

Vogt, Jürgen

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 345-358. - (Musikpädagogische Forschung; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Jürgen: Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 345-358* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87653 - DOI: 10.25656/01:8765

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87653>

<https://doi.org/10.25656/01:8765>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)

Musikpädagogisches Handeln

Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen

Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi
Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden: 86
Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge
Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of
Different Fields of Study

Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee
Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools. 112
A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

Melanie Franz-Özdemir
Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und 132
institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation
zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind
ein Instrument“
Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional
Requirements

Sabrina Kulin & Knut Schwippert
Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe 152
zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion
methodischer und didaktischer Fragen
Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and
Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues

Monika Cloppenburg & Martin Bosen
Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht 172
zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen
zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften
in der Grundschule
Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More
Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on
Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School

<i>Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen</i>	
„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“	195
Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein Instrument” Program	
Freie Beiträge	
<i>Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld</i>	
JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen	213
JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia	
<i>Lina Hammel</i>	
Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie	237
Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study	
<i>Franziska Olbertz</i>	
Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen	256
Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended Questionnaire	
<i>Christoph Louven & Aileen Ritter</i>	
Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign	275
Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design	

<i>Verena Weidner</i>	
„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen	300
‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective	
<i>Alexander Borst, Jens Knigge</i>	
Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie	316
Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education	
<i>Christian Rolle</i>	
Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung	337
How to Theorize in Educational Research	
<i>Jürgen Vogt</i>	
Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige	345
What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report	

JÜRGEN VOGT

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige

What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report

Summary

If Music Education can be considered as a “blended theory”, comprised of a multitude of different theories and scientific approaches, then it may be worthwhile to take a closer look at the kind of theories which are prevailing in Music Education at the moment. The following paper calls on Juergen Habermas’ famous model of so-called epistemological interests, and asks for the whereabouts of the emancipatory or critical interest (as opposed to the technical and the practical interest). Even if Habermas’ idea of a genuine “critical theory” or “critical science” has to be rejected, there are several critical approaches which can be followed within a “technical” or “interpretative” scientific scheme. The paper appeals to researchers in Music Education to not only to rely on methodology, but to take a lively interest in intellectual debates which stimulate critical thinking.

„Wenig übertreibt, wer den neuzeitlichen Begriff der Vernunft
mit Kritik gleichsetzt“
(Adorno 1997/1969, S. 785-786)

Ich möchte kurz erläutern, wie der Titel dieses Beitrages zustande kommt.¹ Zunächst einmal gehe ich davon aus, dass Theorien, verstanden als „allgemeine, möglichst auch allgemeingültige (also wahre)“ Aussagen über die Welt (Spinner, 1974, S. 1486), auf ganz unterschiedliche Weise gewonnen werden können: Es gibt alltägliche Theorien ebenso wie spekulative, es gibt

¹ Der vorliegende Text ist die überarbeitete Version eines Kurzreferates, das im Rahmen des Forums „Wozu Theorie in der musikpädagogischen Forschung?“ gehalten wurde. Eine gründlichere Behandlung des Themas bedürfte einer weit ausführlicheren Darstellung. Die Literaturliste versteht sich daher auch als Leseempfehlung.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

vor-, außer- und wissenschaftlich gewonnene Theorien, es gibt theoretisch konsistente Wahngelbilde bei Zwangsneurotikern etc. Generell sind Theorien das Ergebnis „kontrollierte[r] systematische[r] Spekulation“ (Spinner, 1974, S. 1486) – womit noch wenig über die Art und Weise dieser Spekulation ausgesagt ist. Im AMPF kann es aber sicherlich nur darum gehen, wie Theorien durch *Wissenschaft* oder besser durch *Wissenschaften* gewonnen werden, sofern vorausgesetzt werden muss, dass es sich bei der Musikpädagogik um eine Mischdisziplin handelt, deren wissenschaftliche Zugriffsweisen und Orientierungen sich aus durchaus heterogenen Quellen speisen.²

Weiterhin führen unterschiedliche wissenschaftliche Zugriffe und Orientierungen notwendig zu einer je besonderen Art von Theoriebildung, so dass man nicht umhin kann, sich mit der jeweiligen *Form* von Wissenschaft zu beschäftigen, *in der* und *durch die* Theorien gebildet werden. Hier gibt es nun eine ganze Reihe von Ordnungs- und Unterscheidungsversuchen, wie etwa die bekannte Aufteilung in Geistes-, Natur- oder Sozialwissenschaften, denen aber auch Kultur- und Formalwissenschaften noch an die Seite zu stellen wären. In der Musikpädagogik scheint sich in den letzten Jahren so etwas wie ein praktizierter Konsens darüber hergestellt zu haben, dass es sich hier im Wesentlichen um eine *Sozialwissenschaft* handelt, innerhalb derer die Orientierung an *Methoden* eine besondere Rolle spielt (in diesem Sinne jüngst etwa Spychiger, 2011, S. 23; vgl. dagegen etwa Vogt, 2006).

Ich möchte an dieser Stelle nun an einen *anderen* Beschreibungs- und Unterscheidungsversuch erinnern, der zwar von der Methodenfrage nicht absieht, diese aber nicht als unhintergebar betrachtet. Dieser Versuch zielt darauf ab, die Wissenschaften und die in ihr gebildeten Theorien an das zurückzubinden, was die Phänomenologen die menschliche Lebenswelt nennen. Er stammt aus einem mittlerweile selbst schon historisch gewordenen Text, nämlich aus der seinerzeit berühmt gewordenen Antrittsvorlesung,

² Den Unterschied zwischen dem philosophischen und dem einzelwissenschaftlichen Verständnis von Theorie blende ich an dieser Stelle aus (vgl. dazu auch z. B. Thiel, 1996). In der fachdidaktischen Forschung scheint sich eine wenig sinnvolle Unterscheidung zwischen „empirischer“ und „theoretischer“ Forschung verbreitet zu haben, wobei die „theoretische Forschung“ im Groben mit „philosophischer Forschung“ gleichgesetzt werden kann. Der Sinn der empirischen Forschung besteht aber zweifelsohne im Aufbau und in der Überprüfung von wissenschaftlichen *Theorie(n)*; zudem kommt auch sie ohne „philosophische“ Grundannahmen nicht aus (vgl. dazu z. B. auch Vogt, 2011a).

die Jürgen Habermas 1965 in Frankfurt hielt und die den programmatischen Titel *Erkenntnis und Interesse* trug (veröffentlicht in: Habermas, 1969). Ich möchte dabei diesen Vorschlag, so wie er von Habermas vorgebracht wurde, gar nicht in allen Details entfalten und schon gar nicht verteidigen, sondern ihn eher heuristisch als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen verwenden.

*

Die Grundzüge des Vortrages in aller Kürze: Die Unterscheidung, die von Habermas hier vorgenommen wird, orientiert sich auf den ersten Blick an der gängigen Trennung von empirisch-analytischen, also am naturwissenschaftlichen Paradigma orientierten Wissenschaften und solchen, die man als historisch-hermeneutische, also als geisteswissenschaftlich ausgerichtete Wissenschaften auffassen kann. Die entscheidende Wendung besteht nun darin, dass Habermas diese beiden Wissenschaftsformen nicht primär nach ihren Gegenständen (Natur, Geist) unterscheidet und auch nicht nach ihren Methoden. Die kennzeichnende Differenz besteht, so Habermas, vielmehr darin, dass jeder Theorie, seit ihrem Entstehen in der Antike, ein bestimmtes sog. „Erkenntnisinteresse“ zugewiesen werden kann. Auch die reine platonische Theorie, scheinbar ganz abgelöst von allen praktischen Verwertungszusammenhängen, ist durch ein bestimmtes Interesse motiviert, nämlich zuallererst durch das Interesse am Überleben der Gattung Mensch in einer feindlichen und bedrohlichen Natur. Diese Einbettung jeder Theorie in menschliche Praxis und in die menschliche Lebenswelt, so Habermas, sei aber aus dem Blick geraten, so dass der irrige Eindruck entstehen konnte, Wissenschaft sei im Wesentlichen ein zweckfreies Unternehmen im Dienst der reinen Erkenntnis. In gewisser Hinsicht analog zu Edmund Husserls Kritik an der Lebensweltvergessenheit der Wissenschaften aus den 30er Jahren bemüht sich Habermas darum, die Wissenschaften an ihre lebensweltlichen Interessen zu erinnern und, anders als Husserl, diese Interessengebundenheit kritisch zu reflektieren³.

Den empirisch-analytischen Wissenschaften weist Habermas dabei ein primär „technisches Interesse“ zu: Ihnen geht es um „informative Siche-

³ Habermas kritisiert an Husserl, dass dieser die Krise der Wissenschaften durch eine gewissermaßen „platonische“ Rückbindung der Theorie an die Lebenswelt zu bewältigen suchte (Habermas, 1969, S. 148). Zwischen Praxis und Theorie besteht aber, so Habermas, kein bruchloser Übergang, der auf kritische Reflexion eben dieses problematisch gewordenen Zusammenhanges verzichten könnte.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

„Erhaltung und Erweiterung erfolgsorientierten Handelns: technische Verfügung über vergegenständlichte Prozesse“ (Habermas, 1969, S. 157). Einfacher gesagt: Das technische Erkenntnisinteresse zielt auf verlässliche Prognosen und die Kontrolle von Handlungen. Ob es solche verlässlichen Prognosen und kontrollierbaren Handlungen in der Pädagogik überhaupt gibt, ist zwar strittig; erinnert sei hier an Niklas Luhmanns durchaus ironischen Satz vom chronischen ‚Technologiedefizit‘ in der Pädagogik. Unstrittig ist aber m. E., dass der Wunsch nach verlässlicher Prognose und steuerbaren Handlungen zumindest in der Forderung nach ‚evidenzbasierter Bildungspolitik‘ lebendig geblieben ist und maßgeblich für den aktuellen Boom empirischer Bildungsforschung verantwortlich zeichnet.⁴

Die historisch-hermeneutischen Wissenschaften sind nun nach Habermas demgegenüber durch ein „praktisches Erkenntnisinteresse“ geprägt. Diese Bezeichnung ist vielleicht nicht ganz glücklich gewählt. Gemeint ist damit, dass diese Wissenschaften darauf abzielen, einen in Texten, Bildern, Filmen und anderen Dokumenten sedimentierten *Sinn* zu verstehen. Sie dienen damit, so Habermas, der „Erhaltung und Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung“ (Habermas, 1969, S. 158) und daher bezeichnet er sie als „praktisch“. Für Habermas war 1965 Gadammers philosophische Hermeneutik das Paradigma dieser Art von Wissenschaft. Auf einer hinlänglich abstrakten Ebene lassen sich hier aber m. E. auch die qualitativ arbeitenden Sozialwissenschaften zuordnen, soweit es ihnen um die Rekonstruktion und Interpretation von subjektivem Sinn geht.⁵ Wenn beispielsweise in der Musikpädagogik in den letzten Jahren in mehreren Arbeiten die subjektiven Theorien und Individualkonzepte von Musiklehrern zum Thema gemacht wurden, so steht in diesen Arbeiten ja nicht die erfolgsorientierte Optimierung des musikpädagogischen Handelns im Fokus des Interesses, sondern vielmehr der Versuch, professionelle Selbstbilder überhaupt erst einmal thematisch, und damit auch dem *Verstehen* zugänglich zu machen. Erst auf dieser Basis kann dann auch eine *Verständigung* zwischen Theoretikern und Praktikern angebahnt werden, deren *handlungsleitende* Konsequenzen aber durchaus offen bleiben.

⁴ Vgl. etwa: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_fuenfundzwanzig.pdf

⁵ Die gewichtigste Bezugstheorie qualitativer bzw. interpretativer Forschung bildet sicherlich George Herbert Meads Symbolischer Interaktionismus, der keineswegs aus der Hermeneutik, sondern aus dem amerikanischen Pragmatismus erwachsen ist. Dennoch wird in einschlägigen Darstellungen Qualitativer Forschung auch auf die Rolle der Hermeneutik (und der Verstehenden Soziologie) hingewiesen (etwa Koller, 2008, S. 607).

Es gibt nun, jedenfalls wenn man Habermas folgt, aber auch noch eine dritte Art von Wissenschaften, denen er ein ausgesprochen „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ zuweist. Diese Wissenschaften können auch als „kritische Wissenschaften“ bezeichnet werden, da ihr Hauptgeschäft die Kritik ist. In ihnen geht es, so Habermas, primär um die „Selbstreflexion“ (Habermas, 1969, S. 159) der Wissenschaften im Dienste der Ablösung des Subjekts „aus Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten“ (Habermas, 1969, S. 159). Das wichtigste Werkzeug der kritischen Wissenschaften war und ist dabei die Ideologiekritik.⁶ Sowohl empirisch-analytische als auch historisch-hermeneutische Wissenschaften sind nach Habermas latent ideologiegefährdet, da sie sich notwendig allein auf das beziehen, was ist, was sich also in Form von Daten niederschlägt oder in Form von Texten zeigt. Die empirische Forschung kann aber aus sich allein nicht ermitteln, ob z. B. evidenzbasierte Bildungspolitik überhaupt wünschenswert ist; ebenso wenig kann die Rekonstruktion subjektiver Lehrertheorien nicht bestimmen, ob es sich bei diesen Theorien nicht um Selbsttäuschungen oder um sedimentierte Vorurteile handelt. Die Aufgabe der kritischen Wissenschaften ist daher gerade die, durch ihr „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ ein notwendiges Korrektiv für Fehleinschätzungen oder Fehlentwicklungen zu bilden, welche die beiden anderen Wissenschaftsformen selbst per Definition gar nicht abschätzen können. „Ein kritisch vermitteltes Gesetzeswissen“, so schreibt Habermas z. B. mit Blick auf die empirisch-analytischen Wissenschaften, „kann (...) das Gesetz zwar nicht außer Geltung, aber außer Anwendung setzen“ (Habermas, 1969, S. 159). Damit wird den „kritischen Wissenschaften“ allerdings die Möglichkeit zugestanden, gleichsam als oberstes Korrektiv für alle anderen Wissenschaften verfahren zu dürfen. „In der Kraft der Selbstreflexion“, so behauptet Habermas, „sind Erkenntnis und Interesse eins“ (Habermas, 1969, S. 164), d. h. die emanzipatorisch ausgerichteten Wissenschaften durchschauen als einzige den Zusammenhang, der den anderen verborgen bleibt; Theorie und Praxis fallen, wie immer dialektisch vermittelt, an dieser Stelle wieder zusammen.

⁶ Vgl. ausführlicher Schnädelbach, 1969; Geuss, 1982; Eagleton, 2000; Jaeggi, 2009; Weber, 2010. Green (2003) bestimmt Ideologie für die Musikpädagogik recht traditionell als „a set of ideas, values and assumptions that tend to reify and legitimate social relations“ (Green 2003, S. 7). Ziel der Kritik ist dann – ebenso traditionell – die Ideologie des autonomen Werks innerhalb von Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Damit unterbietet die musikpädagogische Ideologiekritik allerdings den Stand der komplexen Diskussion etwa bei Geuss, Eagleton oder Jaeggi.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

**

Ich lasse nun diesen Vorschlag von Habermas erst einmal kommentarlos so stehen, wie er damals intendiert war, und benutze ihn gewissermaßen als Hintergrundfolie. Bei einer sicherlich nur groben Sichtung der wissenschaftlichen Arbeiten, die in den letzten Jahren in der Musikpädagogik entstanden sind, entsteht vor dieser Folie der Eindruck, dass in der Musikpädagogik das *technische* und das *praktische Erkenntnisinteresse* vorherrscht, während das *emanzipatorische* Interesse nicht mehr recht erkennbar ist.⁷ Die von Habermas eingeklagte Selbstreflexion der Musikpädagogik als Wissenschaft findet, wenn überhaupt, in erster Linie als Methodenstreit statt, während die verfolgten Erkenntnisinteressen offensichtlich selbst nicht mehr zur Debatte stehen: Prognose und Steuerung musikpädagogischen Handelns sowie Verständigung über subjektive Sinndeutungen dieses Handelns. Dass musikpädagogisches Handeln durch die Macht „hypostasierter Gewalten“, wie es bei Habermas heißt, überlagert sein könnte, scheint kein Thema mehr zu sein. Daher die Vermisstenanzeige: Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

Falls diese Beobachtung nun halbwegs triftig ist, so wäre natürlich nach den Ursachen zu fragen. Ich möchte hier in der gebotenen Kürze vier Erklärungsversuche anbieten, die zu diskutieren wären. Erklärungsversuch (1): Es gibt gar nichts zu kritisieren, weil die musikpädagogische Praxis – und damit auch die auf sie bezogene Theorie – den Zustand der Emanzipation aller bereits erreicht hat. Dies ist allerdings schon aus theoretischen Gründen nicht möglich, sofern Emanzipation in erster Linie als regulative Idee begriffen wird, also als handlungsleitendes Ziel. Erklärungsversuch (2) klingt zunächst nicht weniger absurd, enthält aber einen durchaus seriösen Kern: Musikpädagogen sind qua Sozialisation so disponiert, dass sie per se unkritisch ihrem eigenen Geschäft gegenüberstehen. Dies ist als Pauschalaussage natürlich nicht haltbar, da sich in der Vergangenheit Indizien für und gegen eine solche Behauptung finden lassen. Sinnvoll ist allerdings die dahinter stehende Frage: Was bringt jemanden eigentlich dazu, bestimmte Aussagen über die Welt (Theorien) und Handlungen in der Welt

⁷ Als Indiz mag die Synopse musikpädagogischer Dissertationsprojekte dienen, die von Hammel, Knigge und Wilke (2010) erstellt wurde. Die befragten Doktorandinnen und Doktoranden nannten als methodischen Zugang ihrer Arbeit (Mehrfachnennungen möglich): 37 qualitativ, 21 quantitativ, 14 historisch und – offenbar als Restkategorie – 25 systematisch (S. 30). Eine explizit kritische Ausrichtung war auch aus den Titeln der Projekte nicht zu entnehmen.

überhaupt kritisieren zu *wollen*? Ähnlich wie Kant seinerzeit Aufklärung als den *Mut* definiert hat, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen (und nicht einfach als die bloße Anwendung des Verstandes), so ist auch die Kritik nicht ihrerseits durch die Anwendung von Kritik fundiert, sondern durch komplexe motivationale Bedingungen.

Michel Foucault hat in diesem Zusammenhang von der „kritischen Haltung als Tugend“ gesprochen (Foucault, 1992, S. 9), die über den Anspruch hinausgeht, lediglich Irrtümer beseitigen zu wollen. Kritik entsteht demnach als untrennbare Parallelbewegung zu den „Regierungskünsten“ (Foucault, 1992, S. 12), als „Kunst nicht regiert zu werden bzw. [als; JV] die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault, 1992, S. 12). Kritik ist immer an das gebunden, was kritisiert werden soll und kann; sie entsteht erst, wenn jemand sich gegen bestimmte „Regierungs“-Praktiken auflehnt, die er aber zunächst kennen und verstehen muss als das, was sie sind bzw. zu sein beanspruchen. Paul Ricoeur hat in einem anderen Kontext die schöne Formulierung gefunden, es gebe eine „Hermeneutik des Verdachts“⁸, also eine genuine *Verstehensbemühung*, die aber in dem unerwarteten Befund mündet: „Hier stimmt etwas nicht!“⁹ Die drei Großmeister der Kritik – Marx, Nietzsche und Freud – sind demnach vor allem Hermeneuten, die aber dem Verstehen und immanenten Auslegen des bloß Gegebenen nicht trauen. Aber wären sie dann nicht bloß zweifelnde Vertreter des „praktischen Erkenntnisinteresses“? Und worin bestehen die Gründe für ihr fundamentales Misstrauen?

Das führt mich zu Erklärungsversuch (3). Den könnte man in einem Satz etwa so zusammenfassen: Der Vorschlag von Habermas, es gäbe so etwas wie genuin „kritische“ Wissenschaften, deren Hauptaufgabe darin besteht, von außen die Selbstreflexion der anderen Wissenschaften zu betreiben, war von vornherein auf Sand gebaut. Niemand kann ernsthaft solch ein Wissenschaftler sein, und wenn es ihn gäbe, würde er als chronischer Beserwischer bei den anderen Wissenschaften nur auf wenig Gegenliebe stoßen. Habermas' Vorschlag, die (kritischen) Sozialwissenschaften (oder wohl besser noch: die Sozialphilosophie) als solch eine Wissenschaft zu entwerfen, kann aus der historischen Distanz nur noch als präventiv einge-

⁸ Ricoeur, 1983, Kapitel II: „Der Konflikt der Interpretationen“. Das französische Original „suspçon“ wird in der deutschen Übersetzung als „Zweifel“ wiedergegeben; Interpretation nach Marx, Nietzsche und Freud – den „Meistern“ – ist demnach eine „Übung des Zweifels“ (Ricoeur, 1983, S. 45).

⁹ Vgl. dazu auch Angehrn, 2009.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

schätzt werden. Selbst ein so wohlmeinender Leser wie Karl-Otto Apel musste seinerzeit einwenden, dass dieser Anspruch zu nichts anderem als zu einer „idealistischen Illusion“ führen müsse (Apel, 1974, S. 342). Genau genommen, so Apel, operiert Habermas nicht anders als andere Wissenschaftler auch; sein Interesse besteht im „Interesse an Entdogmatisierung und Kritik jeder Überzeugung, am virtuell universalen Zweifel, an der Möglichkeit der Revision jedes Engagements als eines Experiments unter Anleitung einer Hypothese; kurz: sie involviert den Teil des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses, aus dem die Wissenschaft (...) ihre Legitimation als Wissenschaft bezieht“ (Apel, 1974, S. 342).

Die kritischen Wissenschaften verlieren somit ihren Anspruch, andere Wissenschaften *von außen* (oder gar von oben) kritisieren zu können, und sei es auch im Namen der Emanzipation. Eine genuin „Kritische Musikpädagogik“ kann es folglich als Wissenschaft im Habermas’schen Sinne gar nicht geben.¹⁰ Es ist, so gesehen, gar kein Wunder, dass man in der Musikpädagogik keine primär kritisch angelegten Arbeiten findet, denn die notwendige Kritik an den jeweiligen wissenschaftlichen Zugängen findet sinnvollerweise nur innerhalb dieser Zugänge selbst statt – wo denn auch sonst?¹¹

Über die Frage, ob Kritik allein *wissenschafts-intern* oder auch *-extern* erfolgen kann, sind nun viele Regalmeter an Literatur verfasst worden.¹² Habermas hat sich bekanntlich selbst an diesen Diskussionen beteiligt und sich auch von seinem Ursprungsvorschlag verabschiedet. Unberührt von dieser Zurücknahme ist allerdings die Idee, dass die Kritik innerhalb der

¹⁰ Die *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)* orientiert sich daher an einem allgemeinen Begriff von Kritik, ohne dabei allerdings mit dem „großen K“ wenigstens orthographisch einen nostalgischen Bezug zur „Kritischen Theorie“ ganz preiszugeben.

¹¹ An dieser Stelle muss auch daran erinnert werden, dass Wissenschaft an sich bereits kritisch ausgelegt ist, und zwar primär als Kritik an unbegründeten Dogmen und Meinungen. Weiterhin gehört kritisches Denken zu jeder wissenschaftlichen Betätigung, etwa beim Auffinden logischer Brüche, fehlerhafter Argumentationen, von Fehlern im Forschungsprozess, unangemessener Interpretation von empirischen Daten etc. In der amerikanischen Tradition gehört „Critical Thinking“ in diesem Sinn zum Grundbestand musikpädagogischer Forschung (vgl. hier etwa Richardson & Whitacker, 1992; Younker, 2002).

¹² Vgl. hier auch z. B. Bittner, 2009; Sonderegger, 2009; Jaeggi, 2009.

Wissenschaften, wie heftig sie auch durchgeführt werden mag,¹³ nichts an ihren primären Erkenntnisinteressen ändert. So trägt ja z. B. auch der Kritische Rationalismus Karl Poppers zwar völlig zu Recht den Begriff der Kritik im Namen – da jede empirische Studie im Sinne des Falsifikationskriteriums eine potentielle Kritik vorhergehender Arbeiten darstellt –, was aber dem primär technischen Erkenntnisinteresse der Forschung an sich keinen Abbruch tut. Kritik in diesem Sinne kann dazu führen, Prognosen zu verbessern (empirisch-analytische Wissenschaften), Interpretationen überzeugender zu machen (interpretative Wissenschaften) oder das Verständnis zu vertiefen (hermeneutische Wissenschaften). Die rein wissenschaftsinterne Kritik kann aber das emanzipatorische Interesse nicht einfach absorbieren, ohne damit den intern gesteckten Rahmen der jeweiligen Wissenschaft zu überschreiten. Mit dem ausschließlichen Bezug auf Methoden ist dies jedenfalls nicht zu leisten, wenn etwa der Sinn dieser Methoden und die Konsequenzen ihrer Ergebnisse kritisch zur Diskussion gestellt werden sollen.

Bleibe schließlich Erklärungsversuch Nummer (4), der darin besteht, dass der Ansatz von Habermas nicht eigentlich falsch, sondern eher unzulänglich justiert war. Angesichts der schwindenden Überzeugungskraft des orthodoxen Marxismus lag der Versuch von Habermas sicherlich nahe, das Fundament von Kritik zwar nicht außer- oder oberhalb der Wissenschaften zu legen, aber so, dass dieses Fundament von den Wissenschaften selbst nicht ins Wanken gebracht werden konnte. In den 60ern argumentierte Habermas in diesem Sinne noch *anthropologisch*, später dann *universalpragmatisch* im Rahmen seiner Diskursethik, was ihn gewissermaßen weg von Hegel und zurück zu Kant führen sollte. An die Stelle einer kritischen Wissenschaft trat jedenfalls bei Habermas selbst mehr und mehr philosophische Arbeit an den Fundamenten, während auf der anderen Seite traditionelle Ideologiekritik fortschreitend unglaubwürdiger wurde. Zudem wurden wesentliche Forderungen einer sich kritisch verstehenden Musikpädagogik – z. B. die ‚Wendung aufs Subjekt‘ im Zuge schüler-, erfahrungs- und handlungsorientierter Musikpädagogik – inzwischen eingelöst und in Theorie und Praxis des Musikunterrichts integriert.¹⁴

¹³ Vgl. z. B. die Darstellung bei Hampe, 2009, der daran erinnert, dass wissenschaftsinterne Kritik sogar zu fundamentalen Paradigmenwechseln geführt hat, durch welche die Grundvorstellungen der jeweiligen Wissenschaften umgestürzt wurden.

¹⁴ Dass dieser Integration nicht zu trauen ist, habe ich aus ‚adornitischer‘ Perspektive angedeutet in Vogt, 2005; Vogt, 2011.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

Es gibt also mögliche Gründe genug dafür, dass die Kritik in musikpädagogischer Forschung nicht mehr recht erkennbar ist oder mindestens keinen festen Platz besitzt. Wenn man die Möglichkeiten (1) und (2) einmal beiseitelässt, so hat dieser Befund vermutlich in erster Linie mit der Frage nach dem Standort musikpädagogischer Kritik zu tun, so wie dies in den Erklärungsversuchen (3) und (4) angedeutet wurde. Angesichts der jeweiligen Grenzen von rein interner und rein externer Kritik müsste Kritik gewissermaßen das Kunststück fertig bringen, sich *zugleich innerhalb und außerhalb* der Wissenschaften zu bewegen, um dasjenige innerhalb der Wissenschaften zur Geltung zu bringen, was Foucault als den Wunsch, „nicht dermaßen regiert zu werden“ oder Ricoeur als „Hermeneutik des Verdachts“ bezeichnet hat.

Eine eigenständige Wissenschaft, so wie dies dem frühen Habermas vorschwebte, ist diese Form der Kritik sicherlich nicht. Hierin mag man einen Mangel sehen. Der unübersehbare Vorteil besteht aber darin, dass Kritik heute ganz verschiedene Gestalten annehmen kann. Es gibt dementsprechend in der Gegenwart auch ganz heterogen geartete Versuche, Formen der Kritik ohne transzendente Netze und doppelte anthropologische Böden in je unterschiedlicher Nähe zur Wissenschaft zu praktizieren: Ich nenne hier nur, ohne den geringsten Anspruch auf Vollständigkeit, so unterschiedliche Ansätze wie die kritische Soziologie Pierre Bourdieus (vgl. dazu Sonderegger, 2009), die aus der Trias „race, class und gender“ erwachsenen kritischen Arbeiten von Judith Fraser oder Iris Marion Young (vgl. etwa Fraser, 1994; Young, 1990), den anerkennungstheoretischen Ansatz des Habermas-Schülers Axel Honneth (vgl. dazu Boltanski & Honneth, 2009) oder auch die machttheoretischen Arbeiten von Michel Foucault (vgl. Foucault, 1992) oder Judith Butler (vgl. Butler, 2009).

Über die Gründe, warum all diese verschiedenen Formen zeitgenössischer Kritik in der Musikpädagogik bislang kaum ein Echo hinterlassen haben, kann man nur spekulieren. Oberflächlich liegt dies sicher daran, dass in diesen philosophischen und soziologischen Arbeiten Musik nur eine geringe Rolle spielt, sieht man vielleicht von Bourdieus früher Studie über *Die feinen Unterschiede* ab. Zuletzt handelt es sich aber wohl um ein Übersetzungsproblem mit vielen Ursachen, die von der immer stärker rein berufsbezogenen Konzeption des (Musik)Lehrerstudiums bis zur aktiven Forschungslenkung durch DFG und BMBF reichen, der man sicherlich ein überwiegend „technisches Erkenntnisinteresse“ ohne kritische Komponente unterstellen kann. Auffällig ist, dass musikpädagogische Kritik, wenn sie denn noch oder wieder stattfindet, über keine Bezugstheorien mehr verfügt,

sondern zumeist allein situativ erfolgt.¹⁵ Die kritische Theorie oder besser: die kritischen Theorien im Plural sind aber nicht verschwunden; sie kommen lediglich in der musikpädagogischen Forschung nicht an. Falls dies zutrifft, so wären Überlegungen darüber anzustellen, was man ändern müsste, damit es besser wird. Denn dass alles in der Musikpädagogik gut ist, daran vermag ich beim besten Willen nicht zu glauben.

Literatur

- Adorno, T. W. (1997). Kritik (1969). In *Kulturkritik und Gesellschaft II*. Gesammelte Schriften (S. 785-793). Frankfurt: Suhrkamp.
- Angehrn, E. (2009). Hermeneutik und Kritik. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 319-338). Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K.-O. (1974). Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“. In W. Dallmayr (Hrsg.), *Materialien zu Habermas' „Erkenntnis und Interesse“* (S. 318-348). Frankfurt: Suhrkamp.
- Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting & C. Winch (Hrsg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik. 46. Beiheft (S. 96-110). Weinheim: Beltz.
- Bittner, R. (2009). Kritik, und wie es besser wäre. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 134-149). Frankfurt: Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Honneth, A. (2009). Soziologie der Kritik oder Kritische Theorie? Ein Gespräch mit Robin Celikates. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 81-114). Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 221-246). Frankfurt: Suhrkamp.
- Dallmayr, W. (Hrsg.) (1974). *Materialien zu Habermas' „Erkenntnis und Interesse“*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Eagleton, T. (2000). *Ideologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

¹⁵ Ich denke dabei z. B. an die Kritik an JeKi („Jedem Kind ein Instrument“), die (a) vor allem durch die Betroffenen erfolgt und sich (b) in erster Linie an Fragen der Durchführung festmacht.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

- Fraser, N. (1994). *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Geuss, R. (1983). *Die Idee einer kritischen Theorie*. Königstein: Hain.
- Green, L. (2003). Why "Ideology" is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education (ACT)*, 2(2), Verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf [09.01.2012].
- Habermas, J. (1969). *Technik und Wissenschaft als >Ideologie<*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hammel, L., Knigge, J. & Wilke, K. (2010). Promovieren in Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (46), 27-36.
- Hampe, M. (2009). Wissenschaft und Kritik. Einige historische Beobachtungen. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 353-371). Frankfurt: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1992). *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Frankfurt: Fischer.
- Koller, H.-C. (2008). Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 606-621). Reinbek: Rowohlt.
- Pongratz, L. A., Nieke, W. & Masschelein, J. (Hrsg.) (2004). *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Richardson, C. P. & Whitaker, N. L. (1992). Critical Thinking and Music Education. In R. Colwell (Hrsg.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (S. 546-557). New York: Schirmer Books.
- Ricoeur, P. (1983). *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud* (2. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H. (1969). Was ist Ideologiekritik? Versuch einer Begriffsklärung. *Das Argument*, (50), 71-92.
- Sonderegger, R. (2009). Wie diszipliniert ist (Ideologie-)Kritik? Zwischen Philosophie, Soziologie und Kunst. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 55-80). Frankfurt: Suhrkamp.
- Spinner, H. F. (1974). Artikel „Theorie“. In H. Krings, H. M. Baumgartner & C. Wild (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 5* (S. 1486-1514). München: Kösel.

- Spychiger, M. B. (2011). Entwicklungsperspektiven einer aufgeklärten Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 17-27
- Stroh, W. M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-13. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/stroh1.pdf> [09.01.2012].
- Sünker, H. & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Thiel, C. (1996). Artikel „Theorie“. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 4* (S. 260-270). Stuttgart: Metzler.
- Vogt, J. (2005). „Adorno revisited“ oder: Gibt es eine „Kritik des Klassenmusikanten“ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (S. 13-24). München: Allitera.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11-25. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> [09.01.2012].
- Vogt, J. (2011). Musikpädagogik nach 1945. In R. Klein, J. Kreuzer & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno-Handbuch* (S. 160-167). Stuttgart: Metzler.
- Vogt, J. (2011a). Von Schöngeistern und Rechenknechten. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 13-17.
- Vogt, J., Rolle, C. & Heß, F. (Hrsg.) (2010). *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster: LIT.
- Weber, M. (2010). Ideologiekritik und historische Forschung in der Musikpädagogik. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 148-175). Münster: LIT.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Yunker, B. A. (2002). Critical Thinking. In R. Colwell & C. P. Richardson (Hrsg.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (S. 162-170). New York: Oxford University Press.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

Jürgen Vogt
Universität Hamburg
Fakultät 4, Fachbereich 4
Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg
Email: vogt.jürgen@erzwiss.uni-hamburg.de