wie von anderen dazu gemacht wird; zu dieser Auseinandersetzung gehören sowohl Unterwerfungen unter die jeweiligen sozialen Ordnungen als auch Überschreitungen derselben, so dass Verfestigungen wie auch Verschiebungen erkennbar werden.“ (Reh und Ricken 2012, S. 40)

Aber wie lassen sich solche komplexen Prozesse empirisch erforschen? Norbert Ricken und andere betrachten die Analyse von Adressierungen im Sinne eines „interaktive[n] Zusammenspiel[s] von adressierenden und re-adressierenden Sprechakten und deren Rekonstruktion“ als „geeigneten empirischen Zugang zu Subjektivierungsprozessen bzw. zu deren Analyse“ (Ricken et al 2017, S. 194-195). Im Rahmen dieses Beitrags versuche ich eine Adressierungsanalyse nach Ricken et al. (vgl. Ricken 2017; Kuhlmann et al. 2017) im Rahmen einer empirischen Studie, die wiederum in Bezug auf dieses Unterfangen zwei Besonderheiten aufweist:

1. Zum einen handelt es sich um eine Interviewstudie, so dass die Adressierungsanalyse auf (nachträglichen) Verbalisierungen beruht. In der oben beschriebenen Forschungstradition wird aber in der Regel mit Videodaten von Unterricht bzw. mit „ausführlichen Transkripte[n] von Unterrichtssequenzen“ (Rose 2018, S. 77; vgl. Ricken et al. 2017) gearbeitet.

2. Die Studie ist als Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (2012) angelegt. Mir ist derzeit keine Forschung bekannt, in der dieser Ansatz mit einer detaillierten Adressierungsanalyse verbunden wurde.

Zwei methodologische Fragen ergeben sich aus diesen Umständen, die im vorliegenden Beitrag bearbeitet werden: Was ist das Besondere an der Rekonstruktion von Adressierungen mit Hilfe von Interviewdaten? Eine Antwort darauf wird im Unterkapitel „Adressierungen im Spiegel von Interviews“ auf Basis empirischer Daten versucht. Im Abschnitt „Situationsanalyse und Subjektivierung“ wird zumindest in Ansätzen diskutiert, ob es wissenschaftstheoretisch überhaupt angemessen erscheint, eine Adressierungsanalyse im oben genannten Sinne auf Basis einer Situationsanalyse nach Clarke (2012; Clarke et al. 2018) vorzunehmen.

Das Forschungsprojekt

Die Interviewstudie, auf die sich die folgenden Überlegungen beziehen, basiert auf Daten aus dem Forschungsvorhaben *AdaptiMus_Interview*, dem Kölner Teilprojekt eines vom BMBF geförderten Verbundvorhabens (2012-2015), in dem Musikunterricht in den Jahrgängen 5 und 6 an drei weiterführenden Schulen untersucht wurde. Jede/r Schüler*in wurde im Rahmen des Projekts dreimal interviewt: einmal zu Beginn, einmal in der Mitte und einmal am Ende des Schuljahres.

Im Rahmen der aktuellen Auswertung wurden Interviews mit einigen Fünftklässler*innen und einer Lehrerin einer Gesamtschule erneut kodiert und ausgewertet. Dazu wurden gezielt Gespräche mit zwei Schülern herangezogen, deren Sprachniveau unter dem ihrer Mitschüler*innen lag. Solche Daten werden für die Auswertung in der Regel kaum berücksichtigt, weil sie weniger ‚fruchtbar‘ zu sein oder weniger zu der Forschungsfrage beizutragen scheinen. Ausgewählt wurden also je drei Interviews mit zwei Jungen, die im Interview mehrfach Schwierigkeiten zeigten oder sogar benannten, sich angemessen auszudrücken. Zugleich nahmen sie, anders als zwei Drittel ihrer Mitschüler*innen, nicht an dem kostenpflichtigen Instrumentalunterricht teil, der ergänzend zum Musikunterricht an ihrer Schule angeboten wurde. Die sechs Interviews mit ihnen, drei kontrastierende mit einer Mitschülerin und weitere sieben Interviews mit der Musiklehrerin, die ebenfalls im Laufe eines Schuljahres geführt worden waren, wurden situationsanalytisch nach Clarke (vgl. Clarke et al. 2018; Clarke 2012) ausgewertet.

Als Situation im Sinne Clarkes wurde der Musikunterricht in dieser Lerngruppe fokussiert – mit den teilnehmenden Personen und Artefakten und mit seiner Einbettung in die Institution Schule. In die untersuchte Situation ragen noch weitere Elemente hinein, zum Beispiel die Musikschule und das Zuhause der Schüler*innen. Besonders prominent treten in den Interviews aber die Mitschüler*innen und die Lehrkraft hervor; um sie und um die Perspektiven der verschiedenen Akteur*innen geht es im Folgenden hauptsächlich. Als wichtigstes Ergebnis

stellte sich dabei heraus, dass der Diskurs¹ um die *schulische Leistungsordnung*² die Interviews in starkem Maße grundierte und orientierte.

Für diesen Beitrag wurden aus Platzgründen und zur besseren Nachvollziehbarkeit nur Interviewausschnitte mit einem der beiden Jungen, Ilyas³, herangezogen – auch wenn der andere Junge sich teilweise ähnlich äußerte. Die Beschreibung der Interpretation der Interviews im vorliegenden Beitrag erfolgt vor dem Hintergrund einer bereits durchgeführten umfangreicheren Situationsanalyse (vgl. Niessen i. Vorb.).

Situationsanalyse und Subjektivierung

Weder bezieht sich Clarke, die die Situationsanalyse als „Theorie-Methoden-Paket“ (Clarke 2012, S. 44) entwickelt hat, ausdrücklich auf die Schriften von Judith Butler, noch verwendet sie in der ersten ausführlichen Darstellung ihres Ansatzes die Begriffe Subjektivierung und Subjektivation (vgl. Clarke 2012). Sie diskutiert in der Darstellung der Situationsanalyse vielmehr ausführlich deren Verhältnis zur Grounded Theory bzw. zu deren theoretischer Fundierung durch Anselm L. Strauss, wobei sie einerseits eine starke Kontinuität von der GTM zur Situationsanalyse betont und andererseits auf die „Widerspenstigkeiten der traditionellen Grounded Theory“ gegenüber dem „postmodern turn“ (Clarke 2012, S. 53) verweist. Es gibt aber einige grundlegende Annahmen, die aus dem Pragmatismus stammen, den Symbolischen Interaktionismus durchziehen, die Grounded Theory prägen und in der Situationsanalyse wieder aufgegriffen werden, die mir für eine empirische Subjektivierungsforschung auf Basis von Interviews anschlussfähig erscheinen. Diese Annahmen kreisen um die Begriffe *Aushandlung*, *Perspektive* und *Situation*.

So bezieht sich Clarke immer wieder und an zentralen Stellen ihrer Darstellung der Situationsanalyse auf Prozesse der Aushandlung. Anknüpfend an Positionen der science and technology studies betont sie als eine der Grundannahmen der Postmoderne die Zeit- und Standortgebundenheit allen Wissens (vgl. Clarke 2012, S. 26-29). Spuren dieser Überzeugung identifiziert sie schon in den Schriften von Strauss, der bereits hinwies auf das,

„was später als postmoderne Annahmen bekannt wurde: die Instabilität von Situationen, die charakteristischen, veränderlichen, porösen Grenzen sozialer Welten und Arenen; die Auffassung, dass sich soziale Welten gegenseitig in Aushandlungen, die ihrerseits in Arenen stattfinden,

¹ Dabei folge ich einem Verständnis von „Diskurs als Praxis“, wie ihn Susann Fegter et al. im Blick auf verschiedene Studien beschreiben: „Dabei gelten mittels Interviews erhobene Äußerungen von pädagogischen Professionellen, pädagogischer Klientel oder individuell Lernenden oder auch in pädagogischen Situationen beobachtete Gespräche und Interaktionen ebenso als diskursive Praxen wie von Expert*innen artikulierte wissenschaftliche oder bildungspolitische Texte.“ (Fegter et al. 2015, S. 17)

² Norbert Ricken identifiziert beim Versuch der „Rekonstruktion pädagogischer Differenzordnungen“ eine „pädagogische Leistungsordnung“ als „größere [...] pädagogische [...] Ordnung ..., die letztlich doch immer wieder um die Differenz ‚besser-schlechter‘ – wie umstritten auch immer das schon bei Niklas Luhmann war ... – kreist.“ (Ricken 2014, S. 127) Für diesen Beitrag wurde in Anlehnung an Rickens Befund der Begriff ‚schulische Leistungsordnung‘ gewählt, um stärker noch die institutionelle Verankerung dieses Prinzips zu markieren.

³ Der Name wurde pseudomisiert.

konstituieren beziehungsweise co-produzieren; dass diese sozialen Aushandlungsprozesse zentral sind sowie die Proklamation, dass ‚die Dinge immer auch ganz anders sein könnten‘, und dergleichen mehr.“ (Clarke 2012, S. 31; vgl. Strauss et al. 2007, S. 71)

So gehören „die Orientierung an Handlungen, Prozessanalysen und Aushandlungen als antizipierte Instabilitäten“ (Clarke 2012, S. 48; vgl. Clarke et al. 2018, S. 223) zum Potential der Grounded Theory auch in Zeiten der Postmoderne. Eine spezifische Form von Aushandlungsprozess aber steht auch im Mittelpunkt dessen, was im Rahmen der empirischen Adressierungsanalyse betrachtet wird, nämlich „als wer jemand – von wem und vor wem – angesprochen wird und wie dieser Angesprochene darauf antwortet“ (Ricken 2014, S. 125). Allerdings waren bzw. sind sowohl die Grounded Theory als auch die Situationsanalyse letztlich auf soziologische und nicht auf pädagogische Erkenntnisse ausgerichtet. Das könnte zu der Frage Anlass geben, ob es in diesen beiden Ansätzen – um einer größeren Deutlichkeit willen hier zugespitzt formuliert – nicht eher um die Erforschung von Situationen geht, die durch Aushandlung charakterisiert sind, während in der pädagogischen Adressierungsanalyse eher die einzelne Person im Mittelpunkt der Forschung steht oder stehen sollte.

Deshalb wird hier noch ein weiterer Begriff angeführt, der von George Herbert Mead in einer bestimmten Weise verstanden und in diesem Verständnis sowohl von Strauss als auch von Clarke besonders hervorgehoben wird: der Begriff der Perspektive (vgl. Schubert 2009, S. 356). Clarke verbindet mit ihm zwei Positionierungen: Zum einen bezieht sie sich auf den Mead’schen Begriff, wenn sie schreibt: „Die Perspektive bestimmt die Interpretation, auf die sich das Handeln bezieht. In meinen Augen ist dies unverrückbar relational und ökologisch.“ (Clarke 2011, S. 215) Und sie betont darüber hinaus (anders als Strauss) die Bedeutung der Erschließung auch individueller Perspektiven: „Partiale Perspektiven sind hinreichend.“ (Clarke 2011, S. 215) Damit lenkt sie den Fokus auf das Individuum: „Welche bzw. wessen Perspektiven wurden ignoriert oder abseviert?“ (Clarke 2011, S. 217; vgl. Clarke et al. 2018, S. 114) Auch wenn dieser Impuls vor allem auf ihr Bemühen um eine politisch engagierte Forschung zurückgeht und nicht in einer pädagogischen Fokussierung auf das Individuum wurzelt, trifft sie sich in diesem Punkt doch mit dem im pädagogischen Handeln zutiefst verwurzelten Interesse an der einzelnen Person und deren Perspektive.

Und es könnte noch einen dritten Grund geben, der es möglich oder sogar sinnvoll erscheinen lässt, eine Adressierungsanalyse im Rahmen einer Situationsanalyse vorzunehmen. Reh und Ricken (2012), aber auch Rose (2018) und Kuhlmann et al. (2017) betonen, wie wichtig die Rahmungen einer Situation für deren Analyse sind. Sie werden in der Adressierung berücksichtigt, können aber in ihrer vollen Bedeutung teilweise nur mit zusätzlichen Informationen zum Kontext erschlossen werden. Dieser Hinweis korrespondiert mit der Bedeutung der Situation bei Clarke (vgl. 2012, S. 112–114). Im hier dokumentierten Forschungsprozess ergänzen sich die beiden Ansätze auch in dieser Hinsicht sinnvoll.

Es wird nicht die These vertreten, dass Adressierungsanalyse und Situationsanalyse etwa deckungsgleich wären oder auf demselben theoretischen Fundament aufruhen. Sie stammen aus unterschiedlichen Disziplinen, verwenden unterschiedliche Methoden, beziehen sich auf unterschiedliche Anwendungsbereiche und verfolgen unterschiedliche Zwecke. Vor allem zielt

die Adressierungsanalyse auf einen bestimmten Ausschnitt von Aushandlungsprozessen, die sich auf Positionierungen in einem sozialen Kontext beziehen, während die Situationsanalyse nicht derart festgelegt ist. Es scheint aber dennoch möglich zu sein, die beiden Ansätze in Ergänzung bzw. in Verbindung miteinander anzuwenden, wie im Folgenden exemplarisch gezeigt werden soll.

Adressierungen im Spiegel von Interviews

Nun geht es um die zweite der eingangs aufgeworfenen Fragen: Was sind die Besonderheiten, was ist das Potential, wenn man versucht, Adressierungen auf Basis von Interviewdaten zu untersuchen? Es gibt bereits Studien, in denen das geschieht (z. B. Schwendowius und Thoma 2016); allerdings habe ich keine Texte gefunden, in denen die Ebenen des Berichteten und des Berichtens in Bezug auf das Phänomen der Adressierung differenziert aufeinander bezogen werden. Genau das scheint mir aber aussichtsreich und soll im Folgenden versucht werden. Es werden nun also in den ersten beiden Unterkapiteln Spuren zweier Adressierungen fokussiert, über die Ilyas in den Interviews berichtet. Im dritten Unterkapitel werden diese Adressierungen in den größeren Kontext der untersuchten Situation gestellt.

Dabei muss stets beachtet werden, dass sich auf Basis von Interviewdaten keine *realen* Adressierungen rekonstruieren lassen. Was vorliegt, sind lediglich *erzählte Adressierungen*. Es kann noch nicht einmal sicher entschieden werden, ob diese Erzählungen auf Interaktionen beziehbar sind, die von den Beteiligten aus ihrer Perspektive als Adressierung wahrgenommen wurden, oder ob die vermeintlichen Interaktionen von den Interviewpartner*innen sogar erst im Augenblick des Erzählens erdacht wurden. Allerdings wird im Folgenden davon ausgegangen, dass diese Erzählungen zumindest nicht absichtsfrei erfolgten, sondern dass sie bestimmte Erfahrungen zum Ausdruck bringen sollten, die die Gesprächspartner*innen in diesem speziellen Moment des Interviews mit Hilfe einer Erzählung illustrieren wollten (vgl. Kruse 2014, S. 288–305). Darüber hinaus stellt das Interview selbst ein Adressierungsgeschehen dar, was ebenfalls im Folgenden berücksichtigt wird.

Das Lachen der anderen

Als erstes wird ein Ausschnitt aus dem dritten Interview mit Ilyas am Ende des 5. Schuljahres vorgestellt, in dem er beispielhaft von einer Adressierung erzählt. Es kann, wie soeben erwähnt, nicht abschließend geklärt werden, ob die Situation sich in der berichteten Form überhaupt und, wenn ja, ob sie sich im Musikunterricht ereignet hat. Möglicherweise stammt sie bzw. die Erfahrung, die dieser Episode zugrunde liegt, auch aus einem anderen Fachunterricht. Entscheidend ist hier, dass Ilyas sie im Interview auf Musikunterricht bezieht.

Eine Adressierung gibt es gleich zu Beginn der im Folgenden wiedergegebenen Interviewpassage, als die Interviewerin sich noch einmal auf Ilyas' Hinweis kurz zuvor im Interview bezieht, dass er sich nämlich nicht vor der Klasse blamieren möchte (ab Minute 12:30):

- Int: Und wie würdest du dich blamieren, was wäre das so?
Ilyas: Wenn ich jetzt was falsch mache, z. B. beim Lesen, was falsch lese, dann lachen ja alle.
Int: Lachen die wirklich? Oder hast du Angst davor, dass die lachen?

Ilyas: Nein, die lachen wirklich.
 Int: Und was sagt die Lehrerin dann?
 Ilyas: Nix.
 Int:Nix? Wie stelle ich mir das vor? Du liest was vor und, ehm, liest ein Wort falsch, alle lachen und dann? Wie geht es dann weiter?
 Ilyas: Ja, dann hören die irgendwann auf zu lachen und danach war's das schon.
 Int: Und du liest weiter oder hörst du dann auf oder –?
 Ilyas: Ich hör auf.
 Int: Ja und dann? Wie geht es dann weiter in der Stunde?
 Ilyas: Dann lese ich weiter. Also so nach einer, so 'ne halbe Minute mache ich dann einfach weiter.

Es gibt einige Hinweise in den Formulierungen des Schülers, die darauf hindeuten, dass er das Auslachen als ständig wiederkehrend und geradezu zwangsläufig erlebt:

- die konditionale Struktur des Satzes („wenn ... dann“), die Bedingung und Folge festlegt („Wenn ich jetzt was falsch mache, z. B. beim Lesen, was falsch lese, dann lachen ja alle.“),
- das generelle Präsens, das auf Ereignisse hindeutet, die sich ständig wiederholen („Jeden Morgen geht die Sonne auf.“),
- das „Ja“, das auf etwas allgemein Bekanntes bzw. eine Gesetzmäßigkeit hindeutet („Wenn ich den Apfel loslasse, fällt er ja zu Boden.“),
- das „Alle“, das die Allgemeingültigkeit und Zwangsläufigkeit der Situation unterstreicht (es lachen nicht einige, sondern alle) und
- das bekräftigende „Wirklich“, das die Situation an die von Ilyas erlebte Realität anbindet („... die lachen wirklich“).
- Die Problematik der Situation verdeutlicht Ilyas zudem dadurch, dass er keine Hilfe von der Person bekommt, die sie problemlos gewähren könnte, der Lehrkraft nämlich. Sie scheint – im Spiegel von Ilyas' Äußerung – dem Verhalten der Mitschüler*innen nichts entgegenzusetzen.

Es scheint eher unwahrscheinlich, dass eine Lehrperson ohne Kommentar zulässt, dass eine ganze Klasse dreißig Sekunden lang einen Schüler auslacht, weil der beim Vorlesen einen Fehler gemacht hat. Vermutlich berichtet Ilyas von der Situation in dieser Form, um damit eine Erfahrung und auch eine Haltung zum Ausdruck zu bringen. Die nun folgende Interpretation beruht auf einer guten Kenntnis aller Interviews mit Ilyas; dennoch ist sie hoffentlich auch in Bezug auf den kurzen zitierten Ausschnitt nachvollziehbar.

Zunächst fällt auf, dass der Fehler, von dem Ilyas berichtet, geringfügig ist: Nicht ganz korrekt vorzulesen, kann auch sehr kompetenten (Vor-) Leser*innen passieren. Es handelt sich also um ein kleines Versehen, das auf der erzählten Ebene eine unverhältnismäßig heftige und verletzende Adressierung zur Folge hat: Auslachen bedeutet sich abheben, sich distanzieren, die ausgelachte Person ausschließen und sie lächerlich machen. Das Verhalten der Mitschüler*innen wird in Ilyas' Erzählung einerseits als so ungeheuer mächtig dargestellt, dass auch die Lehrkraft hilflos zu sein scheint, andererseits aber als unangemessen (da übertrieben), unfair (alle gegen einen) und zudem als Regelverstoß (weil man nicht in die Klasse rufen darf, wie Ilyas an anderer Stelle im Interview betont).

Im Folgenden wird die Situation – für diese Darstellung nur grob – mit Hilfe der Heuristik von Kuhlmann, Ricken, Rose und Otzen (2017) betrachtet, um den Akt der (berichteten) Adressierung im Auslachen der Mitschüler*innen näher zu bestimmen:

1. Was die Organisationsdimension angeht, ergibt sich die Auswahl des Angesprochenen durch dessen Aktivität des Vor- bzw. Verlesens. Das Lachen der anderen lässt kaum Spielraum für eine angemessen erscheinende Reaktion.
2. Als normativer Horizont dient der Leistungsdiskurs: Das Vorlesen im Unterricht wird als Situation definiert, in der eine Leistung erbracht werden muss. Anerkennung wird als Gegenleistung zu schulischer Leistung vergeben.
3. Ganz deutlich wird durch das Lachen ein Machtgefälle etabliert: Der Schüler, der sich vorlesen hat, Ilyas also, wird als jemand adressiert, der versagt hat, weil er einen Fehler gemacht hat, der zudem so peinlich ist, dass die Mitschüler*innen sich davon nur durch (langanhaltendes) Lachen distanzieren können. Damit positionieren sie sich als die Überlegenen.
4. Die Anschlussmöglichkeiten: Die Antwort von Ilyas in der (erzählten) Situation besteht aus Schweigen, Abwarten und dann Weiterlesen, was de facto auf ein Aufrechterhalten der Unterrichtspraktik hinausläuft. Bei genauerem Hinsehen offenbaren sich aber eine Fülle von Facetten dieser Adressierungsabfolge, die im Folgenden genauer beleuchtet werden, indem die Interviewsituation mit betrachtet wird und weitere Passagen herangezogen werden.

Dass Ilyas – laut eigener Aussage – als Reaktion auf diese Adressierung schweigt, kann zunächst unterschiedlich gedeutet werden: als Einverständnis mit der schulischen Leistungsordnung (vgl. Ricken 2014, S. 127), als Akzeptieren der Positionierung, aber auch als verletztes Verstummen oder als schweigender Protest. Einen Hinweis darauf, welche Deutung zutreffend ist, gibt Ilyas erst in seiner expliziten Re-Positionierung der Mitschüler*innen in der Interviewsituation unmittelbar nach der eben zitierten Passage (ab Minute 13:45):

Int: Wenn du jetzt der Lehrer wärst und ein anderes Kind wäre das so wie du und dem anderen Kind würde es so gehen wie dir, und was würdest du dann als Lehrer da anders machen?

Ilyas: Ich würde einfach sagen: ‚Hört auf zu lachen!‘

Int: (...) Warum sagst du zu der Lehrerin nichts, wenn die lachen und dich das eigentlich ärgert?

Ilyas: Weiß nicht, dass die dann noch mehr lachen und mich dabei beleidigen. Dann sagen die bestimmt: ‚Eh Petze!‘

Indem Ilyas – laut eigener Aussage – in der eingangs beschriebenen Situation weiterliest, demonstriert er also, dass er trotz der überzeichneten Reaktion seiner Mitschüler*innen das Aufrechterhalten der schulischen Ordnung nicht in Frage stellt. Durch die Antwort auf die Frage, was er als Lehrer denn anders machen würde, weist er aber sehr deutlich auf die Unangemessenheit des Lachens seiner Mitschüler*innen hin. Damit positioniert er sich in der Interviewsituation insgesamt als überlegen, weil er sowohl das Lachen der Mitschüler*innen als moralisch unhaltbare Handlung markiert als auch das Unterrichtsgeschehen anschließend weiterträgt. Im letzten Satz bringt er dann noch einmal deutlich zum Ausdruck, dass er sich in der Position des Schülers in die Ecke gedrängt und ohnmächtig fühlt: Die Angst vor den

Mitschüler*innen verhindert, dass er sich hilfeschend an eine Lehrkraft wendet. Er muss permanent eine Wiederholung des Erlebten befürchten. Als wie belastend für die eigene Person er die Reaktion seiner Mitschüler*innen darstellt, offenbart sich in einer weiteren Passage⁴ (im zweiten Interview ab Minute 15:48):

- Int: Und wie-, hast du schon einmal überlegt, wie das wäre, wenn du alleine etwas vorstellst? Also mit deinem Partner zusammen?
- Ilyas: Peinlich.
- Int: Meinst du, es wird peinlich? Warum?
- Ilyas: Weiß nicht. Weil ich dann ganz alleine vor der ganzen Klasse stehe und das wäre für mich peinlich.
- Int: Was ist daran peinlich?
- Ilyas: Weiß nicht.
- Int: Ich auch nicht.
- Ilyas: Dass sie mich auslachen oder so, wenn ich das falsch sage.
- Int: (3 sec Pause)
Und wenn andere Kinder etwas vormachen und was falsch sagen, lachen dann alle? Nöö.
- Ilyas: Die schreien einfach in der Klasse rum. (lang gezogenes) Nein!
- Int: (lacht verlegen)
- Ilyas: Machen die immer.
- Int: Ja? Und das findest du scheußlich, oder?
- Ilyas: Das finde ich blöd.

Noch einmal berichtet Ilyas also davon, was – in seiner Darstellung zwangsläufig – im Unterricht geschieht, wenn jemand einen Fehler macht. Die Frage der Interviewerin „*Und das findest du scheußlich, oder?*“ erscheint zwar – wie einige andere Äußerungen auch – hoch suggestiv⁵, aber Ilyas markiert schon vorher durch seine deutlich zum Ausdruck gebrachte Scheu vor der „*peinlichen*“ Situation des Präsentierens, wie sehr er unter dem befürchteten und seiner Wahrnehmung nach in der Regel auch eintretenden abwertenden Verhalten seiner Mitschüler*innen leidet. Er positioniert sich also in zweifacher Weise:

- Auf Ebene des Erzählten inszeniert sich Ilyas im Interview als strebsamen Schüler, der trotz des erlittenen Unrechts für den ordnungsgemäßen Fortgang des Unterrichts (durch Weiterlesen) sorgt.
- Auf der Ebene des Erzählens inszeniert er sich zudem als Opfer: Er fühlt sich dem unangemessenen Verhalten seiner Mitschüler*innen (das nicht nur in Auslachen, sondern auch in abwertenden Bemerkungen und in Beleidigungen besteht) wegen der ausbleibenden

⁴ Auch hier bezieht er sich, wie bei der ersten Passage, darauf, dass er etwas falsch „sagt“; es gibt aber auch Interviewäußerungen, in denen er sich auf Musizieren und Tanzen vor der Klasse bezieht, was er als ähnlich angstbesetzt beschreibt. Genau danach fragt die Interviewerin auch zu Beginn dieser Passage.

⁵ Überhaupt ist das Handeln der Interviewerin kritisch abzuwägen: Sie positioniert sich gerade in dieser Situation stark wertend, ergreift für Ilyas’ Partei und äußert mehrfach ungläubiges Staunen über das, was Ilyas erzählt. Diese positive Resonanz veranlasst ihn möglicherweise dazu, das Erzählte noch stärker auszufalten. Andererseits erzeugt die Interviewerin hier wie auch an anderen Stellen eine empathische Atmosphäre, was sicherlich ihrem Bemühen geschuldet ist, das in ihren Augen schwerfällige Interview möglichst fruchtbar zu gestalten und Ilyas zum Reden zu animieren.

Unterstützung durch die Lehrkraft hilflos ausgeliefert, was dazu führt, dass er Situationen des Präsentierens vor der Klasse meidet. Er stellt es so dar, dass die Mitschüler*innen, denen er vielleicht nicht in Bezug auf seine schulischen Leistungen, aber ganz sicher in Bezug auf ein im Unterricht angemessenes Verhalten weit überlegen ist, seine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht verhindern – jedenfalls in allen Situationen, die ein Sich-Aussetzen vor der Klasse erfordern.

Anhand der Analyse dieser Interviewpassagen offenbart sich ein Muster, das sich in Ilyas' Bericht in Bezug auf andere Aspekte des Unterrichts (aufpassen und schreiben) mit anderen Parametern wiederholt: Ilyas bekundet in den Interviews im Laufe des Schuljahrs zunehmend deutlicher, dass er von den anderen Schüler*innen abgelenkt werde und deshalb nicht aufpassen könne. Außerdem könne er nicht gut schreiben, weil das Schreiben zu Schmerzen in seiner Hand führe. Beide Gründe sind nicht von ihm zu verantworten, halten ihn aber davon ab, das zu tun, was er in der folgenden Passage (im zweiten Interview ab Minute 3:53) noch einmal als *richtig* markiert:

- Int: Was meinst du, was die Lehrerin heute zu der Stunde sagt?
Ilyas: Ich würde sag-, wenn ich jetzt der Lehrer wäre, hätte ich gesagt, dass die Stunde sehr gut wäre und dass jeder-, fast jeder eine Eins oder eine Zwei kriegen würde.
Int: Weil?
Ilyas: Weil heute die meistens leise waren und brav und gut.
Int: Und du würdest gute Noten verteilen, wenn alle leise sind und aufpassen aufmerksam.
Ilyas: Ja.
Int: Wann würdest du dann schlechte Noten geben?
Ilyas: Wenn alle laut sind und niemals zuhören und immer mit dem Nachbarn reden.
Int: Du kriegst ja da Noten in der Musikstunde. Ist es für dich wichtig während der Stunde? Denkst du da manchmal dran?
Ilyas: Ja.
Int: Wie ist das für dich? Was denkst du da so?
Ilyas: Dass es sehr wichtig ist.
Int: Was genau?
Ilyas: Dass die Noten wichtig sind.
Int: Für das Zeugnis dann.
Ilyas: Ja.
Int: Und für was noch?
Ilyas: Für den Abschluss-, den Schulabschluss.
Int: Und denkst du dann während der Musikstunde auch da dran?
Ilyas: Ja.
Int: Und wie verhältst du dich dann, wenn das so in deinem Kopf ist, dass es wichtig ist, dass du deine Noten kriegst?
Ilyas: Ich höre zu und bin leise und mache meine Aufgaben.⁶

Hier offenbart sich die Bedeutung des „Zuhören-und-leise-sein-Diskurses“, den Ilyas – und nicht nur er – mit guten Schulleistungen in eins setzt (vgl. Niessen i. Vorb.). Zudem positioniert

⁶ An dieser Passage lässt sich gut ablesen, wie schwierig es war, mit Ilyas in ein Gespräch einzutreten. Bei der Analyse erforderte dieser Umstand eine besondere Aufmerksamkeit auf die Aussagen, die nicht auf suggestive Fragen der Interviewerin folgten. In dieser Interviewpassage sind das vor allem die erstaunliche Antwort auf die Frage, was die Lehrerin zu der Stunde sagen würde, aber auch Ilyas' Eingehen auf den Schulabschluss.

er sich als jemand, der sich über die Bedeutung guter Zensuren und eines guten Schulabschlusses im Klaren ist. Dass sein Handeln in der Schule allerdings nicht immer mit diesen Erkenntnissen konform geht, schimmert in weiteren Interviewpassagen durch, in denen Adressierungen geschildert werden.

Die Blicke der Lehrerin

Der Interviewleitfaden enthielt die Frage an die Schüler*innen, ob die Lehrerin wisse, was die einzelnen Schüler*innen leisten könnten. In allen drei Interviews im Verlaufe des Schuljahres betont Ilyas, dass seine Musiklehrerin, die er sehr schätzt, das wisse. Auf die Frage, woran er das merke, antwortet er im ersten Interview: „*Weiß nicht. Die guckt immer uns alle an. Und läuft immer im Kreis herum und guckt.*“ Dieses Motiv des ‚Guckens‘ zieht sich auch durch die späteren Interviews mit Ilyas. Dazu soll noch eine weitere Interviewpassage aus dem zweiten Interview (ab Minute 27:30) genauer analysiert werden. Hier bestätigt Ilyas zunächst erneut, dass er davon überzeugt ist, dass die Lehrerin wisse, was er gut kann. Auf die Frage, wie sie darauf eingehe, antwortet er: „*Sie guckt mich einfach an.*“ Als die Interviewerin um die Schilderung einer entsprechenden Situation bittet, beschreibt er eine als wiederkehrend markierte Szene:

Ilyas: Dann kommt sie einfach so zu mir und geht kurz am Fenster so und dann guckt sie mich hinterher an.

Int: Und dann? Was heißt das dann oder was bedeutet das?

Ilyas: Dass ich abgelenkt werde, oder sie will mich einfach nur beobachten.

Int: Und was machst du dann?

Ilyas: Lernen.

Hier wird erneut eine – wie auch immer auf tatsächliche Ereignisse bezogene – Szene mit Adressierung und Re-Adressierung geschildert, deren Besonderheit darin besteht, dass sie nonverbal abläuft. Auch hier kann nicht entschieden werden, was ‚wirklich‘ geschah oder welche Intentionen eine Rolle spielen, aber zumindest fühlt sich Ilyas beobachtet. Er unterstellt der Lehrerin, dass sie fürchtet, dass er „abgelenkt“ werden könnte. Die Blicke der Lehrerin beschreibt er nun als Adressierung. Unter diesem Eindruck verändert Ilyas sein Verhalten, indem er sich dem Lernen zuwendet. Das kennzeichnet er im Interview als eine Re-Adressierung. Auch diese Situation ist ganz klar auf den Diskurs der schulischen Leistungsordnung (vgl. Ricken 2014, S. 127) bezogen: Die Aufgabe der Schüler*innen und damit auch Ilyas‘ Aufgabe besteht darin, den damit verbundenen Verhaltenserwartungen zu entsprechen, was sich – wie oben analysiert – im Erzählen sowohl über die Adressierung als auch über die Re-Adressierung spiegelt. Indem sich Ilyas von der Lehrerin mit ihrem mahnenden ‚Gucken‘ als jemand adressiert fühlt, der abgelenkt ist bzw. der sich (vielleicht noch) ablenken lässt, veranlasst ihn das, sich in der Re-Adressierung als jemand zu positionieren, der in die Rechtmäßigkeit und Sinnhaftigkeit der schulischen Leistungsordnung einwilligt und die Adressierung als Gefährdeter oder sogar Versagender dadurch zurückweist, dass er sein Verhalten von nun an der schulischen Leistungsordnung konform gestaltet.

Wovon Ilyas so schlüssig berichtet, scheint allerdings im Schulalltag kaum sichtbar zu werden. In der an die obige anschließenden Interviewpassage (ab Minute 28:09) gibt Ilyas möglicherweise aufgrund eines Missverständnisses in Bezug auf die Interviewfrage zu, dass es den anderen besser als ihm gelingt, der schulischen Leistungsordnung zu entsprechen:

Int: Meinst du, die Lehrerin weiß auch, was andere Schüler gut können? (...)

Ilyas: Ja.

Int: Woran merkst du das?

Ilyas: Dass sie sich mehr öfters melden, sich nicht ablenken lassen und nicht mit dem Nachbarn reden.

Int: Und wo-, ah okay. Also wenn die Lehrerin mitkriegt, dass die Schüler sich viel beteiligen, viel melden und so weiter und nicht quatschen, daran merkt die Lehrerin, dass die etwas gut können?

Ilyas: Ja.

Zur Situation und zum Kontext

Die situationsanalytische Auswertung der Interviews mit Ilyas' Lehrerin über das Schuljahr hinweg ergab, dass sie ein vollkommen anderes Bild von ihm zeichnet als er. Sie, die durchgehend ausgesprochen positiv und wertschätzend von ihren Schüler*innen und auch von Ilyas spricht, hebt sein Verhalten hervor, indem sie ihn explizit als „Verweigerer“ bezeichnet: Sie begründet diese Einschätzung, indem sie beschreibt, dass er den Unterricht dadurch störe, dass er auf die erklingende Musik und Umgangsweisen mit ihr schimpfe oder sich „unbeteiligt“ zeige. Er demonstriere häufig seine Unlust und halte andere von der Arbeit ab. Das beschreibt sie als generelles Muster: „Ich weiß eben durch Kollegen, dass er auch in den anderen Fächern einfach NICHT arbeitet. Das war so von Anfang an ganz schwierig.“ Die Lehrerin hat den Eindruck, dass Ilyas keinen Zugang zum Lernen hat und sie wiederum zunehmend den Zugang zu ihm verliert – was sie mit großem Bedauern feststellt.

Vor diesem Hintergrund erscheint Ilyas' Bestreben, sich im Interview als guten und geradezu beflissenen Schüler zu inszenieren, als ein bemerkenswerter Kontrast. Deshalb soll noch einmal ein kritischer Blick auf die Reliabilität der Interviewdaten geworfen werden:

- Bei vielen von Ilyas Antworten spielt sicher die soziale Erwünschtheit eine große Rolle: Ilyas weiß, was er als ‚guter‘ Schüler zu sagen hat. Allein die intensive Zuwendung durch die Interviewenden (am Interview-Ort Schule!) kann das Thema Leistung in den Interviews schon aufgerufen haben.
- Bei einer Adressierungsanalyse der Interviews im Hinblick auf das Thema Leistung stellte sich heraus, dass das häufige Eingehen auf das Thema Leistung in den Interviews auch auf die Adressierung der Schüler*innen als potentielle Erbringer*innen schulischer Leistung zurückzuführen ist, die durch die Interviewfragen erfolgte.
- Es ist denkbar, dass Ilyas die Interviewenden in erster Linie als Repräsentant*innen der schulischen Ordnungsmacht ansah und vielleicht sogar eine Bewertung fürchtete: Die Interviews fanden in der Schule statt; die Interviewenden hatten vorher teilweise mit der Lehrerin gesprochen. Die Lehrerin wiederum setzt als Repräsentantin der Institution Schule einen klaren Anerkennungsrahmen zum Thema Leistung, der Ilyas bekannt ist. Ob Ilyas die in dieser Hinsicht bedeutsamen verbalen Erläuterungen der Forschenden zu

Funktion und Auswertung der Interviews und der Pseudonymisierung der Daten richtig verstanden hatte, ist nicht klar.

Schon allein aus diesen Gründen ist also anzunehmen, dass Ilyas in den Interviews mehr damit beschäftigt war, ein konsistentes Bild von sich als ‚gutem‘ Schüler zu entwerfen⁷, als dass er versuchte, möglichst genau erlebte Situationen zu schildern. Allerdings ändern diese Überlegungen nichts an dem roten Faden, der sich durch die Gespräche mit ihm zieht: Ilyas' Versuch, sich als beflissenen Schüler darzustellen, wird laut seiner Erzählung dadurch konterkariert, dass er ‚von außen‘ systematisch an einer engagierten Teilnahme am Unterricht gehindert wird. Indem er in den Interviews über das Schuljahr hinweg mit zunehmender Intensität als Ursache für seine mangelnden Leistungen die Umstände und seine Mitschüler*innen anführt, konstruiert er eine Rechtfertigung seines Handelns: Die Situation und die Klasse lassen ihm keine andere Wahl; am liebsten würde er ganz anders agieren, wenn er nur die Möglichkeit dazu hätte. Diese Argumentation markiert seine eigentliche Re-Positionierung gegenüber den Adressierungen seiner Mitschüler*innen und seiner Lehrerin, die vollständig erst auf der Ebene der Kommunikation im Interview, also der Erzählebene, zur Aufführung kommt.

Fazit

Am Beginn dieses Beitrags standen zwei Fragen: ob Adressierungsabfolgen im Rahmen einer Situationsanalyse angemessen erschlossen werden können und worin das Besondere liegt, wenn sie auf Basis von Interviewdaten rekonstruiert werden. Die erste Frage wurde im Unterkapitel *Situationsanalyse und Subjektivierung* zumindest in Ansätzen theoretisch zu beantworten versucht; zu der zweiten möchte ich nun abschließend einige Aspekte festhalten. Dafür erscheint es sinnvoll, sich vor Augen zu führen, welches komplexes Setting hinter einem Interview über (Musik-)Unterricht steht, nämlich in etwa: Durch (mindestens) eine theoretische Brille schaut die forschende Person der interviewenden Person – bildlich gesprochen – ‚über die Schulter‘. Diese wiederum regt in einer sozial bedeutsamen Situation eine Erzählung an. Die interviewte Person ‚zeigt‘ im Erzählen etwas, das zwar in den meisten Fällen eine Verbindung zu dem in Frage stehenden sozialen Geschehen (in diesem Fall Musikunterricht) aufweist, das aber in erster Linie interessant ist in Bezug auf die Darstellung und Wertung des von der interviewten Person als bedeutsam Thematisierten.

Wenn man ein Adressierungsgeschehen auf der einen Seite und ein qualitatives Interview auf der anderen betrachtet, bekommt man es mit zwei unterschiedlichen Interaktionslogiken zu tun: Die Logik eines Adressierungsgeschehens beruht auf seiner Unmittelbarkeit und Performativität. Es geht um Aktion und Reaktion; die adressierte Person ist konfrontiert mit Rahmungen, Wertungen und Positionierungen, die sie in irgendeiner Weise unmittelbar beantworten muss. In der Regel werden Adressierungen mit Hilfe von (transkribierten) videografischen Daten erschlossen. Dagegen steht die Logik einer Interviewsituation, in der zumindest

⁷ Bei der ausführlichen Situationsanalyse der Interviews stellte sich heraus, dass Schüler*innen und Lehrkraft als ‚Leistung‘ weniger Lernergebnisse verhandelten als ein ‚sichtbares‘ leistungsorientiertes Verhalten (vgl. Niessen i. Vorb.).

angestrebt wird, dass die interviewte Person auswählen kann, was sie erzählen möchte und was nicht, welche Schwerpunkte sie setzt, was sie verschweigt und mit welchen Wertungen und Bedeutungssetzungen sie das Erzählte versteht. Was sie schildert, soll zumindest partielle Einblicke in ihre Perspektive erlauben, bildet aber keine Wirklichkeit ab. Gleichzeitig ist aber auch ein Interview eine Interaktionssituation (vgl. Kruse 2014, S. 288–305) und kann (und muss) auch als Adressierungsgeschehen aufgefasst und untersucht werden, was im vorliegenden Fall geschehen ist: Im Interview werden Adressierungen ausgesprochen – mindestens in der Erläuterung des Forschungsinteresses (immerhin werden die Interviewten dabei als Personen angesprochen, die im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung oder ein Thema oder das Thema etwas Erforschenswertes zu sagen haben), in den Frageformulierungen und natürlich auch in direkten Ansprachen und Zuschreibungen. In den hier vorliegenden Interviews werden beispielsweise sehr deutlich schulische Normhorizonte aufgerufen, indem in verschiedener Weise danach gefragt wird, was gelernt wurde und was die Befragten gut zu können glauben. Damit wird der Rahmen gesetzt, dass Anerkennung für Können und Leistung vergeben wird. Indem die Interviewpartner*innen danach gefragt werden, wird Lernen als für sie bedeutsam markiert und werden sie als Lernende adressiert.

Dass ein Interview ein Adressierungsgeschehen darstellt, prägt das Gespräch und damit auch die auf Basis von Interviewanalysen erzielbaren Ergebnisse. Dieser Umstand wird in Interviewstudien bislang nur selten ausführlich thematisiert. Tatsächlich ist es zwar erhellend, eine Interviewsituation selbst einer Adressierungsanalyse zu unterziehen, allerdings kann auch nach einer solchen Analyse nur (begründet) vermutet werden, welchen Einfluss die Interviewsituation auf das Erzählen der interviewten Personen ausübt. Angesichts dieser Komplexität könnte man geneigt sein, insgesamt an der Sinnhaftigkeit von Adressierungsanalysen auf Basis von Interviewdaten zu zweifeln. Deshalb soll der Beitrag schließen mit einigen Hinweisen auf das, was Interviews im Unterschied zu Videodaten eines Interaktionsgeschehens zu bieten haben:

1. Der offensichtlichste Unterschied besteht bei einer Analyse von Interviews darin, dass Bedeutungssetzungen im Erzählen ausgesprochen und dadurch überhaupt erst oder zumindest leichter erkennbar werden (vgl. die Unterkapitel „Das Lachen der anderen“ und „Die Blicke der Lehrerin“).
2. In Interviews können auch nicht-verbale Adressierungen zur Sprache und damit zum Sprechen gebracht werden, wie in den Ausführungen zu den Blicken der Lehrerin gezeigt wurde: Ilyas interpretiert das ‚Gucken‘ der Lehrerin in eindeutiger Weise und deutet es als Adressierung. Diese seine Deutung wäre bei einer Analyse von Videodaten nicht so leicht erkennbar.
3. Interviewte nehmen in der Auswahl und Darstellung des Ausgesprochenen Zusammenfassungen und Wertungen vor. Auf diese Weise wird ein Blick auf wiederholte oder dauerhafte Adressierungen auch über längere Zeiträume möglich, die mit Hilfe videografischer Daten kaum rekonstruiert werden könnten.

Andere Merkmale wie eine hohe Komplexität der Daten und die Bedeutsamkeit des Beobachterstandpunkts der forschenden Person treffen auf Adressierungsanalysen sowohl von Interviews als auch von Videodaten zu. Es geht hier nicht darum, die eine Datensorte gegen die andere auszuspielen, sondern nur um die Anregung, Adressierungen nicht nur bei der Analyse von Videodaten, sondern auch bei der von Interviews stärker zu berücksichtigen – sowohl auf der Ebene des Erzählten als auch des Erzählens.

Dass Adressierungsanalysen für musikpädagogische Forschung besonders bedeutsam sind, haben u. a. Johann Honnens bei der Erforschung musikstilspezifischer Adressierungen Jugendlicher untereinander (2017) und Kerstin Heberle in der Untersuchung der Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis (2019) eindrucksvoll gezeigt. Innerhalb und außerhalb des Musikunterrichts sind Adressierungen im Kontext musikalischer Praktiken bzw. Praxen hoch relevant. Wenn angesichts dessen die vorliegenden Ausführungen weitere Adressierungsanalysen zu (im weitesten Sinne) musikpädagogischen Situationen ermutigen oder anregen könnten, entspräche das der Intention dieses Beitrags.

Literatur

- Bittner, Martin; Bossen, Andrea; Budde, Jürgen & Reißler, Georg (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea & Reißler, Georg (Hg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–17.
- Clarke, Adele E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–229.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn. Wiesbaden: Springer VS (Interdisziplinäre Diskursforschung).
- Clarke, Adele E.; Friese, Carrie; Washburn, Rachel (2018): Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn. 2. Aufl. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Fegter, Susann; Kessler, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela & Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann; Kessler, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela & Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS (Interdisziplinäre Diskursforschung), S. 9–55.
- Heberle, Kerstin (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 10).
- Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesken-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 7).
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Kuhlmann, Nele; Ricken, Norbert; Rose, Nadine & Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Hinsicht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), S. 234–235. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/318094842_Die_Sprachlichkeit_der_Anerkennung_Eine_theoretische_und_methodologische_Perspektive_auf_die_Erforschung_von_Anerkennung, zuletzt geprüft am 11.12.2018.
- Niessen, Anne (i. Vorb.): Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik.

- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Leske und Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla & Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: Transcript (Praktiken der Subjektivierung, Band 1), S. 69–99.
- Ricken, Norbert (2014): Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktiken-theoretischer Perspektive. In: Kleiner, Bettina & Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, S. 119–133.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), S. 193–233. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/318094842_Die_Sprachlichkeit_der_Anerkennung_Eine_theoretische_und_methodologische_Perspektive_auf_die_Erforschung_von_Anerkennung, zuletzt geprüft am 11.12.2018.
- Rose, Nadine (2018): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander; Amling, Steffen & Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden, Germany: Springer VS, S. 65–85.
- Schubert, Hans-Joachim (2009): Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hg.): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–367.
- Schwendowius, Dorothee & Thoma, Nadja (2016): Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund‘? Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 17 (1-2), S. 221–235. Online verfügbar unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/25553/22344>, zuletzt geprüft am 09.09.2019.
- Strauss, Anselm L.; Legewie, Heiner & Schervier-Legewie, Barbara (2007): Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. Historical Social Research (19). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, S. 69–79.

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 Subjektivierung 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 Althusser vergliche (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 Subjektkonstitution 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 Subjektivation (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 Begehrensojekt 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 eröffne 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 anbiete[n]“ 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 ‚verweichtlichten‘ 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 Einkaufstüten“

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 Musiklehrer‘, 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 Musiklehrer‘ 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 migrationsspezifischen 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 ^{LNeinJ} 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 ^{LOkayJ}

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 nation-ethno-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 Schäfer (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)
- Küçük Kaplan, 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).

Martina Krause-Benz

Subjekte des Musikunterrichts im Spannungsfeld zwischen kulturwissenschaftlichen und konstruktivistischen Perspektiven

1. Fragestellung

Vor kurzem erschienen mit den Dissertationen von Olivier Blanchard (2019) und Samuel Campos (2019) zwei musikpädagogische Arbeiten, die sich aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive mit Musikunterricht beschäftigen. Diesen Arbeiten liegen Theorien des Subjekts zugrunde, die u. a. von der konstruktivistischen Vorstellung eines kognitiv autonomen Subjekts abweichen. Dennoch sind konstruktivistische Überzeugungen in der Musikpädagogik keinesfalls obsolet, sondern immer noch aktuell. Nachdem im ersten Jahrzehnt unseres Jahrtausends fast zeitgleich verschiedene musikpädagogische Arbeiten, die sich am Konstruktivismus orientieren, auf den Markt kamen (Hametner 2006; Geuen & Orgass 2007; Orgass 2007; Scharf 2007; Harnischmacher 2008; Krause 2008), erscheint er seitdem immer wieder als Bezugstheorie. So war er im Jahr 2014 Thema einer Podiumsdiskussion im Rahmen des Kongresses des Bundesverbandes Musikunterricht in Leipzig (Barth, Nimczik & Pabst-Krueger 2015) und dient aktuellen musikpädagogischen Dissertationen als theoretischer Rahmen (Dyllick 2019). Die kulturwissenschaftliche Sicht auf Subjekte des Musikunterrichts, die in der Musikpädagogik neu diskutiert wird, lädt somit zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Subjektbegriffen ein.

Im Folgenden werden unter dem Begriff ‚Kulturwissenschaft‘ die Arbeiten von Campos und Blanchard untersucht, die sich aus praktikentheoretischer¹ Sicht mit Musikunterricht beschäftigen. Soziologische Praxistheorien stehen in einer engen Verbindung zu poststrukturalistischen Subjekttheorien (z. B. Reckwitz 2003; Hillebrandt 2014), die – zumindest vordergründig – mit dem konstruktivistischen Subjektbegriff nicht kompatibel sind (Künkler 2011). So wird das konstruktivistische Subjekt auch in den Arbeiten von Blanchard und Campos kritisch aufgegriffen und mit dem Begriff des dezentrierten Subjekts (Reckwitz 2010, S. 13) ein „Perspektivwechsel auf Musikunterricht“ (Campos 2019, S. 5) vorgenommen. Dieser ging bislang primär von einem neuhumanistisch geprägten, selbstbestimmten Subjekt aus, was konstruktivistischen Vorstellungen nahekommt, da hierin Lernen und Bildung als Prozesse aufgefasst werden, die nicht direkt von außen beeinflussbar sind.

Der vorliegende Beitrag verfolgt weder das Ziel, unter allen Umständen am Konstruktivismus als Bezugstheorie für die Musikpädagogik festzuhalten, noch ihm endgültig zu entsagen. Ungeachtet aller poststrukturalistisch motivierten Kritik hat die Orientierung am Konstruktivismus in der Pädagogik Einsichten hervorgebracht, „hinter die nicht wieder zurückgegangen

¹ In vorliegendem Text werden die Begriffe *Praktikentheorie* und *Praxistheorie* synonym verwendet. Auf die Möglichkeit einer Unterscheidung von Praktiken und Praxis sei an dieser Stelle nur verwiesen (vgl. z. B. Alkemeyer, Buschmann & Michaeler 2015, S. 27).

werden sollte“ (Künkler 2011, S. 176), beispielsweise die „Kritik an repräsentationalistischen Erkenntnis- und Wirklichkeitsmodellen“ (ebd., S. 177) und die damit verbundene Hinwendung zum Lernsubjekt. Die musikpädagogische Relevanz konstruktivistischen Denkens zeigt sich in der Überzeugung, dass Musik nicht bereits feststehende Bedeutungen enthält, sondern dass ihr verschiedene Bedeutungen zugewiesen und diese in Interaktionsprozessen ausgehandelt werden können.

Andererseits können die Einwände gegen das autonome Subjekt aus kulturwissenschaftlicher Sicht nicht ignoriert werden, sodass sich vor diesem Hintergrund die Frage stellt, ob, und wenn ja, wie die unterschiedlichen Subjektkonzepte für den Musikunterricht in ein fruchtbares Verhältnis zueinander gebracht werden könnten.

Der Beantwortung dieser Frage wird sich in drei Schritten zu nähern versucht.

- 1) Zunächst werden die jeweiligen theoretischen Subjektkonzepte mit Fokus auf den Autonomiebegriff einander gegenübergestellt. Dabei wird bewusst generalisierend von *den* Theorien gesprochen, obwohl sich weder der Konstruktivismus auf einen einzigen Theorieansatz reduzieren lässt, noch von einer „konsensual geteilte[n] ‚Praxistheorie‘“ ausgegangen werden kann, sondern eher von einem „Bündel von Theorien mit ‚Familienähnlichkeit‘“ (Reckwitz 2003, S. 283). Die verschiedenen Spielarten innerhalb beider Theorieansätze miteinander zu vergleichen und voneinander abzugrenzen, wäre sicherlich lohnend. Dies wird in vorliegendem Beitrag jedoch nicht geleistet. Stattdessen wird von intradisziplinären gemeinsamen Nennern ausgegangen und dort, wo es notwendig erscheint, entsprechend differenziert. Dabei wird immer wieder der Bezug zu musikpädagogischen Kontexten hergestellt.
- 2) Im zweiten Schritt erfolgt die Auseinandersetzung mit einer speziellen theoretischen Rahmung von Autonomie, innerhalb derer sich die verschiedenen Sichten auf das Subjekt gewinnbringend aufeinander beziehen lassen.
- 3) Abschließend werden Überlegungen dazu angestellt, welche Konsequenzen sich daraus für die musikpädagogische Forschung und Praxis ergeben können.

2. Das Subjekt in konstruktivistischen und in praktikentheoretischen Ansätzen

Zwar war in diesem Beitrag bisher von einer offensichtlichen Unvereinbarkeit konstruktivistischer und praktikentheoretischer Subjektbegriffe die Rede, dennoch stimmen beide Perspektiven in einigen Punkten überein. So wird in beiden Positionen die Vorstellung einer dem Subjekt vorgängigen, abbildbaren Wirklichkeit abgelehnt. Der Konstruktivismus argumentiert dabei epistemologisch, dass Wirklichkeit nur durch Subjekte erkannt werden kann, während praktikentheoretische Ansätze davon ausgehen, dass soziale Wirklichkeit in praktischen Vollzügen hervorgebracht wird. Beide Theorien treffen sich also in einer grundsätzlichen Kritik an Essenzialisierungen. Auch der Kontingenzbegriff spielt in beiden Theorien eine Rolle. Ihr Unterschied besteht im jeweiligen Subjektkonzept und könnte grob auf folgenden Nenner gebracht werden: Im Konstruktivismus ist Wirklichkeit von der subjektiven Erkenntnis abhängig, weil sie subjektiv konstruiert wird bzw. erst durch das Subjekt entsteht, während das Subjekt aus praktikentheoretischer Perspektive selbst erst im Vollzug sozialer Praktiken erzeugt wird,

was sich im Begriff der Subjektivierung spiegelt (vgl. Campos 2019, S. 74-116). Der Konstruktivismus setzt somit ein nicht determinierbares Subjekt voraus, während das Subjekt aus praktikentheoretischer Sicht ambivalent scheint: Es wird zwar keinesfalls als passiv oder gar handlungsunfähig angesehen, aber es ist dennoch abhängig von Machtverhältnissen, weil seine Entstehung mit Unterwerfung einhergeht (vgl. Butler 2001; Balzer & Ludewig 2012).

Der sich mit dieser Sicht auf Subjekte des Musikunterrichts anbahnende Perspektivwechsel zeigt sich deutlich in der Aussage von Campos, dass „die Vorstellung eines unabhängigen und autonomen Subjekts unmöglich“ sei (Campos 2019, S. 11). Und Blanchard kommt in seiner Studie zum Musikunterricht aus hegemonietheoretischer Sicht ebenfalls zu diesem Ergebnis, indem er feststellt, dass z. B. bei der Praktik des Musizierens „nicht nur musiziert, sondern auch angezeigt [wird], wer, was, womit, wann und wo musiziert bzw. musizieren kann oder darf“ (Blanchard 2019, S. 72)².

Um Missverständnissen vorzubeugen, muss klargestellt werden, dass sich die poststrukturalistisch motivierte Kritik am autonomen Subjekt vor allem auf das moderne Subjekt der Aufklärung richtet. Autonomie in diesem Kontext ist nicht identisch mit der konstruktivistischen Vorstellung von kognitiver Autonomie, allerdings ist der Konstruktivismus „durchaus mit einer humanistischen Bildungstheorie kompatibel“ (Siebert 1999, S. 45; vgl. auch Reich 2002b, S. 102-105 sowie Künkler 2011, S. 313-315). Aufschlussreich erscheint daher ein erneuter und gleichzeitig verschärfter Blick auf die konstruktivistischen Wurzeln des Autonomiebegriffs im ursprünglich biologischen Verständnis nach Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela (Maturana & Varela 1987), weil dieser trotz aller späteren Kritik an dessen Reduktionismus (vgl. z. B. Reich 2009a, S. 174-188) letztlich im Kern doch die Grundlage auch für moderatere Konstruktivismusansätze bildet, die in der Musikpädagogik eine Rolle spielen (vgl. Orgass 2007, S. 360-366; Dyllick 2019, S. 18).

Bei Maturana und Varela bezieht sich Autonomie auf Autopoiesis, also auf die Selbsterhaltung und Selbststeuerung biologischer Systeme, und wird in der üblichen Bedeutung als Eigengesetzlichkeit definiert: „Das heißt, ein System ist autonom, wenn es dazu fähig ist, seine eigene Gesetzlichkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren“ (Maturana & Varela 1987, S. 55). Nach Maturana und Varela zeigt sich diese Fähigkeit zur Selbsterhaltung, wenn ein System durch äußere Umstände, z. B. ein bestimmtes Milieu, perturbiert wird und daraufhin seine Strukturen verändert. Die Autoren exemplifizieren diesen Prozess anhand des Pfeilkrauts, das als Wasserpflanze und gleichermaßen als Landpflanze existieren kann: „Steigt aber der Wasserspiegel, bleibt die Pflanze also unter Wasser, verändert sie in wenigen Tagen ihre Struktur und wandelt sich zu ihrer Wasserpflanzenform“ (Maturana & Varela 1987, S. 156). Der Auslöser für die Strukturveränderung liege in der Struktur des Milieus, welche der Pflanze die Strukturveränderung aber nicht vorschreibe, da sich diese nach ihrer eigenen Gesetzlichkeit vollziehe (ebd., S. 85). Damit heben die Autoren die Fähigkeit der Pflanze, sich von äußeren Bedingungen unabhängig zu machen, hervor.

² Hervorhebung durch die Verfasserin.

Der Vorgang der Strukturveränderung des Pfeilkrauts kann aber auch anders, nämlich als hochgradig adaptiv interpretiert werden. Denn das Pfeilkraut ist extrem abhängig von seiner Umwelt und hat keine andere Wahl, als sich genau so zu verändern, wie es das tut, um im Wasser zu überleben. Es wird also auf der anderen Seite doch ein Stück weit vom Milieu determiniert, auch wenn sich der Prozess der Strukturveränderung selbst autonom vollzieht.

Im Unterschied zu dieser engen biologischen Sicht auf Strukturveränderungsprozesse wird im Konstruktivismus immer wieder die Entscheidungsfreiheit des Individuums betont (vgl. dazu Künzler 2011, S. 176), was sich auch in der konstruktivistischen Pädagogik durch die Assoziation von Autonomie mit Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit zeigt: Perturbationen werden aufgefasst als „Angebote zu einem ‚Pool‘ von Phänomenen, Gegenständen, Ideen [...], auf deren Grundlage das lernende Individuum Veränderungsselektionen durchführen kann“ (Orgass 2007, S. 362³). Lerntheoretisch gilt Lernen somit nicht als „Widerspiegelung der Lehre“ (Siebert 1999, S. 20), daher seien Lernende auch nicht direkt instruierbar. Normativ mündet diese Vorstellung in „Parameter konstruktivistischer Didaktik“ (Geuen 2008, S. 39), die auch für die Musikdidaktik in Anschlag gebracht werden: Der Konstruktivismus tritt ein für eine „Erweiterung von Möglichkeiten“ (Siebert 1999, S. 38), für eine „Vermehrung von Erkenntnisoptionen“ (Geuen 2008, S. 45) und damit für Komplexität statt vorschneller eindeutiger Lösungen, sowie für eine „Vielfalt von Bedeutungszuweisungen“ (Geuen 2008, S. 40), die Heinz Geuen gerade für den Musikunterricht nicht als Schwäche, sondern als Stärke ansieht, da vor allem im Umgang mit Musikwerken der „Wissenserwerb an den Umgang mit ‚echten‘ Fragen“ (ebd., S. 45) gebunden wird. Nina Dyllick erkennt in systemisch-konstruktivistischen Grundsätzen in Bezug auf schulische Vokalpraxis ein besonderes Potenzial für eine „auf die Vielfältigkeit und Multiperspektivität vokaler Praxen ausgerichtete Unterrichtsgestaltung“, für den „Erwerb fachbezogener wie auch allgemeiner Problemlösungskompetenzen“ und für „die Ermöglichung eines bedeutsamen und zugleich bedeutungsvollen Stimmgebrauchs“ (Dyllick 2019, S. 28). Gemäß dem Postulat von Kersten Reich, dass es auch noch anders sein könnte (vgl. Reich 2002a, S. 86), würden „besonders große gestalterische Spielräume“ (Dyllick 2019, S. 133) mit der Stimme eröffnet. Zusammenfassend ließen sich individuelle Bedeutsamkeit, Kreativität sowie stilistische und kulturelle Vielfalt in einer an konstruktivistischen Grundsätzen angelehnten Musizierpraxis in der Schule besonders fördern.

Die epistemologisch begründete Möglichkeit der Förderung stilistischer bzw. kultureller Vielfalt im Musikunterricht wird dagegen von Blanchard aus praktikentheoretischer Sicht stark bezweifelt. Er deckt auf Basis seiner empirischen Unterrichtsforschungsergebnisse gerade in Bezug auf das Singen auf, dass die kulturelle Diversität im Musikunterricht „weitgehend geringer ist, als auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene stets behauptet wird“ (Blanchard 2019, S. 311). Lehrende orientierten sich im Musikunterricht zwar durchaus inhaltlich an den Vorlieben der Schüler⁴ hinsichtlich der Liedauswahl, aber das Singen selbst werde

³ Hervorhebung durch die Verfasserin.

⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet, die Personen jeglichen Geschlechts ausdrücklich miteinschließt.

im Unterricht nach Maßgabe des klassischen Chorsingideals hegemonisiert, indem es „mit einer korrekten Körperhaltung und einer deutlichen Artikulation, korrekt intoniert, in einem möglich großen Stimmumfang“ (ebd., S. 287) erfolge. Kulturelle Differenzen in Bezug auf das Stimmideal würden dadurch nivelliert:

„Dass man singt, ist eine unhintergehbare Setzung des schulischen Musikunterrichts. Auf dieser Basis kann die Frage verhandelt werden, was man singt. Wie man singt, ist indes nicht nur nicht verhandelbar, sondern es scheint gar keine Frage zu sein“ (ebd.)⁵.

Daraus zieht Blanchard mit Rekurs auf Andreas Reckwitz (und damit latent gegen Kersten Reich) den Schluss, dass es „gerade nicht anders möglich“ ist, weil die „Wissensordnungen, welche konstitutiv für Handeln, Denken und Wahrnehmen sind“ (ebd., S. 321), nicht hintergangen werden können.

Solche Einwände sind durchaus berechtigt. Denn wie der Blick auf das Pfeilkraut gezeigt hat, liegt auch dem Konstruktivismus eine gewisse Ambivalenz zu Grunde, die in pädagogischen Kontexten insgesamt zu wenig berücksichtigt wird. Hier wird tendenziell das aktiv konstruierende, eigenständige Subjekt hervorgehoben und dabei ausgeblendet, dass Perturbation ein Motor für Lernprozesse sein kann bzw. Strukturveränderungsprozesse erst ermöglicht (vgl. Krause-Benz 2018a, S. 118) und dabei immer auch mit Alterität, Abhängigkeit, einem gewissen Ausgeliefertsein, ja mit Macht und mit Unverfügbarkeit einhergeht, weil auf Vertrautes nicht zurückgegriffen werden kann.

Würde allerdings alternativlos gegen das autonome Subjekt argumentiert, bestünde wiederum die Gefahr, in das andere Extrem, also in einen zu starken Determinismus, zu verfallen. Vermittelnde Positionen lassen sich sowohl in konstruktivistischen als auch in praktikentheoretischen Ansätzen ausmachen und sollen im Folgenden diskutiert werden, um einer möglichen Antwort auf die Ausgangsfrage näher zu kommen, nämlich ob bzw. wie die konstruktivistisch begründete Möglichkeit eines mehrperspektivischen und vielfältigen Musikunterrichts angenommen werden kann, ohne die Erkenntnisse aus der kulturwissenschaftlichen musikpädagogischen Forschung zu negieren. Es wird sich zeigen, dass relativierende Positionen dieses Problem nicht lösen.

Zunächst zum Konstruktivismus: Moderatere konstruktivistische Ansätze sprechen sich keinesfalls für unbegrenzte Freiheit und Beliebigkeit der Subjekte aus. Siegfried J. Schmidt macht auf den Aspekt der sozialen Orientierung als wichtige Ergänzung zur kognitiven Autonomie aufmerksam:

„Mit anderen Worten, jedes Individuum wird schon in eine sinnhaft konstituierte Umwelt hineingeboren und auf sie hin sozialisiert und geht nie mit ‚der Realität als solcher‘ um“ (Schmidt 1996, S. 114).

Kersten Reich wendet sich in seiner interaktionistisch fundierten systemisch-konstruktivistischen Pädagogik von Maturana und Varela ab und gegen die kritiklose Annahme einer reinen Autonomie, indem er in seinen späteren Publikationen sogar eingesteht, dass soziale Strukturen dem Subjekt vorgängig sind:

⁵ Hervorhebungen im Original.

„Wenn Konstruktivisten von der Erfindung der Wirklichkeit sprechen, so ist darin die Entdeckung einer Welt von Fremd- und Selbstzwängen stets schon enthalten. Wird diese rekonstruktive Seite von Erfindungen verschwiegen und verschleiert, dann erscheinen Menschen als rein autonome Wesen, was zu einer illusionären Vernachlässigung vorgegebener Strukturen führt“ (Reich 2010, S. 168).

Andererseits scheint er die Vorstellung eines autonomen Subjekts doch nicht ganz aufgeben zu wollen, wie im folgenden Zitat implizit deutlich wird:

„Jedes Subjekt ist in der Lage, seine Wirklichkeiten radikal zu verändern, sofern es die Deutungen seiner Beobachtungen, Beziehungen und Lebenswelt verändert. Dies betrifft vorrangig jene Praktiken, die es selbst beherrscht und in denen es agiert, weniger die Routinen und Institutionen, die kulturell sehr fest tradiert werden. Sie sollten sich fragen, welche Teile ihrer [sic!] Beobachtungen, Beziehungen und Lebenswelt wirklich fest und sicher sind. [...] Aber bleibt Ihnen dann nicht auch umgekehrt die Möglichkeit, für sich Veränderungen zu bewirken? Angesichts der Übermacht des Rekonstruktiven haben wir oft vergessen, dass wir im Lernen immer auch konstruktiv vorgehen müssen, um überhaupt etwas zu lernen“ (Reich 2009b, S. 494).

Diese individualtheoretische Sicht zeigt sich – bei aller Betonung der Notwendigkeit von Intersubjektivität – auch in Ansätzen konstruktivistisch orientierter Musikpädagogik, da der Ausgangspunkt von musikbezogenen Lernprozessen prinzipiell im Subjekt gesehen wird⁶. Vor einiger einseitigen Verortung des Ursprungs von Musiklernen im Subjekt warnt allerdings Maria Spychiger (Spychiger 2008). Sie wendet sich mit der „Einführung des Konstrukts der Koordination“ (ebd., S. 4) keineswegs vom Konstruktivismus ab, kritisiert aber die häufig einseitige Bezugnahme auf dessen kognitive, das Individuum ins Zentrum stellende Spielart und relativiert damit die starke Betonung der kognitiven Autonomie. Sie führt das Beispiel eines Jungen an, der sein Brummen im Klassensingen in und durch die Gruppe überwinden und plötzlich richtig singen konnte, um daran zu zeigen, dass Lernprozesse nicht immer durch „das Recht auf Eigensinn“ (ebd., S. 10) ausgelöst werden, sondern dass Sozialität ebenfalls ein Ausgangspunkt für Lernen und Entwicklung sein kann. Spychiger dreht die vom Individuum ausgehende Linearität des Musiklernens gewissermaßen um, indem sie konstatiert, dass der Junge erst durch die Gruppe „Individualität und Autonomie in seiner musikalischen Erfahrung“ (ebd.) gewonnen habe, was sich in einem seitdem stärkeren Zugehörigkeitsgefühl sowie in besseren Leistungen zeige. Damit verweist sie auf die konstitutive Funktion der Anderen für Momente musikalischer Koordination. Kritisch zu betrachten ist jedoch die Verwendung des Begriffs der Autonomie in diesem Ansatz. Denn auch wenn der ehemals brummende Junge eine neue Teilhabemöglichkeit gewonnen hat, ist er deswegen nicht autonom. Viel eher könnte man aus praktikentheoretischer Sicht konstatieren, dass er zu einem kompetenten Mitspieler innerhalb der musikalischen Praktik des gemeinsamen Singens mit deren spezifischer ästhetischer Norm, die Brummen ausschließt, geworden ist⁷. Ob mit Autonomie assoziierte Aspekte wie

⁶ So fassen Geuen und Orgass Musiklernen als „interaktive Erweiterung, Differenzierung und gegebenenfalls Korrektur erster Bedeutungszuweisungen zur Musik“ (Geuen & Orgass 2007, S. 36) auf. Vgl. auch die Vorstellung eines vom Individuum ausgehenden Prozesses musikbezogener Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht (Krause 2008, insbesondere S. 318-322).

⁷ Zur Spielmetaphorik vgl. Alkemeyer et al. 2015, S. 31-33.

Gestaltungsfreiheit und künstlerische Individualität zum Tragen kommen, wird von Spychiger nicht weiter thematisiert.

Die hier angeführten Beispiele konstruktivistischer Ansätze, in welchen Sozialität stärker berücksichtigt wird, weisen zwei unterschiedliche Tendenzen auf: Entweder wird letztlich doch immer noch individualtheoretisch argumentiert und auf das autonome Subjekt rekurriert, das den Ausgangspunkt der Konstruktionsprozesse bildet, oder es kommt – wenn genau das zu vermeiden versucht wird – ein Autonomiebegriff ins Spiel, der vor dem Hintergrund konstruktivistischer Überzeugungen fragwürdig erscheint.

Innerhalb der Praktikentheorien existieren Ansätze, die insofern ein Stückchen näher in Richtung Konstruktivismus zu rücken scheinen, als sie die Kontingenz der Praxis stark in den Blick nehmen. Beispielhaft können hier die Arbeiten von Thomas Alkemeyer genannt werden, die inzwischen auch in der Musikpädagogik rezipiert werden⁸. Alkemeyer verortet das Subjekt im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie und spricht vom „bedingt autonome[n]‘ Subjekt“ (Alkemeyer et al. 2015, S. 44) bzw. von „bedingte[r] und insofern ‚relative[r]‘ Autonomie“ (ebd., S. 45). Der Begriff der relativen Autonomie mag im ersten Moment vielversprechend klingen, weil er die starre Dichotomisierung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu überwinden scheint. Im Hinblick auf (Musik-)Unterricht entpuppt er sich allerdings als nicht wirklich weiterführend. Denn es müsste geklärt sein, unter welchen Bedingungen ein Schülersubjekt im Vollzug einer Unterrichtspraktik nicht mehr autonom ist. Hierauf liefert Alkemeyer jedoch keine befriedigende Antwort. Seine gemeinsam mit Thomas Pille durchgeführten Unterrichtsforschungen zur Erzeugung von Klassenidentitäten (Pille & Alkemeyer 2018, S. 161-167) offenbaren vielmehr, dass den Schülern insgesamt keine nennenswerten Spielräume innerhalb ihrer Subjektpositionen bleiben.

Auch Campos betont trotz seiner autonomiekritischen Sicht auf das Subjekt mit Rekurs auf Judith Butlers Subjekttheorie die Möglichkeit, sich widerständig gegenüber Normen zu verhalten und diese zu überschreiten, und identifiziert in seiner detaillierten Darstellung musikbezogener Unterrichtspraktiken einige solcher Momente. Tatsächlich schimmern in den in seiner Arbeit dokumentierten Beispielen für Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht jedoch nur marginale Spuren subjektiver Eigensinnigkeit durch: Bei der „Rhythmusuhr“ ist der „Ausflug in die Subversivität“ (Campos 2019, S. 170), wie Campos selbst eingesteht, wenig auffallend; insgesamt gibt es in den Praktiken kaum Variationen und der „vermeintliche Bruch mit der Routine [bewegt sich] stets im Rahmen des Erwartbaren“ (ebd., S. 167). Widerständigkeit fällt moderat aus (vgl. ebd., S. 218) und künstlerische Freiräume, die die Lehrkraft innerhalb der Praktik des Orchesterdirigierens explizit eröffnet bzw. sogar einfordert, werden von den Schülern überhaupt nicht genutzt, da diese den normativen Rahmen nicht verlassen (vgl. ebd., S. 198-200). Grundsätzlich scheint es in den Unterrichtsbeispielen also um die Aufrechterhaltung und Akzeptanz einer musikalischen Ordnung zu gehen. Die wenigen Abweichungen, die Campos diagnostiziert, sind eher mit „situativen Irritationen“ (Reckwitz 2003,

⁸ So von Campos 2019 und Wallbaum & Rolle 2018.

S. 284) vergleichbar, die der natürlichen Kontingenz der Praktik geschuldet sind, aber keine nachhaltige Veränderung der Praktiken hervorrufen.

Es zeigt sich also insgesamt: Relativierende Positionen, in denen einerseits die Sozialität stärker betont und andererseits dem Subjekt ein gewisses Maß an Eigensinnigkeit innerhalb einer etablierten Ordnung zugestanden wird, liefern keine befriedigende Lösung für das Grundproblem, wie Vielfältigkeit, Mehrperspektivität und persönliche Bedeutsamkeit im normativen Rahmen musikunterrichtlicher Praktiken möglich sind.

3. Autonomie im Kontext von Unverfügbarkeit

Eine theoretische Fassung von Autonomie, die das Verhältnis von Freiheit und Gesetz neu zu bestimmen versucht, liefert Alfred Schäfer (Schäfer 2014). Nach kritischer Auseinandersetzung mit modernen Autonomiekonzepten gelangt er zu einer ungewöhnlichen Deutung von Autonomie, indem er sie im Kontext von phänomenologischen und ereignistheoretischen Ansätzen mit Unverfügbarkeit und Entzogenheit verbindet und damit in ein neues Licht rückt. Autonomie als „grundlose Freiheit“ denkt er „nicht von der autonomen Setzung, sondern von der Heteronomie im Verhältnis zum Anderen her“ (ebd., S. 605). Heteronomie als notwendige Bedingung für grundlose Freiheit meint bei Schäfer allerdings nicht die Abhängigkeit „von der sozialen Ordnung, in der man sich zu bewegen weiß“ (ebd., S. 606); grundlose Freiheit entstehe vielmehr „durch den Einbruch des Ereignisses, das diese Ordnung in Frage stellt“ (ebd.). Alteritätserfahrungen bewirkten das „Scheitern der Ordnung und des geregelt erscheinenden Verhältnisses zu ihr“ (ebd., S. 605-606). Somit verschiebt Schäfer das Verhältnis von Freiheit und Gesetz dahingehend, dass

„in der für geordnet gehaltenen, der identifizierten und mit Hilfe der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten für verfügbar gehaltenen Welt Risse auftreten, die eine Orientierung und damit das Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten zur begründeten Setzung in Frage stellen“ (ebd., S. 605).

Die hierdurch entstehende „asymmetrische Konfrontation mit einer Andersheit, gegenüber der man über keinen Reaktionsmaßstab verfügt“ (ebd., S. 606), fordere das Subjekt zur Antwort heraus. Da Autonomie nach Schäfer aus Heteronomie resultiert, letztere aber nicht von einer funktionierenden Ordnung erzeugt wird, handelt es sich in dieser theoretischen Fassung nicht um eine relative bzw. bedingte Autonomie. Diese würde sich auf einen etablierten normativen Ordnungsrahmen beziehen, innerhalb dessen die „Möglichkeit von Wahlfreiheit angesichts eines Determinismus“ (ebd., S. 604) bestünde. Da Schäfer gerade diese Auffassung ablehnt und stattdessen Autonomie und Heteronomie eng miteinander verschränkt, ist sein Autonomiebegriff relational geprägt.⁹

Dieses Autonomiekonzept lässt sich allerdings weder mit konstruktivistischen noch mit praktikentheoretischen Ansätzen direkt in Verbindung bringen. Dennoch scheint es hilfreich, weil

⁹ Die Vorstellung einer relationalen Autonomie, die den Dualismus von Selbst- und Fremdbestimmung aufzuheben versucht und Autonomie „als von Heteronomie durchzogen“ begreift, findet sich auch bei Käte Meyer-Drawe (Meyer-Drawe 2000, S. 12). Ein relationales Konzept von Individualität und Subjekt wird von Norbert Ricken vertreten (vgl. z. B. Ricken 2014), eine relationale Theorie des Lernens entwickelt Tobias Künkler (Künkler 2011, S. 525-555).

Autonomie nicht die Unabhängigkeit von einer bestehenden Ordnung bzw. partiell eigensinniges Handeln innerhalb praktischer Routinen meint, sondern – im Gegenteil –, sich nicht mehr auf eine Ordnung beziehen zu können und gleichzeitig auf den Einbruch antworten zu müssen. In diesem Autonomiekonzept deutet sich eine Spur an, die dazu führen könnte, konstruktivistische und praktikentheoretische Grundannahmen zusammen- und jeweils weiterzudenken. Denn erschütternde Einbrüche einer Ordnung lassen sich aus konstruktivistischer Sicht als Perturbationen auffassen. Es kann mit Rekurs auf Schäfer nun stärker betont werden, dass Perturbation mit Abhängigkeit einhergeht, und zwar von der Macht des einbrechenden Ereignisses, das aber wiederum neue Möglichkeiten eröffnet, um handlungsfähig zu werden. Allerdings besteht nicht der Zwang, sich in eine bereits existierende und funktionierende Ordnung – wie beispielweise die eines Klassenchors – einzupassen, denn für einen Moment der Grundlosigkeit gibt es keine verfügbaren Routinemuster.

Welche musikpädagogischen Konsequenzen sich aus dieser Vorstellung von Autonomie ergeben könnten, wird im nächsten Abschnitt diskutiert.

4. Musikpädagogische Konsequenzen

Auf die bildungstheoretische Relevanz von Unverfügbarkeit ist im musikpädagogischen Kontext bereits hingewiesen worden (vgl. Hirsch 2016; Krause-Benz 2018b). Im folgenden Abschnitt soll hinsichtlich des Subjektbegriffs herausgestellt werden, welchen Gewinn das hier dargestellte Autonomiekonzept für die Musikpädagogik in Forschung und Praxis haben könnte.

Für die musikpädagogische Forschung könnte es lohnend sein, den Blick mehr auf diejenigen Momente zu richten, in denen ein normativer Rahmen ‚Risse‘ bekommt. Allerdings haben die Forschungsergebnisse von Blanchard und Campos aufgedeckt, dass Normüberschreitungen im Musikunterricht praktisch nicht vorkommen. Auch wenn es sich dabei um bestimmte Fokuse handelt, die mit einer spezifischen – in diesem Fall praktiken- und subjekttheoretisch getönten Brille – auf Musikunterricht gerichtet werden und entsprechende Aspekte entdecken, aber keinesfalls den gesamten Musikunterricht repräsentieren, so fällt doch auf, dass künstlerische Freiheit und individuelle Bedeutsamkeit hier zumindest offensichtlich nicht möglich zu sein scheinen.

Dass der Begriff der Autonomie nicht nur, aber insbesondere in Unterrichtskontexten schwierig bzw. nicht ganz geklärt zu sein scheint, wurde bereits dargelegt. Aus dieser Problematik muss jedoch nicht zwangsläufig geschlossen werden, dass Subjekte im Musikunterricht grundsätzlich nicht autonom sein könnten. Vor dem Hintergrund des im dritten Abschnitt skizzierten Autonomieverständnisses könnte sich in musikdidaktischer Hinsicht die Konsequenz ziehen lassen, bewusst für Brüche in den etablierten Unterrichtspraktiken zu sorgen. Es muss sich nicht um große Einstürze handeln, aber kleinere Verschiebungen lassen sich in einem ästhetischen Kontext wie Musikunterricht sehr wohl provozieren. Beispielsweise wäre es denkbar, Risse im normativen Rahmen einer Musizierpraktik, die durch ‚unpassende‘ Spiel- oder Singweisen entstehen können, nicht zugunsten eines funktionierenden Musizierens schnell ‚kitten‘ zu wollen, indem Schüler, die musikalisch etwas ‚Verbotenes‘ tun, aus der Ordnung

ausgeschlossen werden, sondern diese Ausbrüche spielerisch zu nutzen. Es wäre auch vorstellbar, bewusst mit gewohnten Spiel- und Aufführungskonventionen zu brechen. Beispielhaft wird dies vom Stegreiforchester zelebriert, das auf künstlerischer Ebene beeindruckend vormacht, wie neue und unkonventionelle Konzertformen hervorgebracht werden können.¹⁰ Mit ungewohnten Spielformen ließe sich durchaus auch einmal im Rahmen des Musikunterrichts experimentieren, um gemeinsam neue musikalische Antworten zu finden, die sich nicht mehr im Rahmen von routinierten musikalischen Praktiken bewegen müssen. Dies setzt eine entsprechende Offenheit sowie Mut zum Experimentieren, aber auch zum möglichen Scheitern voraus. Zu bedenken ist dabei, dass auch Lehrende die normative Rahmung des Unterrichts nicht einfach verlassen können. Dass hier eine idealisierte, wenn nicht gar utopische Vorstellung von Musikunterricht aufscheint, soll allerdings nicht als Freibrief zur Reproduktion bewährter Muster dienen, sondern durchaus dazu ermutigen, „eine veränderte Haltung gegenüber dem Unterrichten insgesamt“ (Dyllick 2019, S. 171) einzunehmen.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass kulturwissenschaftliche ‚Scheinwerfer‘ tendenziell stärker das Routinehafte des Musikunterrichts ausleuchten, während konstruktivistische Positionen von der Überzeugung getragen sind, dass es im Musikunterricht auch anders sein könnte. Wird Autonomie im Kontext von Unverfügbarkeit aufgefasst und musikpädagogisch gewendet, so bedeutet dies nicht, bestehende Wissensordnungen einfach verändern oder beliebig weit ausdehnen zu können, damit alles möglich werden kann¹¹. Möglich ist jedoch, vor dem Hintergrund der Annahme einer relationalen (nicht: relativen) Autonomie die Kontingenz der Musikunterrichtspraktiken produktiv zu entfalten.

Schlussendlich könnte mit dem Rekurs auf einen relationalen Autonomiebegriff auch die musikpädagogische Diskussion vor Dichotomisierungen hinsichtlich ihrer Subjektbegriffe geschützt werden.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus & Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker & Volbers, Jörg (Hg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–50.
- Balzer, Nicole & Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–124.
- Barth, Dorothee; Nimczik, Ortwin & Pabst-Krueger, Michael (2015): Musikunterricht 2. Bildung · Musik · Kultur. Horizonte öffnen. Dokumentation zum 2. Bundeskongress Musikunterricht 2014 in Leipzig. Kassel/Mainz: Bundesverband Musikunterricht.
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung 9). Münster: Waxmann.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹⁰ Vgl. <https://www.stegreif-orchester.de> (Zugriff am 19.9.2019).

¹¹ Dass die Vorstellung einer Überwindung bzw. Ausdehnung von Grenzen der eigenen Wissensordnung aus epistemologischer Sicht nicht möglich ist, hat Blanchard herausgearbeitet (vgl. Blanchard 2019, S. 314).

- Campos, Samuel (2019): Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze. Wiesbaden: Springer VS.
- Dyllick, Nina (2019): Vokalpraxis in der Schule aus der Perspektive einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (= musicolonia 17). Köln: Dohr.
- Geuen, Heinz (2008): Autonomie musikalischer Erfahrung und kulturelle Orientierung. Oder: Welchen Nutzen hat der Konstruktivismus für die Musikdidaktik? In: Diskussion Musikpädagogik (40), S. 37–46.
- Geuen, Heinz & Orgass, Stefan (2007): Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive. Aachen: Shaker.
- Hametner, Stephan (2006): Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. Bd. 1: Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen. Heidelberg: Auer.
- Harnischmacher, Christian (2008): Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik (= Forum Musikpädagogik 86). Augsburg: Wißner.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirsch, Markus (Hg.) (2016): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen (= wiener reihe musikpädagogik 1). Münster: Waxmann.
- Krause, Martina (2008): Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung (= FolkwangStudien 7). Hildesheim: Olms.
- Krause-Benz, Martina (2018a): Die Antriebsdimension des Musiklernens. In: Gruhn, Wilfried & Röhke, Peter (Hg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Esslingen: Helbling, S. 110–128.
- Krause-Benz, Martina (2018b): Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt. Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 8). Berlin: LIT-Verlag, S. 31–48.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.
- Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München: Goldmann.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik (= FolkwangStudien 6). Hildesheim: Olms.
- Pille, Thomas & Alkemeyer, Thomas (2018): „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea & Reißler, Georg (Hg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 150–172.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie (32), H. 4, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2010): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reich, Kersten (2002a): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, 4., überarbeitete Auflage, Berlin: Luchterhand, S. 70–91.
- Reich, Kersten (2002b): Grundfehler des Konstruktivismus – eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden. In: Fragner, Josef; Greiner, Ulrike & Vorauer, Markus (Hg.): Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz (= Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich 15). Linz: Trauner, S. 91–112.

- Reich, Kersten (2009a): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1/reich_ordnung_band_1.pdf (Zugriff am 19.9.2019).
- Reich, Kersten (2009b): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 2: Beziehungen und Lebenswelt. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band2/PDF/reich_ordnung_band_2_komplett.pdf (Zugriff am 19.9.2019).
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Ricken, Norbert (2014): Individualität. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 559–566.
- Scharf, Henning (2007): Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Aachen: Shaker.
- Schäfer, Alfred (2014): Autonomie. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 599–608.
- Schmidt, Siegfried J. (1996): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Spychiger, Maria (2008): Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. In: Diskussion Musikpädagogik (40), S. 4–12.
- Wallbaum Christopher & Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 8). Berlin: LIT-Verlag, S. 75–97.

Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive

1. Die Problemstellung

Theorien ästhetischer Erfahrung dienen seit Langem als Bezugspunkt musikpädagogischer Literatur, insbesondere in musikdidaktischen Konzeptionen (vgl. zum Überblick Heß 2018). Erst in jüngerer Zeit wurde – dann gleich vielfach – der soziologische Ansatz der *Praxistheorie* oder *Praxeologie* in der Musikpädagogik aufgegriffen, nicht zuletzt als methodologischer Hintergrund für die empirische Unterrichtsforschung.¹ Einige musikpädagogische Studien und Publikationen nehmen auf beide Theorierichtungen Bezug², obwohl deren disziplinäre Herkunft verschieden ist (hier Soziologie, dort Philosophie) und sie unterschiedliche Fragen stellen. Während sich die eine Richtung für individuelle ästhetische Wahrnehmungsvollzüge im Sinne einer Aufmerksamkeit für den besonderen Augenblick interessiert (Seel 2017, S. 3), geht es der anderen nicht um einzelne Wahrnehmungsakte und spezifische Deutungen, weil sie Subjektivität als ein Derivat von sozialen Praktiken betrachtet und die Bedeutung impliziten Wissens hervorhebt. Während ästhetische Theorien das Besondere individueller Erfahrungen würdigen, betonen praxistheoretische Perspektiven die sozial geteilten Routinen des Handelns.

In manchen Fällen werden die beiden Perspektiven als *Gegensätze* behandelt (etwa bei Bourdieu 1993), weshalb es relevant erscheint, der Frage nachzugehen, wie sich die beiden theoretischen Ansätze „miteinander vertragen“. So ist unklar, ob und ggf. wie die Vorstellungen von Subjektivität, welche Theorien ästhetischer Erfahrung zugrunde liegen (Menke 2003), mit einem praxistheoretischen Subjektverständnis vereinbar sind, das eher nach Prozessen der Subjektivierung als nach Subjekten fragt.³ Aus beiden Richtungen können normative Aspekte von Praxis in den Blick genommen werden, doch die zwei Theoriefamilien beschäftigen sich in unterschiedlicher Weise mit der *Normativität* von Handlungen. Praxeologisch

¹ Siehe zum Beispiel verschiedene Beiträge im letzten Tagungsband der WSMP (hrsg. v. Heß, Oberhaus & Rolle 2018) und des AMPF (hrsg. v. Weidner & Rolle 2019) sowie Blanchard 2019.

² Siehe z. B. Wallbaum & Rolle 2018. Das gilt auch für ein laufendes, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsprojekt zu *Lernprozessen und ästhetischen Erfahrungen in der Appmusikpraxis* (LEA), an dem beide Autoren des vorliegenden Textes beteiligt sind (s. Godau et al. 2019). Wegen des Forschungsinteresses am impliziten Wissen, das den untersuchten *Praktiken* zugrunde liegt, und an der sozialen Dimension des Lernens (in communities of musical practice, Kenny 2016) wird dabei auf praxistheoretische Konzepte Bezug genommen. Eine knappe Projektbeschreibung findet sich auf der Homepage der Universität zu Köln: <https://www.hf.uni-koeln.de/39842>.

³ Z. B. Reckwitz 2006, siehe im Überblick Reckwitz 2012a. Innerhalb der Musikpädagogik hat Campos (2015) schon vor einigen Jahren die Frage nach dem Subjekt in dieser Weise gestellt.

ausgerichtete Forschung würde z. B. mit ethnografischen Mitteln die sozialen (ästhetischen, pädagogischen o.a.) Ordnungen rekonstruieren, von denen menschliche Praktiken geleitet sind. Eine Theorie ästhetischer Erfahrung wird sich dagegen dafür interessieren, wie Menschen in sozialer Praxis ästhetisch urteilen und ihr ästhetisches Handeln begründen. So wird etwa in vielen ästhetischen Theorien die angemessene Verwendung ästhetischer Wertprädikate diskutiert (z. B. schön, gelungen, attraktiv, authentisch, brillant, originell), weshalb sie dazu herangezogen werden können, wertende Urteile zu kritisieren und zu diskutieren. Allerdings kann im Streit der Disziplinen ihr eigener *Geltungsanspruch* zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Praxistheorien können ästhetische Theorien als *Konstellationen diskursiver Praktiken* analysieren, die nur innerhalb der sozialen oder kulturellen Praxis der Kunst Geltung beanspruchen können, in der sie entstanden sind und aus deren normativer Ordnung sie die Plausibilität ihrer Begründungen beziehen.⁴

Theorien ästhetischer Erfahrung überschreiten jedoch das Feld der Kunst und betrachten alle denkbaren Bereiche menschlichen Lebens als möglichen Gegenstand ästhetischer Erfahrungen.⁵ Man könnte das als Hinweis dafür deuten, dass ästhetische Erfahrungen sich an keine Regeln der Kunst halten, sondern das Potential haben, die Grenzen bestehender Ordnungssysteme zu erweitern, zu kritisieren und zu überwinden. Andererseits können sich Theorien ästhetischer Erfahrung (und daran anschließend Theorien ästhetischer Bildung) nicht sicher sein, mit der Kategorie des Ästhetischen den Schlüssel zur Möglichkeit von Kritik und Veränderung zum Besseren in den Händen zu halten. Denn die Tendenz zur ästhetischen Entgrenzung, die Tatsache, dass in allen Bereichen des Lebens nach neuen Erfahrungsmöglichkeiten gesucht wird und dass es so wünschenswert erscheint, gewohnte Sichtweisen zu verändern, lässt sich selbst auch als Ausdruck einer normativen Ordnung verstehen. Das hieße, dass die Suche nach dem Neuen ihren Beschränkungen nicht „entkommt“, sondern mit jeder Grenzüberschreitung die Herrschaft des Dispositivs von Kreativität und Innovation bestätigt.⁶

In diesem Problemfeld bewegen sich die folgenden Überlegungen.

Wenn wir im vorliegenden Aufsatz von „Praxistheorie“ (oder „Praxeologie“) sprechen, orientieren wir uns an Andreas Reckwitz' Versuch, das gemeinsame Moment verwandter sozialwissenschaftlicher Ansätze herauszuarbeiten und zu *Grundelemente(n) einer Theorie sozialer*

⁴ Z. B. Bourdieu 1993 und (spezifisch für das literarische Feld) Bourdieu 2001.

⁵ Siehe z. B. das Heft 54/2 der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, herausgegeben vom Früchtel & Moog-Grünwald 2009; zur historisch-theoretischen Einordnung Saito 2019. Die Entgrenzung des Ästhetischen wird aus beiden Theorierichtungen erkannt, aber unterschiedlich thematisiert: Während die Ästhetisierung des Alltags auf der einen Seite soziologisch nüchtern diagnostiziert wird (z. B. von Schulze 1992), wird auf der anderen Seite philosophisch kontrovers diskutiert, ob die Veränderung des Subjekts, die eine „Ästhetisierung der Lebenswelt“ mit sich bringt, wünschenswert sein kann (Bubner 1989, S. 143-155; Welsch 1991).

⁶ Vgl. Reckwitz 2012b, der in einer historischen Diskursanalyse zeigt, wie Begriffe ästhetischer Theorie einen Siegeszug durch weite Teile gesellschaftlicher Praxis antreten konnten. So ist zum Beispiel in Marketingstrategien zu beobachten, wie der unternehmerische Geist seine innovativen Erfindungen mit der Kraft ästhetischer Kategorien, zum Beispiel mit dem Begriff der Kreativität, gegen den Widerstand konventionellen Denkens durchsetzt, das dadurch rückwärtsgewandt erscheint.

Praktiken zusammenzufassen (Reckwitz 2003). Als wichtigste Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansätze sieht Reckwitz die Vorstellung von der „Materialität des Sozialen/Kulturellen“, nach der Praxis in *körperlichen* Vollzügen von Handlungsweisen besteht, sowie die Vorstellung von der „impliziten, informellen Logik des sozialen Lebens“, nach der Praxis von implizitem Wissen geleitet ist (ebd., S. 289-290).

Wenn in diesem Beitrag von *Theorie ästhetischer Erfahrung* die Rede ist, beziehen wir uns auf eine Tradition philosophischer Ästhetik, in der ein spezifischer Modus von Wahrnehmung und Erfahrung beschrieben wird, der insbesondere (aber nicht ausschließlich) für die Begegnung mit Kunst charakteristisch sein soll und mit besonderen Formen der Wertschätzung und der Beurteilung verbunden ist.⁷ Eine solche Theorie vertritt u.a. Martin Seel (1991, 1996, 2000), der in der Musikpädagogik vielfach rezipiert wurde.

Im Folgenden soll für zwei Thesen argumentiert werden:

1. Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung bieten unterschiedliche Forschungsperspektiven auf Musik und musikalische Bildung, die einander wechselseitig in wertvoller Weise ergänzen können.
2. Es gibt (mindestens) drei Aspekte, bei denen die beiden Theriefamilien miteinander in Konflikt geraten können: Unterschiede im *Subjektverständnis*, Unterschiede im Umgang mit der *Normativität* von Praxis und unterschiedliche Auffassungen darüber, wie weit der *Geltungsanspruch ästhetischer Theorien* reichen kann. Wenn Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung miteinander vereinbar sein sollen, müssen Spielarten der Theorien gewählt werden, die bezüglich dieser Aspekte eine vermittelnde Position einnehmen.

Wann und inwiefern könnte es sich lohnen, ein Phänomen sowohl aus Sicht der Praxistheorie als auch aus Sicht einer Theorie ästhetischer Erfahrung zu untersuchen? Zur Erörterung unserer ersten These werden wir beispielhaft einen Fall aus dem Datenmaterial heranziehen, das im Rahmen des Forschungsprojekts LEA erhoben wurde (s. Fußnote 37). LEA untersucht die Praxis des Musikmachens mit Apps auf Tablets und Smartphones und interessiert sich dabei u.a. für die Erfahrungsmöglichkeiten, die mit den betreffenden Praktiken verbunden sind. Den Fall wollen wir aus der Perspektive beider Theorien beschreiben, um zu zeigen, wie sich die Ansätze wechselseitig ergänzen können, wenn es darum geht, eine Musikpraxis zu verstehen.

Doch ist es legitim, in der angedeuteten Weise innerhalb eines Forschungsprojektes die Theorie-Perspektiven zu wechseln oder zu kombinieren? Es stellt sich die Frage, ob man nicht eigentlich zu Beginn eine Entscheidung treffen und die Forschungsfrage so formulieren muss, dass eindeutig klar ist, in welchem Theorie-Paradigma man sich mit dem Vorhaben bewegt. So könnte es etwa sein, dass die theoretischen Grundannahmen der beiden genannten Ansätze so verschieden sind, dass sie einander widersprechen und in der Kombination kein passendes Forschungsdesign entwickelt und kein sinnvolles Forschungsergebnis erzielt werden kann. Die Gefahr eines solchen Widerspruchs werden wir mit Blick auf die in These 2

⁷ Der Begriff ästhetische Erfahrung ist ein Grundbegriff der Ästhetik (siehe Maag 2001, Iseminger 2005). Eine „theoretische Landkarte“ zu Positionen, die Kunst und Erfahrung ins Verhältnis setzen, erstellen Deines, Liptow & Seel 2013. Unterschiedliche Dimensionen ästhetischer Erfahrung werden analysiert in Küpper & Menke 2003.

erwähnten Aspekte prüfen: Wie in den Theorien vom Subjekt die Rede ist, wie Fragen von Normativität erörtert werden und wie der Geltungsanspruch ästhetischer Theorien eingeschätzt wird.

Zunächst sollen die Abschnitte 2 und 3 Kernmerkmale von Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung vorstellen, um danach ein Fallbeispiel aus den beiden unterschiedlichen Theorieperspektiven beleuchten zu können. Dabei gehen wir der Frage nach, welche Aspekte aus der einen und aus der anderen Sicht erfasst werden können (Abschnitt 4), um anschließend die Spannungen und möglichen Konflikte zwischen beiden Herangehensweisen herauszuarbeiten und zu diskutieren (Abschnitt 5). Am Ende plädieren wir dafür, beide Ansätze als Theorie-Ressourcen zu betrachten, die sich bei reflektierter Nutzung fruchtbar ergänzen können (Abschnitt 6).

2. Kernmerkmale der Praxistheorie

In diesem Text ist zusammenfassend von „Praxistheorien“ die Rede, manchmal auch von „der Praxistheorie“ im Singular, was eine Vereinfachung darstellt, die aber aus unserer Sicht gerechtfertigt ist, weil es um den Vergleich mit einer Theorierichtung ganz anderer Herkunft geht. Wir folgen der Auffassung von Andreas Reckwitz (2003), dass sich gemeinsame Merkmale einer Familie von Theorien sozialer Praktiken benennen lassen, die von Autor*innen wie Pierre Bourdieu (u.a. 1979), Anthony Giddens (u.a. 1984/1988), Judith Butler (u.a. 1990), Theodore Schatzki (u.a. 1996) und anderen entwickelt wurden. Sie alle verorten das Soziale/Kulturelle in sozialen Praktiken, die Reckwitz wie folgt versteht:

„Soziale Praktiken stellen einen Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig von kollektiven Wissensordnungen [...] sowie diesen entsprechenden Mustern von subjektiven Sinnzuschreibungen dar, die diese Verhaltensmuster ermöglichen und sich in ihnen ausdrücken.“ (Reckwitz 2006, S. 565)

Ohne die jeweiligen Unterschiede negieren zu wollen, beziehen wir uns auf einige geteilte Grundannahmen von Praxistheorien, die sich laut Reckwitz (2003, S. 282) zu drei Punkten verdichten lassen:

1. Praxistheorien postulieren eine „implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘“ (ebd.). Soziale Praktiken werden durch ein oft implizites, praktisches Wissen darüber geleitet, wie etwas in einem spezifischen Kontext zu tun ist. Zu diesen Praktiken zählen auch sprachliche Äußerungen.⁸ Ein Bündel mehrerer zusammenhängender *Praktiken* kann als *Praxis* bezeichnet werden.
2. Praxistheorien betonen die „Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten“ (ebd.). Für sie ist die *Verkörperung* des praktischen Wissens von zentraler Bedeutung, ebenso wie der Umgang mit *Artefakten* (im Hinblick auf Musik wären das etwa Instrumente und Kompositionen).
3. Praxistheorien gehen von einem „Spannungsfeld von Routinisierung und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken“ (ebd.) aus. Die Praxistheorie betont den routinemäßigen Charakter menschlicher Handlungsweisen, ihre relativ *gleichförmige*

⁸ Entsprechend definiert Schatzki Praktiken als „nexus of doings and sayings“ (2012, S. 14).

Wiederholung durch verschiedene Individuen. Dabei will sie Praktiken dennoch als bis zu einem gewissen Grad unberechenbar und veränderbar verstehen.

Zusammenfassend lässt sich Praxistheorie als eine Sozialtheorie beschreiben, die das Soziale in Praktiken verortet, das heißt in kollektiven Verhaltensmustern und den dazugehörigen Wissensordnungen. Diese Praktiken werden vom Körper und in Auseinandersetzung mit Artefakten ausgeführt, sie sind von Körperwissen getragen, das oft implizit ist, und folgen routinierten Formen, die aber je nach Kontext auch modifiziert werden können.

3. Kernmerkmale von Theorien ästhetischer Erfahrung

Theorien ästhetischer Erfahrung haben in der Philosophie eine lange Tradition, von Immanuel Kant (1790/1974) über John Dewey (1934/1980) bis hin zur analytischen Philosophie (vgl. Deines, Liptow & Seel 2013, Iseminger 2005). Auch wenn es nicht leicht ist, zwischen diesen Theorien einen gemeinsamen Nenner zu finden, erscheint die folgende Minimalbestimmung von Franz von Kutschera sinnvoll:

„Ästhetische Erfahrung ist eine Form äußeren Erlebens, in der die Aufmerksamkeit sich auf die sinnliche Erscheinungsweise des Gegenstandes richtet. Zu dieser zählen neben seinen optischen, akustischen, haptischen, Geruchs- und Geschmackseigenschaften auch seine expressiven Qualitäten.“ (Kutschera 1988, S. 74)

Mit expressiven Qualitäten ist der *Ausdruck* gemeint, mit dem sich uns etwas in der sinnlichen Erscheinung zeigt, also zum Beispiel, ob wir eine bestimmte Melodie als beschwingt oder bedrückt wahrnehmen. Ästhetische Erfahrungen werden in paradigmatischer Weise im Umgang mit Kunstwerken gemacht, sind jedoch in den meisten Theorien nicht auf den Bereich der Kunst beschränkt, sondern zum Beispiel auch als Erfahrung der Natur möglich (z. B. Seel 1991).

Über diesen gemeinsamen Kern hinaus werden Theorien ästhetischer Erfahrung sehr verschieden ausgestaltet. Fundamentale Unterschiede liegen allein schon im Begriff der Erfahrung, der den jeweiligen ästhetischen Theorien zugrunde liegt. Deines et al. (2013, S. 11-17) unterscheiden drei Erfahrungsbegriffe. Sie bestimmen zunächst einen phänomenologischen Begriff der Erfahrung, nach dem eine Erfahrung eine Episode phänomenalen Bewusstseins darstellt. Hier geht es darum, dass jemand *etwas* wahrnimmt. Davon unterschieden werden kann ein epistemischer Begriff von Erfahrung, der Erfahrung als einen Akt des Wissenserwerbs versteht. Ein solches Verständnis zeigt sich, wenn ästhetische Erfahrung mit einer spezifischen Form der Erkenntnis von ästhetischen Eigenschaften oder Tatsachen verbunden wird. Die meisten Autor*innen der analytischen Tradition legen – mit unterschiedlichen Gewichtungen - einen phänomenologischen oder epistemischen Begriff der ästhetischen Erfahrung zugrunde (z. B. Beardsley 1958, Dickie 1965; s. auch Iseminger 2005).

Als dritte Form identifizieren Deines et al. (2013, S. 14-15) einen existenziellen Begriff der Erfahrung, für den nicht der Erwerb von (Erfahrungs-)Wissen entscheidend ist, sondern mit dem umgekehrt ein negatives Moment betont wird, nämlich dass mit jeder neuen Erfahrung

eines Menschen etwas negiert wird, das er zu wissen glaubte.⁹ Ein solches existenzielles Verständnis von Erfahrung (und damit auch ästhetischer Erfahrung) findet sich beispielsweise bei Dewey (1938/1963; vgl. 1934/1980). Nicht der einzelne Wahrnehmungsakt ist entscheidend, sondern eine existenzielle Erfahrung ist eingefasst in einen Prozess des Erlebens, der lebensweltliche Bedeutung gewinnt. Wenn wir in diesem Sinne Erfahrungen machen, „verändern sich die Relevanzen des Denkens und Handelns“ (Deines et al. 2013, S. 15) – es sind besondere Momente, die „aus dem Strom unseres bewussten Lebens herausragen“ (ebd.).¹⁰

Eine in der Musikpädagogik vielfach rezipierte Theorie der ästhetischen Erfahrung (bzw. ästhetischen Praxis), in der die drei erwähnten Erfahrungsbegriffe vereint werden, findet sich bei Martin Seel (1985, 1991, 1996, 2000). Wie in vielen ästhetischen Theorien werden in den Darstellungen von Seel die Vollzugorientierung bzw. Selbstzweckhaftigkeit und die Selbstbezüglichkeit ästhetischer Praxis hervorgehoben (Seel 1996, S. 126f.). Vollzugorientierung heißt, dass wir nicht bloß wahrnehmen, um ein anderes Ziel zu erreichen, sondern dass wir uns „Zeit für den Augenblick“ nehmen (Seel 2000, S. 44, vgl. auch Seel 1996, S. 46-58). Die Selbstbezüglichkeit ästhetischer Wahrnehmung bedeutet, dass sich die Wahrnehmung auch auf sich selbst richtet. Das kann als eine (ästhetische) Form von Reflexion verstanden werden, die sich dadurch auszeichnet, dass wir nicht nur wahrnehmen, was ist, sondern wie uns die Dinge und Ereignisse erscheinen (Seel 2000, S. 43-69).

Was auf diese Weise ästhetisch wahrgenommen wird, kann einen Menschen dazu veranlassen, sich weiter damit auseinanderzusetzen, zu reflektieren – in einer Weise, die mal als eher rational und bewusst, mal als sinnlich und emotional beschrieben werden kann. Die ästhetische Wahrnehmung kann so zu einer Erfahrung werden, die Bedeutung für das sonstige Leben gewinnt. Sie kann die Perspektive auf die Welt und das eigene Handeln verändern. Eine ästhetische Erfahrung erzeugt auf diese Weise eine *Differenz* für das Subjekt, in Rüdiger Bubners Worten: eine „Umkehr eingeschliffener Welterfahrung“ (Bubner 1989, S. 118).¹¹

Wegen der transformativen Kraft, die ihr zugesprochen wird, ist die ästhetische Erfahrung eng mit Konzepten ästhetischer Bildung verbunden. Ästhetische Bildung lässt sich verstehen als eine

„reflektierende und in Urteilen sich präsentierende Bildungsform, die in besonderer Weise die prozessualen Möglichkeiten für Übergänge, Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrung und Imaginationen auf der einen und Kunst, Schönheit und die mit ihr verbundenen Zeichen und Symbole auf der anderen Seite betrifft“ (Bilstein & Zirfas 2009, S. 20).

Ästhetische Erfahrung ist bildungsrelevant, wenn sie es uns erlaubt, gewohnte Orientierungsschemata zu distanzieren und uns „aus dem Anzug (unserer Verarbeitungsschablonen) stößt“, wie Wolfgang Schulz es formuliert hat (Schulz 1997, S. 117). Man kann diskutieren, ob alle

⁹ Der Erfahrungsbegriff von Gadamer (1965) stellt laut Deines et al. (a.a.O.) den paradigmatischen Fall einer solchen Konzeption dar.

¹⁰ Eine ausführlichere Darstellung und Kritik des Begriffs der Erfahrung bei Dewey mit Blick auf Fragen ästhetischer Bildung findet sich bei Rolle 1999, S. 41-55.

¹¹ Siehe auch Brandstätter 2014, S. 35-36.

Modi ästhetischer Weltzuwendung dieses Potential besitzen. Manche Formen ästhetischer Praxis haben vielleicht eher eine affirmative Funktion und bestätigen gewohnte Sichtweisen, während die bildungswirksame irritierende Differenz möglicherweise besonderen imaginativen Wahrnehmungsvollzügen oder der Erfahrung des Sinnverlusts in der ästhetischen Kontemplation vorbehalten bleibt.¹² Die erhoffte transformative Kraft ist jedenfalls der Grund, warum Theorien ästhetischer Erfahrung als Ausgangspunkt für Konzepte musikalischer Bildung genutzt und für musikdidaktische Modelle fruchtbar gemacht wurden (u.a. Wallbaum 2000).¹³ Wenn eine in dieser Weise als existenziell verstandene ästhetische Erfahrung Bildung ermöglicht, bedeutet dies auch, dass sie wertvoll und erstrebenswert ist, und der entsprechende Erfahrungsbegriff insofern eine normative Komponente besitzt.

Auch die nicht-existenziellen Konzeptionen ästhetischer Erfahrung sind normativ angelegt. In der analytischen Tradition haben etwa Beardsley und Dickie darüber debattiert, ob das Spezifikum der ästhetischen Erfahrung in der Form der Erfahrung liegt oder in den Eigenschaften des ästhetischen Objekts, des Kunstwerks (vgl. Beardsley 1958, 1982 und Dickie 1974, 1988). Beide stimmen jedoch darin überein, dass sie den Wert der Kunst auf den Wert ästhetischer Erfahrungen zurückführen. Es gibt kaum eine ästhetische Theorie, in der ästhetische Erfahrung nicht als etwas Wertvolles beschrieben wird (eine Ausnahme findet sich bei Carroll 2006; s. auch Deines et al. 2013, S. 34-35). In diesem Sinne kann ein normatives Moment zu den Kernmerkmalen ästhetischer Erfahrung gezählt werden.

4. Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien im Vergleich

Um Theorien ästhetischer Erfahrung mit Praxistheorien zu vergleichen, soll nun zumindest angedeutet werden, wie die Fallbeschreibung einer konkreten musikalischen Praxis aus beiden Perspektiven analysiert werden kann. Wir arbeiten mit einem Fall, der aus der empirischen Datenerhebung im Rahmen unseres Forschungsprojektes LEA stammt.

¹² Die Unterscheidung verschiedener Modi ästhetischer Wahrnehmung findet sich bei Martin Seel (1991, 1996 sowie – leicht verändert – 2000) und ist in der Musikpädagogik mehrfach aufgegriffen worden (z. B. Rolle 1999, S. 89-110). Zur Bildungsrelevanz musikalischer Erfahrung s. Rolle 2011. Christopher Wallbaum schreibt die bildende Anregung von Lernprozessen – unter Verwendung der Terminologie von Martin Seel - der Differenz von atmosphärisch-korrespondierenden und imaginativ-reflektierten ästhetischen Urteilen zu (Wallbaum 2016, S. 43-44). Zu konkurrierenden Bestimmungen musikalischer Bildung s. Vogt 2012.

¹³ Bezugnahmen auf ästhetische Theorien finden sich auch in der anglo-amerikanischen musikpädagogischen Literatur, wo der Begriff der „aesthetic experience“ von zentraler Bedeutung für den Ansatz der „music education as aesthetic education“ ist (Reimer 2003). Daran ist von Seiten einer „praxial music education“ (Elliott & Silverman 2015) Kritik geäußert worden, die insofern berechtigt ist, als Reimer bei ästhetischer Erfahrung in erster Linie an Musikrezeption und vor allem an Kunstmusik denkt. Diese Kritik trifft aber nicht ein Konzept musikalisch-ästhetischer Bildung, das einen Begriff ästhetischer Erfahrung zugrunde legt, der an Dewey und Seel anknüpft. Ein solcher Begriff hat nicht nur Kunstmusik im Blick, sondern versteht Musik im weiteren Sinne als ästhetische Praxis, was die Produktion von Musik in ihren unterschiedlichen Formen einschließt. Das gilt etwa für Rolle 1999 und Wallbaum 2000 (siehe dazu auch Westerlund 2003).

Es geht um einen 14-jährigen Musiker, der in einer deutschen Großstadt lebt und auf seinem Smartphone zu Hause Beats programmiert. Wir haben ihn bei seiner informellen Musikpraxis beobachtet, videografiert und Interviews mit ihm geführt. Er spricht davon, das Musikmachen sei eine „Befreiung“ für ihn angesichts seines herausfordernden Alltags:

„Man kann mal in seine eigene Welt gehen und einfach das machen, was einem gefällt. So spielen, wie es einem gefällt. Ja, und das befreit halt einfach von dem Stress, von z. B. Schule [...]. [Es] kann halt niemand in dieser Welt irgendwas kaputt machen“.

Die Musik, die er in solchen Momenten macht, nennt er „kräftig“ und sagt, sie würde „schlagen“. Beim Beat-Machen könne er „Dampf ablassen“ (Interview vom 19.7.2018).

Wenn man die Äußerungen mit einem Interesse an ästhetischen Erfahrungsprozessen analysiert, lassen sich verschiedene Aspekte hervorheben.¹⁴ Zunächst wäre das die sinnliche Wahrnehmung des Klangs: Der Musiker nimmt seine Musik in einer Weise wahr, die er mit den Begriffen „kräftig“, „schlagend“ und „Dampf ablassen“ assoziiert, was auf eine bestimmte Qualität der Wahrnehmung schließen lässt. Da diese Assoziationen mit körperlichen Attributen („kräftig“) und Bewegungen („schlagen“) assoziiert sind, kann man eine intensive Wahrnehmung des eigenen Körpers in der betreffenden Erfahrung vermuten. Auch Imaginationen und Assoziationen sind ein zentraler Bestandteil ästhetischer Wahrnehmung: In unserem Fall zeigt sich das in der Deutung der Musik als „kräftig“ usw. sowie in der Vorstellung der Musik als Refugium, das Schutz vor Mitmenschen bietet, die ihm „etwas kaputt machen“ könnten. Schließlich wird in dem kurzen Beispiel auch die affektive Ebene ästhetischer Erfahrungen sichtbar, in Gestalt eines Gefühls von Befreiung, nachlassendem Stress und Sicherheit.

Unter Verwendung einer Kategorie aus Seels Ästhetik lässt sich die Praxis im oben beschriebenen Fall als „vollzugsorientiert“ begreifen. Der Musiker nimmt die Musik, die er macht, nicht wahr, um ein anderes Ziel zu verfolgen, sondern der Zweck der Wahrnehmung liegt (zumindest teilweise) in ihrem Vollzug selbst. Zudem ermöglicht ihm die ästhetische Erfahrung, die er dabei macht, eine neue Perspektive auf seine Situation zu gewinnen. Auf diese Weise lässt sich der Fall auch unter einem normativen Gesichtspunkt beschreiben. Der Musiker kann sich selbst in der Musikpraxis als kreativ und selbstbestimmt erfahren, worin sich ihm eine andere Perspektive auf die Welt und seine eigene Rolle darin eröffnet, als sein sonstiger Alltag es zulässt. So kann die ästhetische Erfahrung lebensweltliche Bedeutung bekommen, was ihren Wert aus der Perspektive ästhetischer Bildung ausmacht. Die Tatsache, dass eine ästhetische Erfahrung als wertvoll betrachtet wird, zeigt die normative Komponente des Begriffs.

¹⁴ Wir sind uns bewusst, dass man sich auch auf den Standpunkt stellen kann, die Äußerungen aus unserem Beispiel wären mit Begriffen ästhetischer Theorie nicht zu verstehen, sondern würden nach psychologischen oder soziologischen Erklärungen verlangen. Wir versuchen die Angemessenheit und Fruchtbarkeit ästhetischer Kategorien für die Interpretation des Fallbeispiels zu zeigen, welches unseres Erachtens als Erfahrung einer ästhetischen Differenz zum Alltag und nicht nur als Flucht aus dem Alltag zu beschreiben ist. Das Beispiel macht im Übrigen deutlich, dass sich ästhetische Erfahrungen selbstverständlich nicht auf eine wie auch immer definierte „Kunstmusik“ beschränken, sondern zum Beispiel auch als Erfahrung des Beatmakings möglich sind.

Aus Sicht der Praxistheorie stellt der oben beschriebene Fall eine musikalische Praxis dar, in der sich unter anderem routinisierte Wahrnehmungspraktiken erkennen lassen. Laut Reckwitz gilt: „Praktiken organisieren nicht nur Handeln“, sondern auch „Erleben, Affekte, Wahrnehmung“. Dies geschieht zum Beispiel durch die „routinemäßige Hervorrufung bestimmter mental-leiblicher Erlebniszustände“. Entscheidend sei es jedoch aus praxistheoretischer Sicht, „hier nicht phänomenologisch ‚innere‘ Zustände zu sehen, Wahrnehmung, Erleben oder Affekt nicht „psychisch“ zuzurechnen, sondern sie als Bestandteile kultureller Praktiken zu modellieren“ (Reckwitz 2008, S. 313).

Die Praxistheorie kann so die soziale Dimension des Falls treffend beschreiben: Es handelt sich nicht um eine rein persönliche Alltagsbewältigungsstrategie, die nur aus einer individuellen psychologischen Perspektive mit Blick auf die geäußerten Intentionen des Musikers zu verstehen wäre, sondern um eine soziale Praktik, die von implizitem Wissen geleitet ist. Der Musiker macht regelmäßig auf die beschriebene Art Musik, er hat eine Routine des „Dampfblasens“ mit Musikapps entwickelt (man könnte von einer Routine des Ausstiegs aus Alltagsroutinen sprechen). Er folgt dabei einer sozialen Praxis, einem überindividuell geteilten „Typus des Verhaltens und Verstehens“ (Reckwitz 2003, S. 293) des Laienmusizierens: Musikmachen als Ausstieg aus dem von Arbeit und Schule geprägten Alltag zu erleben und damit als Befreiung von fremdbestimmten Bedingungen.

Auch der Begriff des verkörperten Wissens in der Praxistheorie ist hilfreich zum Verständnis. Der Musiker beschreibt seine Praxis anhand von Ausdrücken, die mit Körper assoziiert sind („schlagen“, „kräftig“). Dies könnte von der Art und Weise zeugen, wie seine Affekte und sein Wissen in seine Musikpraxis inkorporiert, das heißt in seinen Körper eingeschrieben sind. Die Bedeutung, die das technische Gerät und die verwendeten Musikapps für die Praxis des Musikers haben, lassen sich aus praxistheoretischer Perspektive verstehen, indem die Affordanzen dieser Artefakte analysiert werden, die sein Tun und damit auch seine Wahrnehmung maßgeblich mitbestimmen. Praxistheoretische Begriffe eignen sich auch dafür, die sozialen Zusammenhänge der beschriebenen Praktik zu verstehen. Der Musiker macht zwar allein Musik, aber bezieht sich dabei auf sein soziales Umfeld, gerade indem er es von seiner Praxis ausschließt. Die „Anderen“, welche tendenziell eine Bedrohung darstellen, sind gerade als Abwesende in der Situation anwesend.

Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung können also verschiedene Aspekte des von uns untersuchten Falls sichtbar machen. Letztere erlauben es, den Blick auf die spezifischen Wahrnehmungsqualitäten zu richten, die bedeutsam werden, wenn der Musiker sich die Zeit für seine „kräftigen“ und „schlagenden“ Beats nimmt und die gewohnten Wahrnehmungsroutinen des Alltags durchbricht. Worin die Qualität des einen gegenüber dem anderen produzierten Beat besteht, wird bei einer praxistheoretisch motivierten Auswertung nicht erfasst, da die Praxistheorie sich nicht für den *besonderen* Erfahrungsgehalt interessiert, von dem der Musiker spricht, sondern für die soziale Dimension seiner Wahrnehmung, etwa für wiederkehrende Wahrnehmungsmuster, die auf routinisierte Praktiken verweisen. Eine bevorzugte Datenquelle empirischer Forschung vor einem praxistheoretischen Hintergrund wäre nicht in erster Linie der nachträglich reflektierende Bericht des Interviewten, sondern

die Beobachtung der Praktiken in situ: was in der Appmusikpraxis getan wird. So könnte praxistheoretisch beschrieben werden, wie der Musiker seinen Körper beim Musikmachen, beim Produzieren und Anhören der Beats, einsetzt, wohin er schaut, ob und wann er lächelt, ob er nach dem Musikmachen eine andere Körperhaltung hat als vorher, und natürlich auch, wie er über seine Musik spricht (falls er darüber spricht).

Man kann dies am Beispiel von Affekten veranschaulichen. So wie wir in Anlehnung an Reckwitz die Praxistheorie verstehen, kann und will sie keine inneren Gefühlszustände, sondern nur *Affektpraktiken* beschreiben (Reckwitz 2016), wie also der Affekt „getan“ wird, etwa wenn der Appmusiker zu seinen Beats mit dem Kopf nickt oder wenn er unbewegt den Blick in eine unbestimmte Ferne richtet und lächelt. Nun kann man sich als Gedankenspiel Folgendes vorstellen: Der Musiker lächelt in zwei verschiedenen Situationen auf die gleiche Weise, d.h. mit dem gleichen Gesichtsausdruck und in der gleichen Körperhaltung, nicht unterscheidbar aus der Beobachterperspektive. Dennoch empfindet er zu beiden Zeitpunkten Unterschiedliches und würde, sollte man ihn fragen, von anderen emotionalen Zuständen berichten, etwa von einem Gefühl befreiter Freude bei der einen und einem Gefühl von genießerischer Freude bei der anderen Gelegenheit. Jedoch: Da in der Situation selbst (ohne Befragung) kein Anlass zu einer Verbalisierung besteht, wären die beiden Vorkommnisse durch Beobachtung nicht zu unterscheiden. Wenn nur die emotionalen Zustände verschieden sind, aber nicht die Doings und Sayings, dann macht es keinen Sinn, von unterschiedlichen sozialen Praktiken zu sprechen. Aus der Perspektive einer Theorie ästhetischer Erfahrung handelt es sich jedoch um verschiedene ästhetische Wahrnehmungen, mit unterschiedlichem emotionalen Gehalt, weil Verschiedenes erlebt wird.¹⁵

Dieses Gedankenspiel legt nahe, dass sich ästhetische Erfahrungen nicht auf Praktiken reduzieren lassen und es sich deshalb lohnt, beide Perspektiven einzunehmen. Der Wahrnehmung Gehalt einer ästhetischen Erfahrung, also die Frage, was wahrgenommen wird und auf welche Weise, kann für das Verständnis einer Musikpraxis entscheidend sein. Zum Beispiel ist die Wahrnehmung der Musik als „kräftig“ und „schlagend“ die Bedingung dafür, dass der von uns befragte Musiker die Praktik als Befreiung erlebt und immer wieder ausführt.

Weil Praxistheorien sich nicht für die spezifischen Wahrnehmungsqualitäten interessieren, die in ästhetischer Praxis Bedeutung haben, können sie auch kein angemessenes Verständnis der Vollzugsorientierung ästhetischer Erfahrung entwickeln. Vollzugsorientierung

¹⁵ Möglicherweise ist der Gegensatz, den wir hier hervorheben, nur im Hinblick auf empirische Forschung von Bedeutung. Wenn es nicht darum geht, Praxistheorie als methodologischen Hintergrund für die Entwicklung einer empirischen Herangehensweise zu verstehen, verliert das Kriterium der Beobachtbarkeit an Gewicht. Für das methodische Design empirischer Forschung sind die Fragen aber von Belang. In der Studie zu Lernprozessen und ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis, an der wir beteiligt sind (vgl. Fußnote 2), werden Praxissituationen videographisch aufgezeichnet und im Nachgang Video-stimulated-recall-Interviews geführt, um beobachtbares Verhalten und subjektive Bedeutungen, also Gründe für das jeweilige Handeln, Erlebnisqualitäten etc. auf der Grundlage von Selbstberichten ins Verhältnis zu setzen. Für einige Überlegungen zu den Schwierigkeiten und Herausforderungen einer solchen Herangehensweise vgl. Eusterbrock, Godau, Haenisch, Krebs & Rolle im Erscheinen.

bedeutet, wie oben bereits erläutert, dass wir nicht (nur) darauf aus sind, ein anderes Ziel zu verfolgen, sondern dass wir in ästhetischer Einstellung am Vollzug der Wahrnehmung selbst interessiert sind. Praxistheorien fällt es schwer, das Fehlen einer Zwecksetzung zu erfassen. Es ist etwa nicht möglich, selbstzweckhafte (ästhetische) Wahrnehmungspraktiken dadurch zu bestimmen, dass sie nicht mit anderen Praktiken gekoppelt sind. Um dies an einem Gedankenexperiment zu veranschaulichen: Angenommen, eine Person geht immer dann zur Kirche, wenn sie die Kirchenglocken hört. Dann treten in ihrem Alltag die beiden Praktiken „Kirchenglocken hören“ und „zur Kirche gehen“ gemeinsam auf. Das Läuten von Kirchenglocken hat traditionell u.a. die Funktion, die Gemeinde zum Gottesdienstbesuch zu rufen. Doch das heißt nicht, dass das Läuten von der regelmäßigen Kirchgängerin als bloßes Signal zum rechtzeitigen Aufbruch ins Gotteshaus wahrgenommen wird. Sie kann die Glocken zusätzlich ästhetisch wahrnehmen, ihren besonderen Klang schätzen und auf dem Weg zuhören.

Die ästhetische Dimension der Wahrnehmung muss sich nicht in einer weiteren beobachtbaren Verhaltensweise zeigen. Stellen wir uns vor, dass die betreffende Person, weil das Glockenwerk wegen einer Reparatur für eine Weile nicht erklingt, einen Erinnerungston auf dem Smartphone programmiert, um den Gottesdienst nicht zu verpassen: Die Signalfunktion bleibt, aber es ist eine andere Situation. Der Klang von Kirchenglocken kann für die Kirchgängerin eine Bedeutung haben, die über ihre Appellfunktion hinausgeht.

Die Praxistheorie kann also die spezifischen Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen nicht in gleicher Weise berücksichtigen wie eine Theorie ästhetischer Erfahrungen. Zudem ist ihr Interesse an der Normativität ästhetischer Urteile, die mit musikalischen Erfahrungen verbunden sind, ein anderes. Die Kirchgängerin aus unserem Beispiel mag den Glockenklang der Nachbarkirche noch schöner finden als den ihrer eigenen Gemeinde; sie kann vielleicht erklären, warum sich diese Bewertung ändert, weil ihr nach erfolgter Reparatur der Klang der eigenen Glocke nun besser gefällt. Es ist wie bei dem Appmusiker aus unserer Studie, der seine Musikpraxis als positiv erlebt (er spricht von einem positiven Gefühl der Befreiung) und weiß, wann er mit seinen Beats zufrieden ist. Aus praxistheoretischer Perspektive ist nicht relevant, wie überzeugend die jeweiligen Argumente im Einzelnen sind, aber man könnte die normativen Ordnungen, die den Praktiken des Urteilens und Begründens zugrunde liegen, rekonstruieren. Eine Theorie ästhetischer Erfahrung, die darüber hinaus mit der Vorstellung von Bildung durch ästhetische Erfahrung verknüpft ist, kann der Praxis des Musikers einen Wert zuerkennen, weil sie sich als Teil eines bedeutsamen ästhetischen Bildungsprozesses beschreiben lässt.

Bestimmte Aspekte der Appmusikpraxis können wir also gut aus praxistheoretischer Perspektive beschreiben, indem wir sie als (routinisierte) soziale Praktiken verstehen, die von implizitem Wissen geleitet sind, andere eher, indem wir die bewussten Intentionen, Imaginationen und individuellen Besonderheiten der ästhetischen Erfahrung und sinnlichen Wahrnehmung berücksichtigen. Die Verschränkung beider Perspektiven kann dazu beitragen, die Appmusikpraxis besser zu verstehen. Doch sie kann auch zu Spannungen, Inkonsistenzen und Konflikten führen, die wir in der Folge untersuchen wollen.

5. Konflikte zwischen Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung

Wenn man Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung als einander ergänzende Forschungsperspektiven auffasst, stellt sich die Frage, ob ihre theoretischen Grundannahmen miteinander kompatibel sind. Drei potenzielle Konfliktpunkte, die oben bereits genannt wurden, sollen im Folgenden erörtert werden: Unterschiede im Subjektverständnis, Unterschiede im Umgang mit Fragen von Normativität und der kontroverse Geltungsanspruch ästhetischer Theorien.

5.1. Subjektverständnis

Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung sprechen in unterschiedlicher Weise vom Subjekt. Praxistheorien beschäftigen sich mit der sozialen Dimension von Praktiken. Laut Reckwitz ist das Subjekt nichts als ein „historisch-spezifischer Praxiskomplex“, das heißt, ein „Kreuzungspunkt unterschiedlicher Verhaltens/Wissenskomplexe sozialer Praktiken“. Es gibt kein prä-existentes Subjekt, das diese Praktiken ausführt, sondern das Subjekt ist ein „mehr oder minder loses Bündel von praktischen Wissensformen“ (Reckwitz 2003, S. 296). Die Praxistheorie setzt keinen Begriff eines handelnden und wahrnehmenden Subjekts voraus, sondern sie interessiert sich eher für den Vorgang der Subjektivierung, also die sozialen Prozesse, die Menschen zu spezifischen Subjekten machen.¹⁶ Solche sozialen Prozesse der Subjektwerdung sind hingegen nicht das Thema von Theorien ästhetischer Erfahrung, die in der Regel einfach davon ausgehen, dass Menschen wahrnehmende, imaginierende und reflektierende Subjekte sind. Anders als Praxistheorien nehmen viele Theorien ästhetischer Erfahrung – ob eher phänomenologisch oder sprachanalytisch – die Ich-Perspektive ein, um die Besonderheiten ästhetischer Praxis zu beschreiben.

Ein grundlegender Unterschied im Subjektverständnis der beiden Ansätze besteht darin, welches Maß an Entscheidungsfähigkeit sie dem Subjekt zugestehen (man könnte auch von Freiheit sprechen, was nicht Autonomie im Sinne völliger Unabhängigkeit heißen muss). Da es verschiedene ästhetische Theorien und Praxistheorien gibt und wir an dieser Stelle nicht allen Details des jeweiligen Subjektbegriffs nachgehen können, beschränken wir uns auf einige grundsätzliche Überlegungen.

Die Praxistheorie sieht Veränderungen von Praktiken nicht als Resultat einer freien Entscheidung von Subjekten. Sie betont die Routiniertheit und sozial-kulturelle Bedingtheit von menschlichen Praktiken. Dennoch soll sie Veränderung von Praktiken beschreiben können, wofür Reckwitz vier entsprechende Mechanismen identifiziert (ebd., S. 294-296).

1. Kontextabhängigkeit: Eine Praktik ist in ihrem konkreten Vollzug abhängig von der Situation beziehungsweise dem Kontext. „Die Überraschungen des Kontextes können dazu führen, dass die Praktik misslingt oder zu misslingen droht, dass sie modifiziert oder gewechselt werden kann oder muss etc.“ (ebd., S. 294).

¹⁶ Reckwitz (2006) rekonstruiert in diesem Sinne das (hybride) bürgerliche Subjekt, dessen Genese sich unter dem Einfluss hegemonialer Kultur und gegenkultureller Bewegungen vollzieht, und das sich auch in ästhetischen Praktiken formiert.

2. Zeitlichkeit: Der konkrete Vollzug von Praktiken geschieht in der Zeit, das heißt ein/e Akteur*in steht unter Handlungsdruck, die Praktik kann misslingen und so andere Formen annehmen. Zudem kann sich durch die ständig wiederholte Ausführung von Praktiken eine schrittweise Bedeutungsverschiebung ereignen.
3. Kopplung von Praktiken in Praxiskomplexen: In einem sozialen Feld (etwa der Schule) können unterschiedliche Praktiken miteinander verbunden sein, die sich widersprechen, so dass sie angepasst und somit verändert werden müssen.
4. Kopplung von Praktiken in der Struktur eines Subjekts: Das Subjekt erscheint als Bündel von praktischen Wissensformen, die sich unter Umständen widersprechen, so dass Praktiken aufeinander abgestimmt und verändert werden müssen.

Praktiken können sich also ändern, aber dies geschieht aus praxistheoretischer Sicht nicht durch Entscheidungen eines Individuums, sondern als Reaktion auf Widerstände, die durch andere Praktiken oder die Bedingungen der Situation hervorgerufen werden.¹⁷

Das Subjektverständnis der ästhetischen Theorien wiederum ist von den jeweiligen philosophiehistorischen Kontexten abhängig, aber sie neigen dazu, dem Subjekt mehr Entscheidungsfähigkeit zuzugestehen. Wie Christoph Menke es im letzten Satz seines Buchs *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie* mit Pathos zusammenfasst: „Das letzte Wort der Ästhetik ist die menschliche Freiheit“ (Menke 2008, S. 129).¹⁸

In Theorien ästhetischer Erfahrung kann auf zweifache Weise von der Freiheit oder Entscheidungsfähigkeit des Individuums die Rede sein. Einmal kann sie die menschliche Freiheit als *Folge* und Ziel ästhetischer Erfahrung begreifen. Für Theorien ästhetischer Bildung, die eng mit der Theorie ästhetischer Erfahrung verknüpft sind, ist die menschliche Selbstbestimmung ein wichtiges Konzept, etwa schon bei Schiller, bei dem die Erfahrung von Kunst die Freiheit des Subjekts begründen soll (vgl. Schiller 1795/1981). Zum anderen kann eine ästhetische Theorie Freiheit oder Entscheidungsfähigkeit als *Voraussetzung* ästhetischer Erfahrungen betrachten. So könnte etwa die Fähigkeit, kreative Entscheidungen zu treffen und durch einen spielerischen Umgang mit Bedeutungen Routinen zu durchbrechen, aus Sicht einer ästhetischen Theorie eine Form von Selbstbestimmung des Subjekts erfordern (siehe zu dieser Frage auch Reckwitz 2008).

Je nachdem, wie Entscheidungsfähigkeit und Selbstbestimmung gedacht werden, könnte sich ein Konflikt zwischen den Subjektbegriffen der Theorie ästhetischer Erfahrung und der Praxistheorie ergeben. Ob der Konflikt auflösbar (vielleicht sogar fruchtbar) ist oder ob eine Kombination beider Perspektiven zu Widersprüchen führt, hängt von zwei Bedingungen ab: erstens, ob die jeweilige ästhetische Theorie eine starke Form von ästhetischer Freiheit und Entscheidungsfähigkeit fordert oder ob sie sich mit einer relativen Autonomie der kreativ

¹⁷ Allerdings gibt es innerhalb der Praxistheorie Versuche, Subjekten einen größeren „Eigensinn“ zuzugestehen, damit so etwas wie „Selbst-Bildung“ gedacht werden kann (z. B. Alkemeyer, Budde & Freist 2013, S. 9-30).

¹⁸ Menke legt seine Auffassung von ästhetischer Freiheit – in Auseinandersetzung u.a. mit soziologischen Theorien des Geschmacks – ausführlicher dar in „Die Kraft der Kunst“ (Menke 2013, S. 132-157; s. außerdem Menke 2018).

Handelnden und aus guten Gründen Urteilenden begnügt und Abhängigkeiten in Rechnung stellt; zweitens, inwieweit die betreffende Praxistheorie individuelle Entscheidungsfähigkeit ausschließt, oder ob es lediglich ein spezifisches Erkenntnisinteresse ist, mit dem sie den Fokus auf die Abhängigkeiten und gesellschaftlichen Einflüsse auf das Subjekt und somit auf die Routinen ästhetischer Praxis legt.

5.2. Normativität in ästhetischer Theorie und Praxistheorie

Ein weiterer – mit den eben angesprochenen Problemstellungen eng zusammenhängender – möglicher Konfliktpunkt zwischen den beiden hier behandelten Theoriefamilien betrifft Fragen der Normativität. Wie oben bereits angedeutet, besitzen fast alle Theorien ästhetischer Erfahrung eine normative Komponente: Ästhetische Erfahrungen werden von diesen Theorien als wertvoll betrachtet. In abgeleiteter Form wird Wahrnehmungsobjekten (z. B. Artefakten von Kunst und Design oder Naturereignissen), die in besonderer Weise geeignet sind, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, ästhetischer Wert zugesprochen. In Praxistheorien ist für eine solche Wertung kein Raum. Sie rekonstruieren und analysieren Wertordnungen, anstatt selbst normativ Position zu beziehen.¹⁹ Dies könnte zu Konflikten führen.

Einige Theorien ästhetischer Erfahrung sind nicht nur normativ in dem Sinne, dass sie ästhetische Erfahrungen als wertvoll betrachten, sondern sie gehen außerdem davon aus, dass diese Erfahrungen mit ästhetischen Urteilen verbunden sind, die normative Geltung beanspruchen können. Ästhetische Urteile stützen sich auf ästhetische Erfahrungen und beschreiben das, was sich in diesen Erfahrungen zeigt (Kutschera 1988, S. 70; Seel 1985). Sie sind Ausgangspunkt von Argumentationen und ästhetischem Streit zwischen Individuen, welcher dann auch für ästhetische Bildung relevant wird (vgl. Rolle & Wallbaum 2011; Rolle 2014).

Ästhetische Theorien unterscheiden sich darin, welche Geltung sie Urteilen zugestehen. Nicht-kognitivistische Theorien betrachten ästhetische Urteile als nicht wahrheitsfähig, das heißt, sie können weder wahr noch falsch sein und man kann sie auch nicht sinnvoll rechtfertigen (vgl. Kutschera 1988, S. 114). Sie haben bloß die grammatische Form eines Aussagesatzes, auf der semantischen Ebene seien sie nicht wahrheitsfähig, sondern entsprächen zum Beispiel dem Ausdruck von Gefühlen.²⁰

Dagegen gehen kognitivistische Theorien davon aus, dass ästhetische Urteile wahrheitsfähig sind, das heißt, wir können gerechtfertigte oder ungerechtfertigte Urteile fällen und diese können wahr oder falsch sei (vgl. ebd., S. 114-124). Zu den kognitivistischen Theorien gehört auch Kants Ästhetik, welche die Objektivität ästhetischer Urteile in der intersubjektiven Übereinstimmung begründet sieht (vgl. Kant 1790/1974, §§ 6-9). Kognitivistische Theorien

¹⁹ Die praxistheoretische Analyse von Wertordnungen kann dabei auch kritisches Potential entfalten und die Möglichkeit zu sozialer Transformation spielt für einige praxistheoretische Überlegungen eine wichtige Rolle, besonders deutlich bei Butler 1990, vgl. Reckwitz 2004.

²⁰ So etwa die nicht-kognitivistische Ästhetik von Albert Ayer (1936/1970, S. 103-104). Dass Gefühle rational sein können, wird dagegen von kognitivistischen Emotionstheorien betont (in welchem Sinne sie als Argumente in ästhetischen Meinungsverschiedenheiten gelten können, analysiert Rolle 2012).

ästhetischer Urteile beschreiben diese nicht neutral, sondern gestehen ihnen normative Geltung zu. Dies steht im Widerspruch zu Praxistheorien, die ästhetische Urteile nicht als rationale Argumentationen, sondern soziale Praktiken betrachten, welche vor allem durch historische und kulturelle Bedingungen geformt sind. Ein Beispiel für eine solche Praxistheorie wäre Bourdieus Kunstsoziologie (vgl. Bourdieu 1993, S. 26). Eine Theorie ästhetischer Erfahrung, die mit einem kognitivistischen Verständnis ästhetischer Werturteile verbunden ist, scheint mit solch einer Praxistheorie nur schwer vereinbar.

Die Frage nach der normativen Geltung ästhetischer Urteile ist eng mit der Frage verknüpft, welchen Geltungsanspruch eine ästhetische Theorie als Ganzes hat und haben kann. Hier verbirgt sich ein weiterer Konflikt zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorie.

5.3. Der Geltungsanspruch ästhetischer Theorien

Theorien ästhetischer Erfahrung streben üblicherweise eine grundlegende Analyse menschlicher Erfahrung an, das heißt, sie soll auch für Menschen in anderen Kulturen und in früheren historischen Epochen gelten. Wenn etwa Dewey über die ästhetische Erfahrung schreibt, sie zeichne sich durch eine bestimmte Geschlossenheit, Vollständigkeit und Einheit aus (vgl. Dewey 1934/1980: u.a. S. 47-64), dann bezieht er sich damit nicht bloß auf ästhetische Erfahrungen nordamerikanischer Bildungsbürger in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er versucht seine Theorie so allgemein zu formulieren, dass sie über seine historisch-kulturell geformte Lebenswelt hinaus gilt. Diesen weitreichenden Geltungsanspruch teilt sie mit vielen anderen philosophischen Theorien.

Hier entsteht ein Konflikt mit soziologischen Ansätzen wie Praxistheorien, die ästhetische Erfahrungen als Praktiken verstehen, die erst in Auseinandersetzung mit anderen sozialen Praktiken entstehen und somit vom jeweiligen historisch-kulturellen Kontext abhängig sind. In diesem Sinne kritisiert Bourdieu in seinem oben bereits zitierten Text *Die historische Genese einer reinen Ästhetik* (1993) den aus seiner Sicht naiven Geltungsanspruch der philosophischen Ästhetik:

„Indem er seine eigene Erfahrung, die Erfahrung eines kultivierten und gebildeten Menschen einer bestimmten Gesellschaft, zum Gegenstand seiner Überlegungen macht, ohne dabei die Geschichtlichkeit seiner Reflexion wie auch die des Gegenstandes, auf den sie sich richtet, zum Objekt zu machen, erhebt der reine Denker einer reinen Kunsterfahrung unwissentlich eine partikuläre Erfahrung in den Rang einer transhistorischen Norm jeder künstlerischen Wahrnehmung“ (Bourdieu 1993, S. 16-17).

Bourdieu wirft Philosoph*innen also vor, ihre ästhetische Theorie auf ihre eigene, historisch-kulturell „partikuläre“ Erfahrung zu stützen, und sie dann ungerechtfertigt zu verallgemeinern. Wie kann sich eine Theorie ästhetischer Erfahrung gegen diesen sehr prinzipiellen Angriff verteidigen? Zunächst wohl am besten durch das Zugeständnis, dass der Vorwurf auf viele ästhetische Theorien und ihre Verfasser*innen zutreffen dürfte. Das zeigt sich in deren Texten, wenn die angeführten Beispiele sich auf bestimmte künstlerische Praktiken und Artefakte – etwa aus der europäischen Kunst- und Musikgeschichte – beschränken. Es kann aber

bestritten werden, dass alle ästhetischen Theorien durch eine solche historisch unreflektierte Vorgehensweise gekennzeichnet sind. Dass ein Begriff wie „ästhetisch“ unter bestimmten historischen Bedingungen entstanden ist und sich in spezifischen sozialen Kontexten entfaltet hat, spricht nicht grundsätzlich gegen seine Verwendung in anderen Zusammenhängen. Begriffe können sich in dieser Weise entwickeln und ihre Bedeutung verändern. Eine ästhetische Theorie kann ihre zentralen Kategorien ideengeschichtlich informiert und „kultursensibel“ gebrauchen.

Um dem Einwand Bourdieus zu entgehen, müssen Ästhetiker*innen also prüfen, ob die Begriffe ihrer Theorie den kulturellen Praxen, auf die sie sie beziehen, angemessen sind. Zudem kann man die eigene Art, über kulturelle Praxis nachzudenken, mit ästhetischen Überlegungen aus anderen Kulturen und Epochen vergleichen, um so ein breiteres Bild von dem zu erlangen, was ästhetische Erfahrung heißen könnte. Dies geschieht etwa in Ansätzen interkultureller Ästhetik (vgl. z. B. Diaconu 2003) und in der Ästhetik populärer Musik (vgl. z. B. Appen 2007, Rolle 2008, Brunner & Parzer 2010). Es gibt eine zweite Möglichkeit, sich gegen den Vorwurf des Universalismus zu wehren: Wer eine Theorie ästhetischer Erfahrung formuliert, kann den allgemeinen Geltungsanspruch aufgeben, mithin zugestehen, dass die Theorie nur über ästhetische Erfahrungen von Menschen Aussagen machen kann, die im eigenen kulturellen Milieu und historischen Kontext leben.

Aus Sicht von Praxistheorien könnte man immer noch einwenden, dass es nicht reiche, die historisch-kulturelle Bedingtheit ästhetischer Erfahrungen *anzuerkennen*, man müsse sie auch *analysieren*, „zum Objekt machen“, wie Bourdieu fordert (Bourdieu 1993, S. 16). Das heißt, man müsse erforschen, wie die historisch-kulturellen Bedingungen sich auf ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten auswirken, wie etwa unser kulturelles Milieu unsere ästhetischen Vorlieben prägt. Das ist sicherlich richtig, doch wäre dies die Aufgabe soziologischer Forschung, während die philosophische Ästhetik sich den verschiedenen Erfahrungs- und Urteilsformen so widmet, dass sich im besten Fall die soziologische Praxistheorie und die philosophische Ästhetik gegenseitig ergänzen können.

Letztlich wird eine Theorie ästhetischer Erfahrung überzeugender sein, wenn sie sowohl die Reichweite ihres Geltungsanspruchs reflektiert und ggf. ausdrücklich auf bestimmte historisch-kulturelle Kontexte beschränkt als auch durch vergleichende Forschung ihren Theoriehorizont erweitert. Nur dann kann sie Bourdieus Einwand der unzulässigen Verallgemeinerung entgehen. Eine solche Theorie ästhetischer Erfahrung könnte mit dem soziologischen Denken von Praxistheorien vereinbar sein.²¹

²¹ Die Herausforderung, soziologische Analysen künstlerischer Praktiken mit einer ästhetischen Perspektive zu vereinbaren, wird seit einigen Jahren in der Kunst- und Musiksoziologie diskutiert (vgl. Fuente 2007, Hennion 2011), nicht zuletzt durch Re-Lektüre von Schriften Theodor Adornos, der genau diese Verbindung immer wieder herstellte (s. etwa Adorno 1962).

6. Theorie ästhetischer Erfahrung und Praxistheorie als komplementäre Perspektiven

Zum Ende wollen wir noch einmal auf die zu Anfang formulierten Thesen zurückkommen. Der Vergleich von Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien anhand eines Falles aus der empirischen Forschung sollte die erste These stützen, dass beide Theorien unterschiedliche Perspektiven auf Musik und musikalische Bildung einnehmen, die einander wechselseitig in wertvoller Weise ergänzen können. Es wurde argumentiert, dass die Perspektive der Ästhetik nicht durch praxistheoretische Beobachtungen ersetzt werden kann.

Ausgehend vom Vergleich beider Theorien wurden drei Punkte herausgearbeitet, an denen sie miteinander in Konflikt geraten können: Unterschiede im Subjektverständnis, hinsichtlich des Umgangs mit Fragen von Normativität und bezüglich des Geltungsanspruchs ästhetischer Theorien. Es sind insbesondere diese Punkte, die mit Blick auf die zweite These beachtet werden mussten: Wenn Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung miteinander vereinbar sein sollen, müssen Spielarten der Theorien gewählt werden, die bezüglich dieser Aspekte eine vermittelnde Position einnehmen. Wenn eine Theorie ästhetischer Erfahrung dagegen universelle Geltung für alle kulturellen Kontexte beansprucht und eine Praxistheorie diesen Geltungsanspruch grundsätzlich bestreitet, ist der Widerspruch offensichtlich.

Wenn man beide theoretischen Perspektiven in einem musikpädagogischen Forschungsprojekt kombinieren möchte, sollte man eine Theorie ästhetischer Erfahrung heranziehen, welche erstens mit einem bescheidenen Konzept der Autonomie eines kreativen und entscheidungsfähigen Subjektes auskommt und gesellschaftliche Abhängigkeiten in Rechnung stellt, zweitens Fragen von Normativität im Sinne der Geltung ästhetischer Urteile unter Verzicht auf absolute Wahrheitsansprüche etwa in einem kommunikativen Modell ästhetischer Rationalität verhandelt und drittens Rechenschaft ablegt über die historisch-kulturellen Kontexte, in denen sie Geltung beansprucht.

Zugleich ist eine Praxistheorie eher kompatibel mit einer Theorie ästhetischer Erfahrung, wenn sie die subjektive Perspektive der ästhetischen Wahrnehmung ernst nimmt und aufzugreifen in der Lage ist, wenn sie dem Subjekt, dessen Formation sie untersucht, einen gewissen „Eigensinn“ zugesteht, und sich damit in pädagogischen Zusammenhängen aufgeschlossen gegenüber normativen Fragen ästhetischer Bildung zeigt. Sie kann von ästhetischen Theorien profitieren, wenn sie deren Kategorien heranzieht, um normative ästhetische Ordnungen in ihrer Widersprüchlichkeit und in ihrem Wandel zu erfassen.²²

Wenn man derart vermittelnde Positionen einnimmt, können die beiden Theorierichtungen einander ergänzen und sich auch gegenseitig befruchten. Eine praxistheoretisch informierte Musikpädagogik wird vermutlich anders mit ästhetischen Erfahrungen umgehen und

²² Die methodologischen Überlegungen von Geimer (2019) zeigen, wie ein empirischer Ansatz, der sich einer praxeologischen Wissenssoziologie verpflichtet weiß, Begriffe aufgreifen und nutzen kann, die in und zwischen ästhetischen Theorien verhandelt werden. Geimer interessiert sich für die komplexen Vorgänge der Aneignung kunstfeldspezifischer normativer Ordnungen in der künstlerischen Praxis und möchte sie aus der Perspektive der Akteur*innen rekonstruieren (unter Verwendung von Methoden der Dokumentarischen Methode, vgl. Bohnsack 2017).

mehrere Aspekte der ästhetischen Praxis betonen, die sonst nicht im Zentrum des Interesses stehen, darunter:

1. Der praktische Charakter ästhetischer Erfahrungen: Es handelt sich nicht um passive Wahrnehmung, sondern um Erfahrungen, die „getan“ werden. Eine Theorie greift zu kurz, wenn sie ästhetische Erfahrungen bloß rezeptionsästhetisch denkt, statt auch die *Produktion* von Musik als Erfahrung zu verstehen. Der praktische Charakter von Erfahrung ist in vielen Theorien ästhetischer Erfahrung angelegt, so zum Beispiel bei Dewey, für den sich Erfahrung im Wechselspiel zwischen „aktivem Tun“ und „passivem Erleben“ vollzieht (1934/1980, S. 58-59) und bei Seel, der ästhetische Praxis zum Gegenstand seiner Ästhetik macht (vgl. 1996, S. 126).²³
2. Die Routinisiertheit ästhetischer Erfahrung: Zwar werden ästhetische Erfahrungen, zumindest in der kontinentalen und der pragmatistischen Ästhetik, als etwas Besonderes konstruiert, das aus dem Alltag heraussticht (vgl. Deines et al. 2013, S. 11). Dennoch lohnt es sich, die Routinen ästhetischer Wahrnehmungspraktiken in den Blick zu nehmen. Wenn Menschen zum Beispiel regelmäßig am Wochenende zu Electro-Musik tanzen gehen, bedeutet dies sowohl einen Ausbruch aus den Routinen des Alltags als auch eine Routine des Ausbruchs.
3. Die Rolle von Körper-Wissen in ästhetischen Erfahrungen. Dieser Fokus ist anschlussfähig an Theorien ästhetischer Erfahrung, die die Körperlichkeit von Erfahrung betonen, so etwa an jene von Dewey (1934/1980) und Shusterman (2012), oder an Konzepte innerhalb der Musikpädagogik, in denen die Bedeutung von Leiblichkeit hervorgehoben wird.²⁴
4. Die Kontextabhängigkeit von ästhetischen Erfahrungen: Sie sind erstens im allgemeineren Sinne durch den historisch-kulturellen Kontext bedingt (vgl. Abschnitt 5.3 oben), zweitens aber auch durch spezifische musikkulturelle Kontexte. Da beispielsweise in einer Folkband ganz andere Praktiken zu finden sind als in einer Rockband, muss man auch jeweils spezifische Muster ästhetischer Erfahrung in diesen Kontexten annehmen.

Andersherum können Theorien ästhetischer Erfahrung Perspektiven auf künstlerische Praktiken beisteuern, die eine Praxistheorie nicht bietet. Die Musikpädagogik schließlich kann von der Verbindung beider Theorieperspektiven profitieren, indem sie etwa die Interferenzen zwischen pädagogischen und musikalischen Praktiken im Musikunterricht analysiert.²⁵ In

²³ Der Vorschlag, Musik als Praxis zu verstehen, entspricht dem Konzept von *Musicking* bei Christopher Small (1998), wenn auch der Vorschlag, Musik als *ästhetische Praxis* aufzufassen, über Small hinaus geht. Für die Musikpädagogik ist ein solcher Ansatz besonders umfassend von Christopher Wallbaum formuliert und musikdidaktisch weitergedacht worden (vgl. z. B. Wallbaum 2001 und 2013), der vor diesem Hintergrund in jüngeren Publikationen eine Brücke zwischen Theorie ästhetischer Erfahrung und praxistheoretischen Überlegungen schlägt.

²⁴ Zum Beispiel bei Hermann-Josef Kaiser, der befindet: „Das, was wir hörend erkennen, erkennen wir mit unserem ganzen Körper“ (1988, S. 30). Siehe außerdem Oberhaus 2006. Phänomenologisch orientierte musikpädagogische Ansätze, die in solcher und ähnlicher Weise das leibliche In-der-Welt-Sein zum Bezugspunkt ihrer Überlegungen machen, werden von Jürgen Vogt (2001) im Hinblick auf handlungstheoretische und ästhetiktheoretische Bezüge untersucht.

²⁵ Siehe z. B. Wallbaum & Rolle 2018, wo gezeigt wird, wie Praktiken eines Gospelchores in überraschenden Konstellationen mit schulischen Musikpraktiken stehen können.

einem solchen Sinne können sich beide Ansätze in musikpädagogischem Erkenntnisinteresse ergänzen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1962): Einleitung in die Musiksoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla & Freist, Dagmar (Hg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Appen, Ralf von (2007): Der Wert der Musik. Zur Ästhetik des Populären. Bielefeld: transcript.
- Ayer, Albert J. (1936/1970): Sprache, Wahrheit und Logik. Stuttgart: Reclam.
- Beardsley, Monroe (1958): Aesthetics. Problems in the Philosophy of Criticism. New York: Harcourt Brace.
- Ders. (1982): The Aesthetic Point of View. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bilstein, Johannes & Zirfas, Jörg (2009): Bildung und Ästhetik. Eine Einleitung. In: Zirfas, Jörg; Klepacki, Leopold; Bilstein, Johannes & Liebau, Eckart (Hg.): Geschichte der Ästhetischen Bildung, Bd. 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7-26.
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster und New York: Waxmann.
- Brandstätter, Ursula (2014): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. 3. Aufl. Augsburg: Wißner.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen / Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1972/1979): Entwurf einer Theorie der Praxis (auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ders. (1993): Die historische Genese einer reinen Ästhetik. In: Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 14-32.
- Ders. (2001): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brunner, Anja & Parzer, Michael (Hg.) (2010): pop:aesthetiken. Beiträge zum Schönen in der Populären Musik. Innsbruck / Wien / Bozen: Studienverlag.
- Bubner, Rüdiger (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1990): Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. London: Routledge.
- Campos, Samuel (2015): Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In: Niessen, Anne & Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Musikpädagogische Forschung Bd. 36. Münster / New York: Waxmann, S. 111-123.
- Carroll, Noël (2006): Aesthetic Experience. A Question of Content. In: Kieran, Matthew (Hg.): Contemporary Debates in Aesthetics and the Philosophy of Art. Malden: Blackwell, S. 69-97.
- Deines, Stefan; Liptow, Jasper & Seel, Martin (2013): Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In: Dies. (Hg.): Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dickie, George (1965): Beardsley's Phantom Aesthetic Experience. In: Journal of Philosophy 62, S. 129-36.
- Ders. (1974): Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ders. (1988): Evaluating Art. Philadelphia: Temple University Press.
- Dewey, John (1934/1980): Art as Experience. Dt. als: Kunst als Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ders. (1938/1963): Experience and Education. New York: Macmillan.
- Diaconu, Mădălina (2003): Interkulturelle Ästhetik als Spielraum zwischen interkultureller Philosophie und Ästhetik. In: Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren H. 9/2003, S. 6-20.
- Elliott, David J. & Silverman, Marissa (2015): Music Matters. A Philosophy of Music Education. 2. Aufl. New York: Oxford University Press.

- Eusterbrock, Linus; Godau, Marc; Haenisch, Matthias; Krebs, Matthias & Rolle, Christian (im Erscheinen): Von „inspirierenden Orten“ und „Safe Places“: Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In: Platz, Friedrich; Kautny, Oliver & Hasselhorn, Johannes (Hg.): Musikpädagogische Forschung Bd. 41. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Früchtl, Josef & Moog-Grünewald, Maria (2009) (Hg.): Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, H. 54/2.
- de la Fuente, Eduardo (2007): The „New Sociology of Art“. Putting Art Back into Social Science Approaches to the Arts. In: Cultural Sociology 1 (2), S. 409-425.
- Gadamer, Hans-Georg (1965): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 2. erw. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Geimer, Alexander (2019): Subjektnormen in Orientierungsrahmen. Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen für die künstlerische Praxis. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, H. 1/2019, S. 141-156.
- Giddens, Anthony (1984/1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Godau, Marc; Eusterbrock, Linus; Haenisch, Matthias; Hasselhorn, Johannes; Knigge, Jens; Krebs, Matthias; Rolle, Christian; Stenzel, Maurice & Weidner, Verena (2019): MuBiTec – Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In: Jörissen, Benjamin; Unterberg, Lisa & Schmiedl, Friederike (Hg.): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. München: kopaed, S. 63-84.
- Hennion, Antoine (2003): Music and Mediation. Toward a New Sociology of Music. In: Clayton, Martin; Herbert, Trevor & Middleton, Richard (Hg.): The Cultural Study of Music: A Critical Introduction. London: Routledge, S. 80-91.
- Heß, Frauke (2018): Ästhetische Erfahrung. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich & Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Münster / New York: Waxmann, S. 181-186.
- Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.) (2018): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Bd. 8. Münster: LIT.
- Iseminger, Gary (2005): Aesthetic Experience. In: Levinson, Jerrold (Hg.): The Oxford Handbook of Aesthetics. Oxford: Oxford University Press, S. 99-116.
- Kaiser, Hermann-Josef (1988): Zur Konstitution des ästhetischen Objekts. Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff. In: Nauck-Börner, Christa (Hg.): Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber: Laaber, S. 13-36.
- Kant, Immanuel (1790/1974): Kritik der Urteilskraft. Hamburg: Felix Meiner.
- Kenny, Ailbhe (2016): Communities of Musical Practice. London / New York: Routledge.
- Küpper, Joachim & Menke, Christoph (Hg.) (2003): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kutschera, Franz von (1988): Ästhetik. Berlin / New York: de Gruyter.
- Maag, Georg (2001): Erfahrung. In: Barck, Karlheinz; Fontius, Martin; Schlenstedt, Dieter; Steinwachs, Burkhard & Wolfzettel, Friedrich (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe Bd. 2. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler, S. 260-275.
- Menke, Christoph (2003): Subjektivität. In: Barck, Karlheinz; Fontius, Martin; Schlenstedt Dieter; Steinwachs, Burkhard & Wolfzettel, Friedrich (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe Bd. 5. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler, S. 734-786.
- Ders. (2008): Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ders. (2013): Die Kraft der Kunst. Berlin: Suhrkamp.
- Ders. (2018): Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel. Berlin: Suhrkamp.
- Oberhaus, Lars (2006): Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht. Essen: Die Blaue Eule.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32/4, S. 282-301.

- Ders. (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, Karl. H. (Hg.): *Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie*. Bielefeld: transcript, S. 40-54.
- Ders. (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Ders. (2008): Elemente einer Soziologie des Ästhetischen. In: Junge, Kay; Šuber, Daniel & Gerber, Gerold (Hg.): *Erleben, Erleiden, Erfahren. Zur Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft*. Bielefeld: transcript, S. 297-317.
- Ders. (2012a): *Subjekt*. 3. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Ders. (2012b): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Ders. (2016): *Praktiken und ihre Affekte. Zur Affektivität des Sozialen*. In: Ders. (Hg.): *Kreativität und Soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, S. 97-114.
- Reimer, Bennett (2003): *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. 3. Aufl. New Jersey: Prentice Hall.
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-Ästhetische Bildung*. Kassel: Bosse.
- Ders. (2008): *Warum wir populäre Musik mögen und warum wir sie manchmal nicht mögen. Über musikalische Präferenzen, ihre Geltung und Bedeutung in ästhetischen Praxen*. In: Bielefeldt, Christian; Dahmen, Udo & Grossmann, Rolf (Hg.): *Pop Musicology. Perspektiven der Popmusikwissenschaft*. Bielefeld: transcript, S. 38-60.
- Ders. (2011): *Wann ist Musik bildungsrelevant?* In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011*. München: Allitera, S. 41-55.
- Ders. (2012): *Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik*. In: Krause, Martina & Oberhaus, Lars (Hg.): *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Hildesheim: Olms, S. 269-293.
- Ders. (2014): *Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung*. In: *Art Education Research*, 12/2014, 5(9), online verfügbar: <http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/>.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011): *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik*. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph & Spinner, Kaspar (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed, S. 509-535.
- Saito, Yuriko (2019): *Aesthetics of the Everyday*. In: Zalta, Edward N. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Winter 2019 Edition, online verfügbar: <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/aesthetics-of-everyday/>.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ders. (2012): *A primer on Practices. Theory and Research*. In: Higgs, Joy; Barnett, Ronald; Billett, Stephen; Hutchings, Maggie & Trede, Franziska (Hg.): *Practice-Based Education. Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense, S. 13-26.
- Schiller, Friedrich (1795/1981): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. München: Hanser.
- Schulz, Wolfgang (1997): *Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?* In: Ders., *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe* (hrsg. v. G. Otto & G. Luscher-Schulz). Weinheim/Basel: Beltz, S.110-132.
- Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ders. (1991): *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ders. (1996): *Ethisch-Ästhetische Studien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ders. (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.

- Ders. (2017): Ästhetik – ein Herzstück der Philosophie. In: Juliane Rebentisch (Hg.): Denken und Disziplin. Workshop der Deutschen Gesellschaft für Ästhetik, online verfügbar: www.dgae.de/kongresse/das-ist-aesthetik/
- Shusterman, Richard (2012): Körper-Bewusstsein. Für eine Philosophie der Somästhetik. Hamburg: Meiner.
- Small, Christopher (1998): Musicking. The Meanings of Performing and Listening. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Ders. (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online unter: www.zfkm.org/12-vogt.pdf.
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel: Bosse.
- Ders. (2001): Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen: Die Blaue Eule, S. 245-260.
- Ders. (2013): Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. Online unter: <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>.
- Ders. (2016): Erfahrung - Situation – Praxis. (Experience – Situation – Practice.) In: Barth, Dorothee (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. (Music. Art. Theater. Didactical Positions of aesthetic-cultural Bildung at Schools.) Osnabrück: epOs-Verlag, S. 39-56.
- Wallbaum, Christopher & Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT, S. 75-97.
- Weidner, Verena & Rolle, Christian (Hg.) (2019): Musikpädagogische Forschung Bd. 40. Münster: Waxmann.
- Westerlund, Heidi (2003): Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. In: Philosophy of Music Education Review 11, 1/2003, S. 45-62.

Bisherige Publikationen der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik

Erschienen in der Reihe *Musikpädagogik – Forschung und Lehre* des Schott-Verlags

Band 1: Nolte, Eckhard (Hg.) (1986): Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 1984 der Wissenschaftlichen Sozietät. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 2: Abel-Struth, Sigrid (Hg.) (1987): Jugendbewegungen und Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 3: Kaiser, Hermann J. (Hg.) (1989): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1986 der Wissenschaftlichen Sozietät. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 4: Nolte, Eckhard (Hg.) (1991): Zur Terminologie in der Musikpädagogik. Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1987 der Wissenschaftlichen Sozietät. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 5: Kaiser, Hermann J. (Hg.) (1993): Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen Sozietät. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 6: Nolte, Eckhard (Hg.) (1996): Musikpädagogik und Musikleben. Sitzungsbericht 1992 der Wissenschaftlichen Sozietät. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 7: Eckart-Bäcker, Ursula (Hg.) (1996): Musik-Lernen. Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlichen Sozietät. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 8: Kaiser, Hermann J. (Hg.) (1998): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung ; Sitzungsbericht der [Symposien 1994 und 1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 9: Eckart-Bäcker, Ursula (Hg.) (2001): Musikalisches Lernen außerhalb von Schule. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen Sozietät. Mainz: Schott. [Inhaltsverzeichnis](#)

Erschienen in der Reihe *Wissenschaftliche Musikpädagogik* des LIT-Verlags

Band 1: Pfeffer, Martin; Vogt, Jürgen (Hg.) (2004): Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT-Verlag. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 2: Pfeffer, Martin; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen (Hg.) (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT-Verlag. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 3: Ott, Thomas; Vogt, Jürgen (Hg.) (2008): Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz. Münster: LIT-Verlag. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 4: Vogt, Jürgen; Rolle, Christian; Heß, Frauke (Hg.) (2010): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT-Verlag. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 5: Vogt, Jürgen; Heß, Frauke; Rolle, Christian (Hg.) (2012): Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT-Verlag. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 6: Vogt, Jürgen; Heß, Frauke; Brenk, Markus (Hg.) (2014): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT-Verlag. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 7: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen (Hg.) unter Mitarbeit von Stefanie Rogg (2018): Hermann J. Kaiser – Gesammelte Aufsätze. Münster: LIT-Verlag.

Band 8: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars; Rolle, Christian (Hg.) (2019): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2018 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT-Verlag. [Inhaltsverzeichnis](#)

Band 9: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.) (2020): Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/>

Online in *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*

Sonderband 2015: Vogt, Jürgen (Hg.) (2015): Bedingungen, Funktionen und Verwendungen musikpädagogischer Forschung. Sitzungsbericht 2015 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition 3). Online verfügbar unter <http://zfkm.org/sonder2015.html>.

Eine Auflistung aller bis 2016 veröffentlichten Beiträge findet sich auf der [Website](#) der WSMP.