

Busch, Thomas

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 51-65. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Busch, Thomas: Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik - In: Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 51-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126089 - DOI: 10.25656/01:12608

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126089>

<https://doi.org/10.25656/01:12608>

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

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

THEORETISCHE RAHMUNG UND THEORIEBILDUNG IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

THEORY FRAMEWORK AND DEVELOPMENT IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 36

Proceedings of the 36th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

Theoretische Rahmung
und Theoriebildung in der
musikpädagogischen Forschung

Theory Framework and
Development
in Music Education Research



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 36 Research in Music Education, vol. 36

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3313-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Anne Niessen & Jens Knigge</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Matthias Proske</i>	
Unterricht als kommunikative Ordnung	
Eine kontingenzgewärtige Beschreibung	15
<i>Teaching as communication. A contingency-based approach</i>	
<i>Hermann J. Kaiser</i>	
Paradigma versus Denkstil	
Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik	33
<i>Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style</i>	
<i>Thomas Busch</i>	
Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen	
Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld	
der Musikpädagogik	51
<i>Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory</i>	
<i>of space and justice within the area of music education</i>	
<i>Verena Weidner</i>	
Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik	
Annäherungen an ein Theorieverhältnis	67
<i>Sociological Systems Theory and music education. Approaches to</i>	
<i>a relation between the theories</i>	

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive 81

Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction of historical context from a music educational perspective

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung 95

Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards image-anthropology

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung ... 111

Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as a perspective for studies in music education

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection 125

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen 147

“... he overacts and this makes his version too agitated for me”

A single-case analysis of music-related argumentations

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 163

Heterogeneity of achievements in the music classroom –

An empirical investigation regarding differences in practical musical competences in 9th grade

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen
Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern
auf deren Einstellung zum Musikunterricht 177

*I know my own skills. An empirical study regarding the influence
of music-related competence and motivation of students in their attitudes
towards music education at schools of general education*

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung
Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen 199

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication
of German students at secondary education schools*

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees 221

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht 235

Language diversity in music lessons

Thomas Busch

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen

Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik

Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory of space and justice within the area of music education

‘Space’ has been a very relevant category of thinking and research for the last 20 years through the “spatial turn” in the cultural and social sciences. Thus, it is surprising that music education has not taken on much of the ideas of a “spatial turn” yet. So, this contribution aims at establishing some basic thoughts on music and space in music education with the help of sociological theory. Martina Löw’s (2000) relational concept of space serves as the background for considerations of what such a theory of space may mean for music education, and what it could be used for. Therefore, basic constructs of Löw’s relational concept of space are introduced and discussed – spacing, synthesis, atmosphere are among the most relevant terms. Then, this contribution focuses on aspects of power and the negotiation of power (“spatial politics”) within the social and cultural production of space involving music. It tries to help bridge the theoretical gap between theories of space and of power relations for music education. In the last part, ideas from social pedagogy regarding the orientation toward the production of space within local communities (“Sozialraumorientierung”) are applied to the field of music education, and some proposals are made for further research and the generation of theory in this area of study.

Einleitung

Der Begriff des ‚Raumes‘ hat in den letzten zwei Jahrzehnten vielfach eine stärkere Beachtung erfahren. Dies zeigt sich nicht zuletzt an Begriffen wie dem des ‚spatial turns‘, einer raumbezogenen Wende in den Sozial- und Kulturwissenschaften, die zuerst der Humangeograf Edward Soja (1989) diagnostizierte. Diese Wende wurde in der Musikpädagogik bislang nicht in ansatzweise ähnlicher Art und Intensität nachvollzogen¹. Mit dem vorliegenden Beitrag soll daher insbesondere ein Einstieg

1 Als Ausnahmen sind hier Beiträge zum „Dritten Raum“ im Rahmen der Diskussion um Transkulturalität zu nennen (siehe u. a. Krause-Benz, 2013).

in weitere raumtheoretische Überlegungen im Feld der Musikpädagogik geleistet werden. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf der Frage nach der Ordnung im Raum in Bezug auf Musik und ihrer (An-)Ordnung im Raum. (An-)Ordnungen von Menschen und Gütern in Bezug auf Musik spiegeln auch Machtverhältnisse und beeinflussen diese. Aspekte des Zusammenspiels von Raumkonstitution mit Fragen von Teilhabe und Gerechtigkeit stehen hier daher im Mittelpunkt. Dabei soll gezeigt werden, inwiefern der Diskurs um den ‚spatial turn‘ von Relevanz für eine Musikpädagogik sein kann, die sich um Teilhabe und Gerechtigkeit bei dieser Teilhabe bemüht.

‚Spatial turn‘ und Musikwissenschaft

In der Rezeption von Lefebvres „La Production de l’Espace“ (1974) mahnte Soja (1989, S. 39) eine Überwindung moderner westlicher Raumvergessenheit zugunsten der Dimension der Zeit an und forderte eine verstärkte Hinwendung zu Phänomenen des Räumlichen. Die Konstitution von Raum entsteht für Soja (1989, S. 80) als Produkt der sozialen Transformation und Praxis². Damit nimmt er Abstand von traditionellen physikalischen Verständnissen des Raumes. Auch wenn Döring und Thielmann (2009, S. 11) hervorheben, dass es sich bei der Argumentation von Forschern zugunsten einer wissenschaftlichen Hinwendung zu Raumphänomenen vielfach um selbstreferentielle „Verweisketten mit Selbstverstärkereffekt“ (Döring & Thielmann, 2009, S. 11) handelt und die verstärkte Forschung zum Raum mithin selbst ein emergentes Phänomen darstellt, kann nicht geleugnet werden, dass die Forderung Sojas vielerorts auf fruchtbaren Boden fiel: In vielen Bereichen der Sozial- und Kulturwissenschaften fand in den letzten beiden Jahrzehnten eine erhebliche Hinwendung zu Phänomenen des Räumlichen statt.

Auch in der Kultur- und Musikwissenschaft haben sich in den letzten Jahren eine Reihe von Strängen der Beforschung des Verhältnisses von – insbesondere urbanem – Raum und Musik herausgebildet (siehe u. a. Noeske, 2009). Neben den Publikationen zu beider Verhältnis in Kompositionen des 20. Jahrhunderts (u. a. Nauck, 1997; Landau & Emmenegger, 2005) und zu Orten musikkulturellen Handelns (u. a. Rode-Breymann, 2007) erfuhr der Raum in der Musikwissenschaft insbesondere in der Forschung zur Populären Musik zum Beispiel Beachtung bei der historischen Rekonstruktion der Clubszene von Liverpool durch Verfahren des ‚Mappings‘ (Schofield, Cohen & Lashua, 2009) oder der Erschaffung musikalischer ‚Sound Scapes‘ und ‚Listening Scapes‘ im Zusammenhang mit den akustischen Einflüssen urbaner amerikanischer Lebenswelten, z. B. der ‚Car Culture‘ von Los Angeles (Williams, 2009). Daneben finden sich auch empirische Ansätze zur Erforschung des Verhältnisses von Musik und Raum: Im Rahmen ethnografischer

2 Weitere ähnlich lautende Forderungen finden sich u. a. in Foucaults „Andere Räume“ (2006) oder bei Jameson (1988).

Freizeitforschung untersuchten Lashua und Kelly (2008) auf Basis der Theorie Lefebvres das Gefüge der Beziehungen zwischen Raum, ethnischer Herkunft und musikalischen Jugendkulturen in Edmonton (Kanada). Mittels Lefebvres Technik der Rhythmusanalyse analysierten sie das musikbezogene Handeln Jugendlicher im Bereich des Hip-Hop unter dem Aspekt der Produktion von Raum mit besonderem Augenmerk auf die im Raum vorhandenen Machtverhältnisse.

Im deutschsprachigen Raum haben u. a. Helms und Phleps (2007) als Herausgeber des Bandes „Sound and the city“ Phänomene des Räumlichen aus musikwissenschaftlicher Sicht aufgegriffen. Dennoch konstatieren Kirchberg, Barber-Kersovan und Kuchar (2014, S. 9–10), dass es bislang kaum Überlegungen zur Sozialräumlichkeit von Musik gibt und ein deutlicher ‚spatial turn‘ in den Musikwissenschaften mit Ausnahme einiger Veröffentlichungen im Bereich der Musikethnologie und der Sound Studies bisher ausgeblieben ist. Darüber hinaus muss festgestellt werden, dass der Fokus musikwissenschaftlicher Raumforschung bislang zu sehr auf dem urbanen Raum gelegen hat, obwohl Räumlichkeit auch für die Musik selbstverständlich kein vorrangig städtisches Phänomen ist.

‚Spatial Turn‘ und Musikpädagogik

Auch für die Musikpädagogik sind bislang keine Anzeichen für einen ‚spatial turn‘ auszumachen. Dabei könnte eine Hinwendung zu Aspekten des Räumlichen in musikpädagogischer Forschung und musikpädagogischem Handeln auch angesichts der sich verändernden Situation der Musikpädagogik im Rahmen der Entwicklung von Ganztagschulen und der Neugewichtung musikpädagogischer Kräfteverhältnisse und Wirkweisen innerhalb von kommunalen Bildungslandschaften (vgl. Oelkers, 2012, S. 43) aufschlussreich und sinnstiftend sein. Damit rückten musikpädagogische Konzeptionen, die den sozialen Raum von Schule und deren Umfeld bewusst mit einbeziehen, stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Einen solchen, den sozialen Raum einbeziehenden Entwurf hat Stutz (2008) für die Kunstpädagogik vorgelegt. Unter dem Titel „Kommunikationsskulpturen“ führt Stutz (2008, S. 116–117) einen Diskurs um die Öffnung und Flexibilisierung des schulischen Raumes und kritisiert dabei die althergebrachte Unterscheidung zwischen Schule und Lebenswelt, bei der Schule als partikularer, komplexitätsreduzierter Ort der Distanz vom Alltag der Schüler gesehen werde (vgl. Tenorth, 2002). Für ihren Entwurf einer sozialräumlich orientierten Kunstpädagogik greift Stutz gleichzeitig wesentlich auf die soziologische Raumtheorie von Löw (2000) und das performative Raummodell von Fischer-Lichte (2004, S. 188–199) zurück. Während ihr die Theorie Löws ermöglicht, die theoretische Trennung von Raum und Subjekt zu überwinden und einen relationalen Raumbegriff für die Kunstpädagogik fruchtbar zu machen (Stutz, 2008, S. 123–131), hilft ihr der Rückgriff auf das performative Raummodell Fischer-Lichtes dabei, die Bedeutung von Körperlichkeit und deren Inszenierung für die Raumproduktion sowie die sinnliche und dialogische Dimen-

sion raumproduzierender Handlungen als für den Bereich des Ästhetischen besonders relevant hervorzuheben (Stutz, 2008, S. 140–144). Es scheint zunächst nachvollziehbar, dass die Kunstpädagogik als pädagogische Bezugswissenschaft einer klassischen Raumkunst sich leichter, natürlicher und intensiver mit dem Konstrukt des Raumes auseinandersetzt, als es die Musikpädagogik vermag. Auf den zweiten Blick sollte aber angesichts der obigen Darstellungen deutlich werden, dass die soziale Produktion von Raum in Bezug auf Musik von erheblicher Bedeutung und für den musikpädagogischen Alltag höchst relevant ist.

Wenn mit den folgenden Überlegungen also ein Beitrag geleistet werden soll, die Bedeutung dieser sozialen Produktion von Raum in Bezug auf Musik etwas stärker zu beleuchten, so konzentriert sich dieses Vorgehen an dieser Stelle auf den soziologischen Strang der Diskussion, mithin auf die raumsoziologische Theorie Martina Löws (2000) – auch weil sie die oben aufgeworfene Frage der Sozialräumlichkeit am besten zu bearbeiten helfen mag³.

Raum als relationale (An-)Ordnung von Körpern

Für Löw (2000, S. 131) stellt Raum eine

„relationale (An-)Ordnung von Körpern dar, welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An-)Ordnung ständig verändert“.

Raum ist also ein Ensemble von Beziehungen – den ‚Relationen‘ –, das Menschen, Dinge und Handlungen in eine Ordnung bringt (Löw, 2000, S. 149). Raum konstituiert sich dabei also in der Zeit. Raum und Körperwelt sind miteinander verwoben (Löw, 2000, S. 34). Dem Löwschen Verständnis der Raumkonstitution wohnt demnach, wie Reutlinger (2009, S. 17–18) es formuliert, eine gewisse Ambivalenz hinsichtlich Materialität und (Re-)Konstruktion inne: Bei der (Re-)Produktion sozialer Praktiken changiert die Konstitution von Raum ständig zwischen Manifestation und Neu-Konstitution.

In der Theorie Löws existiert eine Ordnungs- und eine Handlungsdimension – die (An-)Ordnung und das (An-)Ordnen als Handlungsprozess (Löw, 2000, S. 131)⁴.

- 3 Eine solche Fokussierung erfolgt vor dem Hintergrund des begrenzt zur Verfügung stehenden Platzes. Aufbauend auf die Thematisierung der Produktion von Raum in Bezug auf Musik ist an anderer Stelle eine Einbeziehung kulturwissenschaftlicher Theorien wie in der Forschung zur Transkulturalität (z. B. zum „Dritten Raum“ oder der Transkulturalität bei Bhabha (2004) oder explizit auf die Künste bezogener Theorien wie in der „Ästhetik der Performativität“ Fischer-Lichtes (2004)) sinnvoll, während im vorliegenden Beitrag vorwiegend auf soziologische Theorien rekurriert wird.
- 4 Löw bezieht sich mit dieser handlungstheoretischen Konzeption von Raum insbesondere auf Giddens und dessen Theorie der Strukturierung (1988). In dieser werden Struktur und Handeln als vormals getrennte soziologische Theorien miteinander verknüpft und die vormalige Trennung von Subjekt und Raum aufgehoben. Über den Rückgriff auf

Dass Raum auf diese Art und Weise verstanden werden kann, ist angesichts der Nähe zum Begriff des ‚Ortes‘ nicht selbstverständlich. Historisch lassen sich nach Löw (2000, S. 17) absolutistische Vorstellungen vom Raum als ‚Container‘ – als Behälterraum – von relativistischen Vorstellungen des Raumes scheiden: Die absolutistische Vorstellung wird dabei geprägt durch das Bild von einem kontinuierlichen, für sich existierenden Raum, der unabhängig ist vom Handeln. Körper befinden sich in diesem Raum und handeln in ihm, ohne ihn zu verändern. Der Raum ist hier ein Ort oder ein Territorium, welches bevölkert und bewohnt wird (Löw, 2000, S. 18). Das Vorhandensein von Musik und der Umgang der Körper im Raum mit einer solchen Musik hätte in diesem Verständnis des Raumes keinen Einfluss auf dessen Verfasstheit und beträfe die Körper alleine. Nach Löw leitet sich Raum in der relativistischen Vorstellung hingegen aus der (An-)Ordnung der Körper und ihrer Lageverhältnisse zueinander ab. Handeln geht hier mit der Produktion von Raum einher, welcher durch die Bewegung der Körper in ständiger Veränderung begriffen ist (Löw, 2000, S. 34). Das Einbringen von Musik in einen solchen Raum und der Umgang der Körper mit dieser führt über die Verknüpfung mit den Körpern und die Veränderung ihrer Lageverhältnisse immer zu einer Veränderung des Raumes.

Die Vorstellung vom Behälterraum prägte Denker von Aristoteles bis Newton, und sie erfuhr insbesondere erst durch die Relativitätstheorie Einsteins eine Modifizierung: Mit Einsteins Erkenntnis, dass Materie die Raumstruktur bestimmt, konnte erstmals eine Einheit von Raum und Materie über die Kategorie des ‚Feldes‘ konstatiert werden (Löw, 2000, S. 31)⁵. Dennoch hatten und haben Theorien vom absoluten Behälterraum auch heute Relevanz: Giddens (1988, S. 186) selbst nennt den Raum der Schule einen ‚Machtbehälter‘, einen Raum, in dem disziplinierende Macht generiert wird und dessen Gestaltbarkeit – die Produzierbarkeit von Raum – eingeschränkt ist. Somit wird die Erfassung von Machtverhältnissen wichtig für die Einschätzung der Gestaltbarkeit eines Raumes (siehe auch Foucault, 2006). Martina Löw (2000, S. 34) greift insbesondere Einsteins Erkenntnis auf, dass die Anordnung der Körper im Raum abhängig ist vom Bezugssystem der Betrachter. Hiermit wird der absolute Standpunkt durch einen relationalen ersetzt, und der Raumbegriff wird ebenso relational. Raum wird zum Ensemble von Relationen, zu einem Netzwerk, in dem Menschen, Dinge und Handlungen in einer (An-)Ordnung existieren.

Giddens hinaus bedient sich Löw aber auch des Habitus-Begriffes von Bourdieu (1997), der Machttheorie von Foucault (1967/2006) und leiht sich zusätzliche Elemente aus der Systemtheorie.

5 Zur Verwendung der Kategorie des Feldes bei Bourdieu siehe Bourdieu (1997).

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen im Feld der Musik

Im Rahmen der oben dargestellten Theorie von Löw sollen nun – spezifiziert für die Musik – drei wesentliche Grundfragen aufgeworfen werden:

- *Was* wird in Bezug auf Musik oder gar musikalisch (an-)geordnet?
- *Wie* entstehen Räume durch Prozesse der Raumkonstitution unter Einbeziehung von Musik?
- *Wer* ordnet Musik (an) – mit welchem Recht und mit welcher Macht?

Was wird (an-)geordnet?

Bei der Behandlung der Frage nach dem Was bei der Konstitution von Raum muss zunächst einmal definiert werden, was eigentlich in der oben dargestellten Definition von Löw einen Körper im Raum ausmacht: Körper können zum einen *soziale Güter* als Produkte materiellen oder symbolischen Handelns darstellen. Gegenstände aller Art sind dabei primär materielle soziale Güter, Werte oder Vorschriften Beispiele für primär symbolische Güter. Löw erwähnt aber auch explizit Musik als symbolisches soziales Gut (Löw, 2000, S. 152–157). Es fällt nicht schwer, Beispiele für soziale Güter im Feld der Musik zu finden: Instrumente, MP3-Player, Lautsprecher, Streaming- oder Notationssoftware, Dirigierstäbe oder Notenpapier finden sich hier unter den primär materiellen sozialen Gütern. Musikstücke, Klänge, Spielanweisungen für Musik, didaktisch aufbereitete Handlungsvorschläge in schulischen Musikbüchern sind primär symbolische soziale Güter. Klang ist direkt in der Lage, in die Konstitution von Raum einzugreifen. Spielanweisungen oder Handlungsvorschläge führen zu musikalischem oder musikbezogenem Handeln, das seinerseits die Konstitution von Raum beeinflusst. Nach Löws Definition werden Güter in ihrer materiellen Eigenschaft angeordnet, aber nur verstanden, wenn ihr symbolischer Gehalt verstanden wird (Löw, 2000, S. 153). Es ist denkbar, dass Klang hier einen Sonderfall darstellt, weil dessen Zustand schon von vornherein primär symbolischer und nicht materieller Natur ist. Zum anderen gilt aber zu bedenken, dass auch hier die (An-)Ordnung materieller Güter als Hilfsmittel zur Klangerzeugung oder -übertragung (Instrumente, Verstärkeranlagen, Lautsprecher) in der Bewertung überwiegen mag und Musik ebenfalls zunächst in ihrer materiellen Eigenschaft (an-)geordnet wird.

Die andere Art von Körpern im Raum stellen für Löw Menschen dar. Sie werden durch Handlungen anderer Menschen platziert, sie platzieren sich aber auch aktiv. Diese Platzierungen können sich ändern und auch weitgehend wieder verlassen werden (Löw, 2000, S. 154). Platzierungen im Feld der Musik finden durch andere u. a. symbolisch durch vorurteilshafte Zuschreibungen von Kompetenzen, Talenten oder Interessen, Überzeugungen oder Haltungen im Feld der Musik statt. Menschen werden durch diese Zuschreibungen an einer bestimmten Stelle im

Raum und damit im Verhältnis zu den anderen vorhandenen sozialen Gütern und Menschen platziert. Platzierungen durch andere können auch real durch die (An-)Ordnung von Körpern im Raum realisiert werden – z. B. bei der Zuweisung von Plätzen im schulischen Ort ‚Musikraum‘ oder bei der Orchesterprobe. Aktive Positionierungen werden u. a. durch die Herausbildung musikalischer Identität und deren Verkörperung im Raum, z. B. beim Instrumentalspiel oder bei der Rechtfertigung der eigenen musikalischen Präferenz oder eines auf Musik bezogenen Urteils, durch das Individuum vorgenommen.

Durch die immer wieder neue (An-)Ordnung von Körpern zueinander können am selben Ort zu verschiedenen Zeiten verschiedene Räume entstehen und an verschiedenen Orten dieselben genauso wie ganz verschiedene Räume (Löw, 2000, S. 64) – auch in Bezug auf Musik oder musikalisch: Im schulischen Ort ‚Musikraum‘ toben je nach anwesender Gruppe und Zeit unterschiedliche Verteilungskämpfe um den Raum und die (An-)Ordnung der anwesenden Körper zueinander. Eine Orchesterprobe mit halber Besetzung sorgt mit hoher Wahrscheinlichkeit für eine andere (An-)Ordnung als eine mit voller Besetzung desselben Orchesters. Die Prozesse der Raumkonstitution generieren dabei einen jeweils anderen Raum. Gleichzeitig können die (An-)Ordnungen ein und derselben Gruppe an vergleichbaren Orten sehr ähnlich sein, an anderen Orten wiederum sehr unterschiedlich. Wesentlich für die Theorie Löws ist, dass mit der Inbeziehungsetzung von Struktur und Handeln – von Körpern als sozialen Gütern einerseits und Menschen andererseits – die relativistische Sichtweise auf den Raum überschritten ist, weil Raum nicht mehr allein durch Beziehungen (Relationen) zwischen Menschen, sondern auch zwischen den sozialen Gütern und dem Handeln dieser Menschen konstituiert wird. Löw beansprucht daher für ihre Theorie einen relationalen Raumbegriff (Löw, 2000, 156). Wie entstehen nun aber diese relationalen (An-)Ordnungen genau in der Wechselwirkung von Handeln und Strukturen?

Das *Wie* der (An-)Ordnungen

Nach der Theorie von Löw greifen zwei verschiedenartige Prozesse im Zuge der Konstitution von Raum ineinander:

- Für den Prozess des Platzierens von sozialen Gütern, von symbolischen Markierungen und Menschen an einem Ort benutzt Löw den Begriff des ‚Spacings‘: Spacing stellt sowohl den Moment der Platzierung als auch die Bewegung zur nächsten Platzierung dar (Löw, 2000, S. 159). Das kurzfristige Manifestwerden einer Platzierung im Augenblick und das konstituierende flüchtige Moment der Veränderung einer Platzierung greifen auch immer wieder ineinander und können unterschiedlich gewichtet sein. Ein auf Musik bezogenes Spacing ist das gemeinsame Hören von Musik auf dem Smartphone auf dem Pausenhof, die eigene Auswahl eines Referatsthemas im Musikunterricht, die Auswahl eines In-

strumentes für den Instrumentalunterricht im schulischen Nachmittagsbereich oder die Präsentation eingeübter Stücke vor Publikum auf dem schulischen Musikabend. Auch primär auf Bewegung zur nächsten Platzierung angelegte Spacings können wesentlich sein, z. B. das ostentative erstmalige Hören illegal kopierter Musik.

- Der zweite stattfindende Prozess ist der der ‚Synthese‘: Über Prozesse der Wahrnehmung, Vorstellung und Erinnerung werden dabei die platzierten Güter und Menschen reflektierend zu Räumen zusammengefasst (Löw, 2000, S. 159). Als wesentlich sieht Löw für das Feld der Musik Prozesse der Wahrnehmung an: So beeinflusse das Erklängen von Musik als ausstrahlende Wirkung eines symbolischen sozialen Gutes direkt die Wahrnehmung und über diese zugehörige Syntheseleistung die Konstitution von Raum (Löw, 2000, S. 195). Auf dem Pausenhof bildet sich der Raum der vom Smartphone gehörten, selbst ausgewählten Musik und wird von den Körpern in Besitz genommen. Die einzelnen Spacings von Schülern beim Vorspiel auf dem schulischen Musikabend wirken ebenfalls raumkonstituierend und verdichten sich über die genannten Syntheseleistungen zu einem Raum – dem ‚Raum des schulischen Musikabends‘. Beide Prozesse laufen im alltäglichen Handeln in der Regel gleichzeitig ab und erfolgen – je nach Altersstufe und Situation – mehr oder weniger bewusst (Löw, 2000, S. 159)⁶.

Zudem bestimmen weitere Bedingungen die Entstehung von Raum nach Löw: Im repetitiven Alltag institutionalisieren sich Räume durch die temporale Angleichung ihrer (An-)Ordnungen, eigenes Handeln wird habitualisiert. Spacing und Synthese werden in institutionalisierten Räumen durch Regeln und das Vorhandensein bestimmter materieller wie menschlicher Ressourcen zu genormten Spacings und Syntheseleistungen mit geringem Veränderungspotential (Löw, 2000, S. 163–165)⁷. Über die beim genormten Spacing vorgenommenen Platzierungen werden auch Machtverhältnisse zementiert und die Realisierung von Handlungschancen ist kaum noch veränderbar (Giddens, 1988, S. 186–187). Bietet der Umgang mit Musik in der Schule nur ein institutionalisiertes, abgestecktes und von Normen bestimmtes Set an Handlungsmöglichkeiten bei begrenzten Ressourcen, sind im Raum des Machtbehälters Schule die Möglichkeiten individuellen Spacings begrenzt. Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Bestimmung musikalischer Angebote durch Lehrende stellt ein klassisches Spacing dar, das mit der Ausübung institutionalisierter Macht verbunden ist. Der von Schülern frei nutzbare offene Ort eines schulischen ‚Band-Raums‘ hingegen vermeidet zunächst diese traditionellen Machtstrukturen, erschafft aber durch individuelle Spacings neue.

6 Löw (2000, S. 159) hält in Wissenschaft und Kunst aber auch Syntheseleistungen ohne damit einhergehendes Spacing für denkbar.

7 Hier ist Löw denkbar nahe an den von Giddens (1988, S. 186) konstatierten ‚Machtbehältern‘.

In hoch institutionalisierten Räumen kann leicht Widerstand entstehen, Foucaults ‚Heterotopien‘ (1967/2006, S. 39): Es handelt sich dabei um Gegenplatzierungen, die einen Illusionsraum erschaffen, in dem Raum für das Erleben persönlicher Krisen, z. B. in der Abwendung von schulischer Musikpraxis, oder Abweichungen, z. B. im Entwurf anderer Vorstellungen vom Umgang mit Musik in der Schule, besteht. Heterotopien können sich im Rückzug aus dem aktiven Spacing ausdrücken oder auch in gegenkulturellem Handeln.

Die Möglichkeit der Mitwirkung an der Konstituierung von Räumen ist nach Löw (2000, S. 173–177) von den Strukturprinzipien der Klasse und des Geschlechts mitbestimmt. Klasse und Geschlecht finden ihren Ausdruck im Bourdieuschen Habitus einer Person und strukturieren deren Umgang mit anderen Körpern – u. a. über die dem jeweiligen Habitus spezifische und von Geschlecht und Klasse vorgeprägte Wahrnehmung (Bourdieu, 1997, S. 58–60). Man findet dies zuhauf im geringen Zugang von Mädchen zu vermeintlich männlich geprägten Räumen des Musizierens, z. B. am Schlagzeug oder bei der Komposition am Computer (Lehmann-Wermser, 2001), oder der Abhängigkeit des Instrumentallernens von Elternunterstützung, Haushaltseinkommen oder gelebter kultureller Praxis der Familie (Busch, Kranefeld & Koal, 2014).

Die Realisation der Außenwirkung von sozialen Gütern und Menschen schließlich führt zur Wahrnehmung einer ‚Atmosphäre‘ (Löw, 2000, S. 204). ‚Atmosphäre‘ ist die spürbare unsichtbare Seite eines Raumes und macht diesen als solchen wahrnehmbar (Löw, 2000, S. 206). Löw ist damit nah an Böhmes Definition von ‚Atmosphäre‘ als „gemeinsame Wirklichkeit der Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen“ (Böhme, 1995, S. 34). Allerdings hält sie anders als Böhme Atmosphären nicht für objektiv wahrnehmbar, sondern für individuelle Konstruktionsleistungen im sozialen Kontext (Löw, 2000, S. 209). Atmosphären beeinflussen über die Wahrnehmung Spacing und Syntheseleistungen und produzieren so Zugehörigkeit, Fremdheit, Wohlbefinden oder Abneigung. Sie steuern als „sekundäre, ideologische Realitätsebene“ (Löw, 2000, S. 215) die Präferenzen für Räume und beeinflussen soziale Ungleichheit. In Inszenierungsarbeit kann das bereits Platzierte und potentiell Platzierbare für die Wahrnehmung vorbereitet werden (Böhme, 1995, S. 35). Eines der musikpädagogischen Anliegen könnte also sein, über Inszenierungsarbeit Atmosphären herzustellen, die zu einer Raumkonstitution beitragen, welche soziale Ungleichheit im Umgang mit Musik verhindert. Doch müssen über den Zugang zu Räumen noch einige Worte verloren werden.

Das Wer der (An-)Ordnungen

In Anlehnung an Bourdieu sieht Löw sozialen Raum als relationale (An-)Ordnung von Menschen in permanentem Verteilungskampf, der sich durch deren Bewegung zu neuen Positionierungen im Raum ausdrückt (Löw, 2000, S. 181). Auch der Ort des Musikunterrichts, der ‚Musikraum‘, ist bisweilen umkämpft von den widerstreiten-

den Interessen von Lehrenden und Schülern. Und auch außerhalb der Schule bemühen sich verschiedene Gruppen von Jugendlichen um die Schaffung informeller, oft konkurrierender jugendkultureller Räume.

Um soziale Güter, sich und andere im Raum anordnen zu können, bedarf es des Zugangs zu diesen Körpern. Sind die Möglichkeiten eines solchen Zugangs zu erstrebenswerten sozialen Gütern und zu anderen Menschen oder zu Platzierungen dauerhaft eingeschränkt, sind die Lebenschancen des Individuums von diesen Einschränkungen betroffen und es handelt sich um eine strukturelle soziale Ungleichheit (Löw, 2000, S. 211). Dies mag in Bezug auf Musik der Zugang zu Instrumenten als materiellem Gut, zu Möglichkeiten des Abspielens von Musik oder auch zu Musiksoftware als materiellen Gütern, auf Seiten der symbolischen Güter der Zugang zur Musik selbst oder Handlungsvorschlägen und Anleitung für den Umgang mit Musik sein. Dazu ist mit Sicherheit auch der schulische Musikunterricht selbst zu zählen. In Bezug auf den Zugang zu Menschen mag es sich um den Kontakt zu Musiklehrenden und anderen jungen Musizierenden handeln, in Bezug auf Platzierungen um ungleiche Chancen, eine Position, z. B. die eines Bandleaders oder eines DJs, einnehmen zu können.

Durch die Synthese eines Spacings werden immer auch Inklusion und Exklusion organisiert, weil Verteilungen von Ressourcen wie Reichtum, Wissen, Rangfolgen von Menschen oder Assoziationen mit anderen Menschen vorgenommen werden (Löw, 2000, S. 215). Bei der Aushandlung der Konstitution von Räumen handelt es sich also – um mit der Humangeografin Doreen Massey zu sprechen – um ‚spatial politics‘ (Featherstone & Painter, 2013), um Politiken der Raumaushandlung. Diese ‚spatial politics‘ sind auch für den Umgang mit Musik im und rund um den schulischen Musikunterricht zu vermuten: Die Prozesse der stetigen (Re-)Konstituierung von Raum durch Spacing und Syntheseleistung rund um die Musik steuern gerechte kulturelle Teilhabe in der Musik – soweit dies die Strukturen im ‚Machtbehälter‘ Schule zulassen und Raum nicht von vornherein durch dessen Strukturen präeterminiert ist⁸. Es ist daher zu fragen, ob die Musikpädagogik an einer bewussten Auseinandersetzung mit Prozessen der Raumkonstitution Interesse haben sollte, wenn die Ermöglichung kultureller Teilhabe zu ihren Zielen gehört. Hierzu soll die Brücke zur Musikpädagogik im Folgenden einmal über Ansätze aus der Sozialpädagogik besritten werden.

8 Zum Begriff der Gerechtigkeit siehe Vogt (2013), zum Begriff der kulturellen Teilhabe, insbesondere zum ‚Capability Approach‘, Lehmann-Wermser & Krupp (2014).

Von der Raumtheorie zur Sozialraumorientierung

Auch in der Sozialpädagogik wurde Löw's Deutung des Raumes als einer relationalen, ständig in Bewegung befindlichen (An-)Ordnung von Körpern aufgegriffen⁹. Sie spielte eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung des Konzeptes des Sozialraums, das heute weithin Einzug in die Steuerung von Maßnahmen der Jugendhilfe gehalten hat (Deinet, 2009, S. 55). Sozialraum soll hier in Anlehnung an die Kritik von Reutlinger (2009, S. 18–19) am sozialpädagogischen Diskurs nicht als pädagogisch institutionalisierter Ort oder verdinglichter Raum verstanden werden, sondern Löw folgend die Lagebeziehungen der Menschen an diesen Orten, ihre Platzierungen und Verhältnisse zueinander und zu den Gütern an diesen Orten einbeziehen. Der Begriff des Sozialraums bedeutet hier also mit Bader (2002, S. 55)

„die erschlossenen und genutzten sozial bedeutsamen Handlungszusammenhänge, verweist aber gleichzeitig auf bisher unerschlossene und wenige bzw. nicht genutzte Handlungsmöglichkeiten – Möglichkeitsräume.“

Sozialräumlich orientiertes pädagogisches Handeln folgt dabei zuvorderst den folgenden Zielen:

- Kindern und Jugendlichen bessere Bedingungen und Gelegenheiten für Bildung zu schaffen (Mack, 2009, S. 7).
- Ausgrenzung zu vermeiden und gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen (Haugg, 2012, S. 216).
- Bildungsbenachteiligung im Lebenslauf zu überwinden durch die Stärkung von Befähigungsgerechtigkeit und Verwirklichungschancen; Sozialraumorientierung als „intensive Inklusionsunterstützung“ (Bollweg & Otto, 2011, S. 13–18).

Aspekte von Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und Inklusion stehen also im Zentrum der Diskussion um die Ziele sozialräumlich orientierter Bildungslandschaften. Auch in diesen Sozialräumen finden permanente Prozesse auf Musik bezogener Raumkonstitution und damit Aushandlungen von Teilhabechancen statt.

Bollweg und Otto (2011, S. 15) fordern in ihrem Entwurf von Räumen flexibler Bildung die Einbettung aller Lern- und Bildungsmöglichkeiten, die sich in einem räumlich erfassbaren, lokal eingebetteten Konzept finden lassen. Dabei kommt es zu veränderten beruflichen Rollen, zu verstärktem Denken in – möglicherweise – vorhandenen Ressourcen, und ein integriertes System sozialräumlich orientierter Bildung kann entstehen (Bollweg & Otto, 2011, S. 21).

In der Schulpädagogik hat das Konzept des Sozialraums bislang keine exakte Entsprechung gefunden: Dennoch findet sich unter dem Dach des vielfältig schildernden Konstruktes der ‚Bildungslandschaft‘ und des Denkens in diesem auch die

9 Auf den Raumdiskurs in den Erziehungswissenschaften kann hier aufgrund des Platzes nur kurz verwiesen werden (siehe u. a. Böhme & Herrmann, 2011).

Idee der Verkoppelung verschiedener Lernanschlüsse aus formalem, non-formellem und informellem Lernen (Oelkers, 2012, S. 34). Neben schulzentrierten Entwicklungsvarianten kann auch ein multidimensionales Modell etabliert werden, bei dem die Kommune, in der ein möglichst kohärentes System von Bildung, Erziehung und Betreuung entstehen soll, im Zentrum des Handelns steht (Eisnach, 2011, S. 39–40). Deinet (2012, S. 43) kritisiert an solchen hoch komplexen, stark administrativ ausgerichteten Modellen allerdings wohl zu Recht, dass die Betrachtung der Bedarfslagen der Kinder und Jugendlichen vor Ort hinter die Berücksichtigung der Bedürfnisse erwachsener Beteiligter schnell zurücktreten kann.

Ein Desiderat für musikpädagogisches Handeln wäre nun, im Sinne von Bollweg & Otto (2011), Räume flexibler musikalischer Bildung zu entwickeln. Dabei mögen auch die in der Sozialpädagogik erprobten Verfahrensweisen zur Sozialraumanalyse und zur Erschaffung von Möglichkeitsräumen (u. a. Deinet, 2009, S. 47) auf der planerischen Ebene hilfreich sein¹⁰.

Einordnung und Kritik

Die Theorie zur Raumkonstitution von Löw stellt eine fruchtbare theoretische Grundlage dafür dar, musikpädagogisches Handeln und den Umgang mit Musik in der Schule zu analysieren und im Hinblick auf Aspekte von Teilhabe und Gerechtigkeit bei dieser Teilhabe zu prüfen.

Trotz der Klarheit der Theorie zur Raumkonstitution von Löw ist Vorsicht angebracht: Schroer (2008, S. 136) kritisiert das Konzept von Löw als Raumvoluntarismus. Es werde vorgegeben, dass jeglicher Raum durch die beteiligten Individuen erzeugbar sei. Für Schroer aber ist, ähnlich wie für Giddens, nicht jeder Raum beliebig gestaltbar. Individuen machen häufig die Erfahrung, in Räume einzutreten, die von ihnen nicht mit konstituiert wurden und die sie nur geringfügig verändern können (Schroer, 2008, S. 137). Das Beispiel vom Machtbehälter Schule zeigt, dass gerade in formal geprägten Settings Prozesse des selbstbestimmten Spacings bisweilen nur schwer vonstatten gehen können. Musikpädagoginnen und -pädagogen im formalen schulischen Setting haben Macht in Bezug auf die Konstitution von Raum und damit in Bezug auf die Teilhabe ihrer Schülerinnen und Schüler an Musik. Ein Bewusstsein für diese Macht, für den Einfluss auf die Teilhabe und für die bislang nicht genutzten Möglichkeitsräume mag eines der Elemente sein, um die Effekte dieser Machtfalle zu mildern.

Die Kritik Reutlingers (2009, S. 18–19), dass selbst in der Sozialpädagogik ein Verständnis vom Raum als pädagogisch institutionalisiertem Ort und als Territorium vorherrschend sei, während die Prozesse des Spacings und der Synthese im Rahmen der Konstitution von Raum vernachlässigt würden, wirft ein Schlaglicht darauf, dass selbst in den Domänen der Sozialraumorientierung noch ein weiter

10 Für die Musikpädagogik siehe dazu Busch (2015).

Weg hin zu einem umfassenden Verständnis vom Sozialraum wie dem von Bader (2002) zu gehen ist. Das „individuelle Moment des Raumerlebens“ (Bollweg & Otto, 2011, S. 23) durch die vor Ort lebenden jungen Akteure und Akteursgruppen wird erst dann zum Gegenstand der Betrachtung, wenn auch in der Tat von einem relationalen Raumbegriff ausgegangen wird. Für die Musikpädagogik wäre bis dahin ein noch viel weiterer Weg zu gehen, zu dem an dieser Stelle nur die ersten kleinen Schritte in eine hoffentlich fruchtbare Richtung genommen werden können.

Reutlinger (2009, S. 20) fordert zur Stärkung eines relationalen Raumverständnisses auch, dass im Fokus der Betrachtung von Sozialräumen die Suche nach Phänomenen wie sozialer Ungleichheit, Macht- und Herrschaftsverhältnissen und politischen Kämpfen stehen solle. Solche Kämpfe können sich auch als ‚spatial politics‘ in Bezug auf Musik darstellen. Dies verknüpft die Diskussion um den Raum eng mit der zu Gerechtigkeit und Teilhabe an Musik. Sie fordert uns Musikpädagogen auf, uns der stetigen Prozesse von Inklusion und Exklusion und von Machtverhältnissen bei der alltäglichen permanenten Konstitution von Räumen stärker bewusst zu werden und deren Einfluss auf den Zugang zu Musik und die Teilhabe an Musik deutlicher zu erkennen.

Literatur

- Bader, K. (2002). Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns. In Stiftung Mitarbeit (Hrsg.), *Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen. Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten* (S. 11–60). Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of Culture*. Abingdon: Routledge.
- Bollweg, P. & Otto, H.-U. (2011). Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 13–35). Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1997). Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In P. Bourdieu, *Der Tote packt den Lebenden* (S. 59–78). Hamburg: VSA.
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS.
- Busch, T. (2015, i. Dr.). Von der Kooperation zu einer sozialräumlich orientierten musikalischen Bildungslandschaft – was bedeutet das? In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (S. Xxx – xxx). Augsburg: Wißner.
- Busch, T., Kranefeld, U. & Koal, S. (2014). Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen? Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter? In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35* (S. 57–76). Münster: Waxmann.
- Deinet, U. (2009). Sozialräumliche Haltungen und Arbeitsprinzipien. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 32–47). Wiesbaden: VS.
- Deinet, U. (2012). Raumeignung von Jugendlichen. Öffentliche Räume und die sozialräumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen. In H. Schröteler-von Brandt, T.

- Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 43–52). Bielefeld: transcript.
- Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.) (2009). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagsschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden: VS.
- Featherstone, D. & Painter, J. (2013). *Spatial politics: Essays for Doreen Massey*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, H. (2006). Von anderen Räumen [1967]. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 317–329). Frankfurt: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haugg, K. (2012). Potentiale lokaler Bildungslandschaften und Bündnisstrukturen für mehr Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive des Bundes. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften – mehr Chancen für alle* (S. 211–217). Wiesbaden: VS.
- Helms, D. & Phleps, T. (2007). *Sound and the City*. Bielefeld: transcript.
- Jameson, F. (1988). *Postmodernism. The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke UP.
- Kirchberg, V., Barber-Kersovan, A. & Kuchar, R. (2014). Music city. Musikalische Annäherungen an die Kreative Stadt. In A. Barber-Kersovan, V. Kirchberg & R. Kuchar (Hrsg.), *Music City. Musikalische Annäherungen an die kreative Stadt* (S. 9–32). Bielefeld: transcript.
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Stuttgart: MH Stuttgart. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8177/pdf/Knigge_Mautner_Obst_Responses_2013_Krause_Benz_Trans_kulturelle_Identitaet.pdf. [31.03.2015].
- Landau, A. & Emmenegger, C. (Hrsg.) (2005). *Musik und Raum. Dimensionen im Gespräch*. Zürich: Chronos.
- Lashua, B. & Kelly, J. (2008). Rhythms in the Concrete: Re-Imagining Relationships between Space, Race, and Mediated Urban Youth Cultures. *Leisure/Loisir*, 32(2), 461–487.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Economica.
- Lehmann-Wermser, A. (2001). Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/lehmann-wermser1.pdf> [28.12.2014].
- Lehmann-Wermser, A. & V. Krupp (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 21–40). Münster: Waxmann.
- Löw, M. (2000). *Raumsoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mack, W. (2009). Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen* (S. 32–47). Wiesbaden: VS.
- Nauck, G. (1997). *Musik im Raum – Raum in der Musik. Ein Beitrag zur Geschichte der seriel-len Musik*. Stuttgart: Steiner.

- Noeske, N. (2009). Musikwissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 259–273). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2012). Bildungslandschaften und regionale Bildungsentwicklung. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften – mehr Chancen für alle* (S. 33–43). Wiesbaden: VS.
- Reutlinger, Ch. (2009). Raumdeutungen. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 17–36). Wiesbaden: VS.
- Rode-Breyman, S. (Hrsg.) (2007). *Orte der Musik. Kulturelles Handeln von Frauen in der Stadt*. Köln: Böhlau.
- Schofield, J., Cohen, S. & Lashua, B. (2009). Popular Music, Mapping, and the Characterisation of Liverpool. *Popular Music History*, 4(2), 126–144.
- Schroer, M. (2008). „Bringing space back in“ – Zur Relevanz des Raumes als soziologischer Kategorie. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 125–148). Bielefeld: transcript.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. New York: Verso.
- Stutz, U. (2008). *Kommunikationsskulpturen: Entwurf einer sozialräumlichen kunstpädagogischen Praxis. Ästhetik, Theorie, qualitative Empirie*. München: Kopaed.
- Tenorth, H.-E. (2002). Geschlossene Welten – Pädagogische Begrenzung als Ermöglichungsform. In L. Wigger & N. Meder (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik* (S. 228–240). Bielefeld: Janus.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung, Teilhabe und Gerechtigkeit im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>, [28.12.2014].
- Williams, J. (2009). You never been on a ride like this befo'. Los Angeles, automotive listening, and Dr. Dre's ‚G-Funk‘. *Popular Music History*, 4(2), 160–176.

Thomas Busch
Simplonstraße 56
10245 Berlin
mail@thomasbusch.eu