

Campos, Samuel

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 111-123. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Campos, Samuel: Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung - In: Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 111-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126172 - DOI: 10.25656/01:12617

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126172>

<https://doi.org/10.25656/01:12617>

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

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer
Unterrichtsforschung

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

This article attempts a praxeological alignment based on a critical analysis of the Aristotelian concept of practice. The line of arguments therefore considers subject and practice as central concepts: as opposed to a more traditional view of the subject, this article builds on the notion of the subject in a poststructuralist sense in the vein of the work by Michel Foucault and Judith Butler. As a consequence, the proclaimed perspective for music education takes Schatzki's idea of social practice into account. This use of praxeological heuristics allows an interpretation of music education as an arrangement of social practices and makes an empirical focus possible that treats it as a setting of steady subjectivations.

Einleitung

Das von Jürgen Vogt in die Diskussion gebrachte Bild von Theorien als ‚Brillen‘, die ein bestimmtes Sehen von Musikunterricht auch in empirischer Hinsicht erst ermöglichen und die damit verbundene Forderung einer Reflexion dieser ‚Brillen‘ (Vogt, 2002) ist Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen. Im Hinblick auf musikpädagogische Unterrichtsforschung bedeutet dies nicht nur, sich der Frage zu stellen, welches Verständnis von sozialem Geschehen im Allgemeinen und Unterricht im Besonderen musikpädagogischer Unterrichtsforschung zugrunde gelegt wird. Es bedeutet auch, zu überdenken, auf welche Weise dieses mit musikpädagogischen Theorien verknüpft ist. Dass dabei der Praxisbegriff in den Fokus gerückt wird, ist nicht selbstverständlich, obwohl er im Rahmen musikpädagogischer Forschung durchaus seinen Platz hat. Hier lassen sich in der Diskussion sowohl philosophische Auseinandersetzungen (u. a. Regelski, 2011) ausmachen, als auch solche, die den Praxisbegriff im Hinblick auf Unterrichtsgeschehen z. B. im Rahmen musikpädagogischer Modelle in den Blick nehmen (Kaiser, 2010; Rolle, 2005; Wallbaum, 2010). Darüber hinaus explizieren empirische Arbeiten ihre ‚Brille‘ auf

Unterrichtspraxis ausführlich, legen ihren Schwerpunkt aber eher weniger auf eine Rückbindung an musikpädagogische Praxisbegriffe (u. a. Heberle & Kranefeld, 2014).

Der folgende Beitrag versucht exemplarisch ausgewählte musikpädagogische Modelle auf ihr Praxisverständnis hin zu analysieren, um daran anschließend eine subjektanalytische und praktikentheoretische Perspektive für musikpädagogische Unterrichtsforschung zu skizzieren. Hierfür wurden musikpädagogische Modelle ausgewählt, in denen eine explizite theoretische Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff stattfindet, so dass sich daran beispielhaft musikpädagogische Praxisbegriffe rekonstruieren lassen. Ausgangspunkt dieser Analysen ist die Überlegung, dass Praxis- und Subjektbegriff nicht getrennt voneinander untersucht werden können. Ziel dieser theoretischen Auseinandersetzungen ist es, zur „Entwicklung eines grundlagentheoretischen Verständnisses vom Gegenstand ‚Unterricht‘, eines Verständnisses, das letztlich als Heuristik für die empirische Beobachtung alltäglichen Unterrichts [dient]“ (Breidenstein, 2010, S. 870), in musikpädagogischer Perspektive beizutragen.

Subjekt

Musikpädagogischer Ausgangspunkt: Subjekte der Bildung

Das Subjektverständnis der Verständigen Musikpraxis und des Konzepts der Bildung durch ästhetische Erfahrung (vgl. Kaiser, 1995; Rolle, 2005) lässt sich anhand des Bildungsbegriffs rekonstruieren. Die beiden Modelle orientieren sich im Wesentlichen am klassischen Bildungsbegriff und verstehen jeweils das Individuum als Ausgangspunkt von (ästhetischer) Bildung bzw. Erfahrung. Das bedeutet nicht, dass Sozialität, z. B. in Form kommunikativen Handelns, keine Bedeutung erhält, wie u. a. die Idee eines ästhetischen Streits deutlich macht (Rolle & Wallbaum, 2011). Allerdings lässt sich hier ein am Individuum orientiertes Verständnis von Sozialität erkennen: Ästhetische Erfahrungen werden zunächst als individuelle Erfahrungen verstanden und bleiben dies auch, sofern sie nicht öffentlich zur Sprache gebracht werden. In einem zweiten Schritt treten dann andere Individuen, die wiederum über ihre eigenen individuellen ästhetischen Erfahrungen verfügen hinzu und nehmen an einem kommunikativen Austausch miteinander teil. Hierbei finden möglicherweise Reflexionsprozesse statt, die als Prozesse ästhetischer Bildung verstanden werden könnten. Diese führen aber wieder zum Individuum zurück, da Bildung im klassischen Sinn als Bildung der individuellen Person verstanden wird. Zugespitzt formuliert wäre Sozialität in diesem Sinne das Aufeinandertreffen von Individuen, die sich durch die Wechselwirkung mit anderen und der Welt bilden, die aber letztlich doch zu sich selbst als kohärente Person zurückkehren (vgl. Schäfer, 2005, S. 156). Das Subjekt im Sinne eines Individuums bleibt hier somit im klassischen Sinn Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Überlegungen.

Subjektanalytische Perspektive: Michel Foucault

In Anknüpfung an den erziehungs- und bildungsphilosophischen Diskurs um das ‚dezentrierte Subjekt‘ wird im Folgenden hauptsächlich auf den Subjektbegriff Michel Foucaults Bezug genommen (u. a. Ricken & Rieger-Ladich, 2004).¹

Für Foucault ‚existieren‘ Individuen und Subjekte nicht als autonome Entitäten, sondern sie *entstehen* im Kontext übergeordneter gesellschaftlich-historischer Normsysteme. Das Subjekt konstituiert sich in einer in das Alltagsleben verankerten unsichtbaren Form der Macht, „die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben. Diese Machtform verwandelt Individuen in Subjekte“ (Foucault, 1982/2005, S. 275).

Während in Foucaults früheren Arbeiten die Entstehung des Subjekts verstärkt aus Perspektive des Diskurses im Sinne einer sprachlichen Ordnung des Denk- und Sagbaren untersucht wird, erweitert sich die Perspektive des ‚späten‘ Foucault durch die Einführung des Dispositivs² und der Technologien des Selbst (vgl. Foucault, Martin, Gutman & Hutton, 1988). Entscheidend hierbei ist, dass das Subjekt nicht unabhängig von den Rahmenbedingungen seiner Entstehung gedacht werden kann – seien es nun Diskurse, Praktiken oder Dispositive – denn sie bilden den Möglichkeitsraum seiner Existenz. Das bedeutet auch, dass das Subjekt nicht sein eigener Ausgangs- und Zielpunkt sein kann, sondern als außer sich gesetzt, als dezentriert, verstanden wird.

Bezieht man diese Überlegungen zurück auf die zu Beginn umrissenen musikpädagogischen Modelle, dann lassen sich Differenzen im Hinblick auf den Subjektbegriff erkennen. Während auf der einen Seite ein am neuhumanistischen Bildungsbegriff orientiertes, kohärentes, sich selbst durch Reflexion erkennendes Subjekt steht, werden auf der anderen Seite Brüche, Kontingenzen und Machtbeziehungen als wesentliche Entstehensbedingungen in den Mittelpunkt gerückt. Weil ein solches Subjekt nicht sein eigener Ursprung ist, kann es sich selbst niemals durch Reflexion vollständig transparent werden, weil seine komplexen Entstehensbedingungen ihm vorausgehen und damit außerhalb seiner Verfügbarkeit liegen.

1 Zu weiteren Subjektbegriffen, die ebenfalls in Richtung einer ‚Dezentrierung des Subjekts‘ argumentieren, siehe überblicksartig Reckwitz (2008).

2 Dispositive sind zu verstehen als verbindende Ordnung unterschiedlicher Elemente, in dessen Rahmen Subjekte entstehen. Diese bestehen aus „Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Lehrsätzen, [...], kurz, Gesagtes ebenso wie Ungesagtes [...]. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann“ (Foucault 1977/2005, S. 392).

Subjektivierung

Im Rückgriff auf die Begriffe ‚Adressierung‘ und ‚Anerkennung‘ arbeitet Judith Butler eine spezifische Perspektive heraus, die es erlaubt, den Prozess, in dem Individuen zu Subjekten werden (Subjektivierung), als analytischen Ansatz für die Erforschung konkreten sozialen Geschehens fruchtbar zu machen.

Subjektivierung als Adressierung

Ausgehend von der im Anschluss an Foucault formulierten Prämisse, dass „kein Subjekt sein eigener Ausgangspunkt [ist]“ (Butler, 1993, S. 41) verortet sie die Prozesse der Subjektivierung im Unterschied zu Foucault auch in konkreten Sprechakten und nicht allein in übergeordneten Diskursen. In ihren Untersuchungen zur verletzenden Sprache (vgl. Butler, 2006) arbeitet sie im Rückgriff auf verschiedene Theoriediskurse das Konzept der Adressierung heraus.³ Subjekte entstehen demnach in ‚Anredeszenen‘, die sie als ‚souverän unsouverän‘ kennzeichnen:

- Sprache ‚gelingt‘ nie vollständig, sondern das Moment des Misslingens ist ein konstitutives Element und kein behebbarer Fehler (vgl. Derrida, 1988, S. 307). Adressierende Sprechakte beinhalten daher immer auch den Moment des Scheiterns.
- Adressierung bedeutet nicht Determination, also keinen ‚mechanischen‘ Zusammenhang von Adressierung und Subjektivierung. Vielmehr erzeugt die *Antwort* des Adressierten auf die Adressierung erst eine Relation zwischen Adressierendem und Adressierten, die als Wechselspiel von Adressierung und Re-Adressierung bezeichnet werden kann (vgl. Butler, 2006, S. 56).
- Adressierungen sind aufgrund der Zitatförmigkeit von Sprache auf Wiederholung angewiesen. Subjektivierung erschöpft sich nicht in einer einmaligen Adressierung, sondern sie muss immer wieder neu inszeniert werden (vgl. Butler, 1993, S. 45). Das Subjekt ist somit nicht auf einen (sprachlichen) Ort festgelegt, sondern gezwungen, sich immer wieder neu hervorzubringen und die eigene Existenz aufs Spiel zu setzen (vgl. Balzer & Ludewig, 2012, S. 105).

Das Subjekt zeigt sich bei Butler als souverän und unsouverän zugleich, denn „obgleich [es] zweifellos spricht und es kein Sprechen ohne Subjekt gibt, übt das Subjekt nicht die souveräne Macht über das aus, was es sagt“ (Butler, 2006, S. 60). Die Möglichkeit seiner Existenz beruht auf sprachlichen und gesellschaftlichen Konventionen und Normen.

3 Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Subjektivierung und Adressierung findet sich bei Ricken (2013).

Subjektivierung und Anerkennung

Subjektivierung lässt sich auch aus einer anerkennungstheoretischen Sicht beleuchten. Dieser Perspektivwechsel ist dahingehend relevant, weil (musik-)pädagogisches Handeln mit Fragen von Anerkennung verknüpft ist (vgl. Ricken & Balzer, 2010; Kaiser, 2008). Anerkennung lässt sich dabei nicht auf ein Verständnis von positiver Wertschätzung mit einem „unzweideutig positiven Charakter“ (Honneth, 2004, S. 37) reduzieren, sondern bedarf im Anschluss an die Arbeiten von Ricken und Balzer (2010) vielmehr einer Präzisierung in analytischer Absicht:

1. Anerkennung bezeichnet nicht nur Akte vermeintlich positiver Bestätigung, wie z. B. ein Lob, sondern auch solche, die auf den ersten Blick als nicht anerkennend oder sogar missachtend verstanden werden könnten. Wie die amerikanische Psychologin Jessica Benjamin im Rückgriff auf die Dialektik Georg Wilhelm Friedrich Hegels von Herr und Knecht gezeigt hat, spielt Relationalität für Prozesse der Anerkennung eine entscheidende Rolle (vgl. Benjamin, 1990). Zentral ist dabei, dass der Anerkennende als Anderer, als eigenständig existierendes Wesen erkennbar sein muss: Derjenige, der sich auch widersetzt oder sich entzieht, zeigt sich nicht zuletzt durch seine Widerständigkeit als eigenständiges Wesen und erhält so die Relationalität der Anerkennung aufrecht (vgl. Benjamin, 1990, S. 40). Damit verschiebt sich der Fokus des Anerkennungsbegriffs, da nun auch Akte vermeintlicher Missachtung in *analytischer Hinsicht* als Formen der Anerkennung in den Blick geraten.
2. Anerkennung beschränkt sich nicht auf Akte positiver Bestätigung, weil diese durch die Ambivalenz von Bestätigung und Stiftung gekennzeichnet sind (vgl. Balzer, 2007; García Düttmann, 1997). In der Anerkennung liegt einerseits eine Bestätigung sozialer Existenz, aber ebenso stiftet sie das, was sie anerkennt: Das vermeintlich nur Bestätigte ist *vor* dem Moment der Anerkennung nicht existent, sondern entsteht erst qua Anerkennung. Damit zeigt sich zum einen, dass Anerkennung konstitutiv mit Unsicherheit verknüpft ist. Weder der Anzuerkennende noch der Anerkennende können vorher wissen, was ihnen im Prozess der Anerkennung widerfahren wird (vgl. García Düttmann, 1997, S. 53). Zum anderen zeigt es aber auch, dass Anerkennung die Logik des autonomen Subjekts überschreitet, weil sie bedeutet „ein Werden für sich zu erfragen, eine Verwandlung einzuleiten, die Zukunft stets im Verhältnis zum Anderen zu erbiten“ (Butler, 2005, S. 62). Die Bedingungen des Strebens nach sozialer Existenz liegen nicht innerhalb, sondern außerhalb der Subjekte bzw. in ihrer Relationalität.

Diese anerkennungstheoretische Lesart ermöglicht es nun, den Begriff der Subjektivierung als Adressierungsgeschehen weiter zu schärfen:

- Subjektivierung vollzieht sich durch adressierende Sprechakte, in denen Subjekte *als bestimmte* Subjekte in Relation zu anderen Subjekten anerkannt, d. h. bestätigt und hervorgebracht werden.
- Die Kategorie der Anerkennung verweist auf die ethische Dimension der Subjektivierung: Jemanden *als jemand* anzuerkennen, bedeutet sowohl Angebot als auch Zwang zu einer sozialen Existenz, auf welches/welchen der Anerkannte allerdings auf unterschiedliche Weise antworten kann.
- Aufgrund der Unsicherheit und Kontingenz der Anerkennung entzieht sich Subjektivierung einer Logik des autonomen Subjekts, ohne ihm allerdings Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit abzusprechen.

Die Relationalität von Subjektivierung und Anerkennung legt eine Perspektive auf Unterricht als sozialem Geschehen nahe, das auf eine bestimmte Weise angeordnet ist. Eine solche Unterrichtspraxis zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Subjekte weder als autonom noch als unterworfen ‚konzipiert‘ werden.

Praxis

Der Begriff der Praxis spielt in musikpädagogischen Modelle insbesondere im Bereich der Philosophy of Music Education eine zentrale Rolle (u. a. Regelski, 2011). Im deutschsprachigen Raum lassen sich hier vor allem zwei Lesarten ausmachen, zum einen solche, die sich auf die Arbeiten Martin Seels (vgl. Wallbaum, 2005/2009) stützen, und zum anderen solche, die den Begriff der Praxis im Sinne von Aristoteles aufgreifen (vgl. Kaiser, 2010). Im Folgenden soll nun der Praxisbegriff der Verständigen Musikpraxis als Ausgangspunkt weiterer theoretischer Überlegungen herausgearbeitet werden.

Musikpädagogischer Ausgangspunkt: Verständige Musikpraxis

Ausgangspunkt von Kaisers Überlegungen ist die auf Aristoteles zurückgehende Abgrenzung der Begriffe *Poiesis* und *Praxis*: Ersteres bezeichnet eine herstellende Tätigkeit, der eine Zweck-Mittel-Relation zugrunde liegt. Der Zweck einer solchen Tätigkeit besteht (mehr) in der Herstellung eines Produkts und weniger im Prozess des Tätig-Seins an sich. Letzteres meint dagegen solche Tätigkeiten, deren Sinn in der Tätigkeit selbst liegt, weil sie keiner funktionalen Logik unterworfen sind (vgl. Kaiser, 2010, S. 52). Diese Unterscheidung überträgt Kaiser auf den Bereich des Musikunterrichts und differenziert zwischen einer funktional begründeten, herstellenden musikalischen Tätigkeit (*Poiesis*) und einem in sich selbst begründeten musikalischen Handeln (*Praxis*). Zusammengeführt werden die beiden Modi im Begriff des gelingenden Lebens, womit jeweils Unterschiedliches gemeint ist: Eine herstellende Tätigkeit ist dann gelungen, wenn das Produkt fertiggestellt ist,

während eine Praxis dann gelungen ist, wenn sie sittlich gut genannt werden kann. Ohne hier auf den Stellenwert der Sittlichkeit näher eingehen zu können, entsteht aus der Vermittlung der beiden Dimensionen *Poiesis* und *Praxis* ein gelingendes Leben im Sinne einer übergeordneten Lebens- oder Unterrichtspraxis (vgl. Kaiser, 2002, S. 11).

Eine Verständige Musikpraxis im Sinne einer Unterrichtspraxis hätte dann zwei Ebenen:

- Sie wäre ein ‚verstehendes Musizieren im Unterricht‘, das sowohl musikalische Tätigkeiten umfasst als auch musikalisches Handeln, welches mit der (kommunikativen) Reflexion des eigenen Tuns verknüpft ist. Eine Verständige Musikpraxis kann daher auch als ‚Plädoyer für Klassenmusizieren‘ unter bestimmten didaktischen Bedingungen verstanden werden (Kaiser, 2010).
- Aus der Verknüpfung von Herstellen und Handeln entsteht weiterhin eine übergeordnete Praxis im Sinne einer Unterrichtspraxis, die über das bloße ‚verstehende Musizieren‘ hinausgeht, weil sie als Bildungspraxis im klassischen Sinn konzipiert wird. Sie eröffnet Möglichkeiten für eine „zunehmende Selbstkonstitution eines Subjekts, das sich hinsichtlich der Form dieses Prozesses anderen Subjekten gegenüber – falls erforderlich – zu rechtfertigen in der Lage ist und sich dazu auch verpflichtet weiß“ (Kaiser, 1995, S. 22).

Vor dem Hintergrund des im vorherigen Abschnitt erläuterten dezentrierten Subjektbegriffs zeigt sich der Praxisbegriff der Verständigen Musikpraxis als Perspektive auf soziales Geschehen als sperrig: Sowohl eine Bildungspraxis im klassischen Sinn als auch die Normativität des Praxisbegriffs, die darin besteht, Sollensaussagen in Bezug auf eine *bestimmte* Praxis des Musikunterrichts zu formulieren, erschweren die Einnahme einer (subjekt-)analytischen Perspektive auf Unterricht.⁴

Praktikentheoretische Perspektive: Soziale Praktiken als Schauplatz des Sozialen

Im Kontext des so genannten ‚practical turn‘ in den Sozial- und Kulturwissenschaften, insbesondere aber auch in der Erziehungswissenschaft, wird die Frage nach der Hervorbringung sozialer bzw. pädagogischer Ordnungen breit diskutiert (u. a. Reh, Rabenstein & Idel, 2011). Eine zentrale Rolle spielt hierbei der Begriff der Prak-

4 Während ein musikpädagogisches Modell das Ziel hat, Sollensaussagen zu entwickeln, liegt die Aufgabe eines analytischen Modells eher in der Rekonstruktion sozialen Geschehens jenseits normativer Vorannahmen über ‚guten‘ Unterricht. Allerdings liegen die normativen Vorannahmen dann auf einer anderen Ebene, nämlich in den Vorannahmen, wie und als was soziales Geschehen konzipiert wird. Normativität an sich stellt daher kein Problem dar, vielmehr kommt es auf den Verwendungszusammenhang der jeweiligen Modelle an.

tiken, der auf die Arbeiten des amerikanischen Soziologen Theodore R. Schatzki zurückgeht. Er prägte den Begriff von Praktiken als „Site of the Social“ (Schatzki, 2002). Verstanden als Ort bzw. Schauplatz des Sozialen organisieren und ordnen sie die soziale Welt und sind gleichsam als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 290) zu verstehen.

Der Begriff der Praktiken knüpft dabei an poststrukturalistische Konzepte wie z. B. das Foucault'sche Dispositiv an (vgl. Schatzki, 2002, S. 77). Erweitert wird diese Perspektive vor allem durch die Fokussierung auf die praktische *Entstehung* dieser Ordnungen. Der Gewinn einer praktiken-theoretischen Sichtweise liegt dann vor allem in der stärkeren Betonung der Eigenaktivität der Subjekte für ihre eigene Hervorbringung, ohne dabei allerdings ein autonomes Subjekt voraussetzen zu müssen (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 42–46).

Soziale Praktiken werden zunächst als ordnendes und geordnetes Arrangement von sprachlichen und körperlichen Tätigkeiten, als „organized Nexus of doings and sayings“ verstanden (Schatzki, 2002, S. 77). Im Folgenden sollen Strukturelemente dieses Praktikenbegriffs erläutert werden:

- Praktisches Wissen (Practical Understandings) bezieht sich darauf, dass die Teilnehmer einer Praktik über ein geteiltes Verständnis darüber verfügen müssen, welche Aktivitäten als Bestandteil einer Praktik X erkennbar sind; dies umfasst: „knowing how to X, knowing how to identify X-ings, and knowing how to prompt as well as respond to X-ings“ (Schatzki, 2002, S. 77). Entscheidend ist, dass die Sinnhaftigkeit der Aktivitäten nicht aus sich selbst heraus, sondern erst durch den Kontext mit der Praktik X entsteht.
- Indem Praktiken mit spezifischen Wissensformen verknüpft sind, stellen sie einen Rahmen dafür dar, welche ‚doings and sayings‘ als angemessen in Frage kommen und welche nicht. Sie bilden daher eine praktische Intelligibilität, einen Raum des sozial Les- und Verstehbaren. Die Sinnhaftigkeit sprachlicher und körperlicher Aktivitäten bewegt sich im Rahmen dessen, was *innerhalb einer Praktik* als denk-, sag- und machbar erscheint. Als Möglichkeitsraum eröffnet diese Form der praktischen Intelligibilität zahlreiche Möglichkeiten der Variation und verdeutlicht so die ‚Unberechenbarkeit‘ der Praxis und ihrer Subjekte.
- Der Rahmen der praktischen Intelligibilität beeinflusst nicht nur ‚doings and sayings‘, sondern auch die ‚Innenwelt‘ der Akteure: „A ‘teleoaffective structure’ is [...] to varying degrees allied with normativized emotions and even moods“ (Schatzki, 2002, S. 81). Insbesondere für den Bereich der Musikpädagogik könnte hier der affektive Aspekt von Bedeutung sein, wie die Forschungen zur Bedeutung von Musik(-unterricht) und Gefühlen nahelegen (vgl. Krause & Oberhaus, 2012). Gefühle und Stimmungen würden dann nicht ausschließlich als introspektive Erlebnisse verstanden, sondern als verknüpft mit den sie rahmenden intersubjektiven Praktiken.

Die hier genannten Strukturelemente lassen sich als Bestandteile eines Analyserasters verstehen, das einen empirischen Zugang zur Rekonstruktion sozialer Praktiken ermöglicht. Verschränkt man dieses Raster mit der Konzeption der Subjektivierung als Adressierungs- und Anerkennungsgeschehen, ergibt sich folgendes Bild: Subjekte konstituieren sich qua adressierenden Sprechakten und erkennen sich darin wechselseitig als ‚bestimmte Subjekte‘ an. Praktiken organisieren die Formen der Subjektivierung, indem sie einen normativen Rahmen bestehend aus praktischem Wissen, praktischer Intelligibilität und teleo-affektiven Strukturen ‚aufspannen‘. Dabei nehmen Subjekte bestimmte Positionen ein, die immer als Relation zu anderen Subjekten verstanden werden (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 45). Praktiken werden auf diese Weise zum Schauplatz der Subjektivierung.

Praktikentheoretische Lesart der Verständigen Musikpraxis

Musikpädagogisch gewendet ergeben sich aus dem Begriff sozialer Praktiken zunächst zwei Schlussfolgerungen in Bezug auf die Verständige Musikpraxis:

- Im Hinblick auf praktisches Musizieren im Sinne einer *Poiesis* könnte es ein praktikentheoretischer Zugriff ermöglichen, die Rolle des Musizierens in der pädagogischen Ordnung des Musikunterrichts zu rekonstruieren ohne dabei fachdidaktische Fragestellungen im engeren Sinn zu verfolgen. Vielmehr stehen Fragen nach Adressierungen, Re-Adressierungen und damit verknüpften Subjektpositionen im Fokus. Das musikalische Tun im Musikunterricht weist dabei über sich selbst hinaus, weil darin möglicherweise fachspezifische Subjektpositionen qua Anerkennung inszeniert und verhandelt werden. Spezifische Lehr- und Lernformen des praktischen Musizierens, wie z. B. das Call- und Response-Verfahren bei einem Rhythmus Warm-Up, werden als Praktik interpretiert, die eine soziale Ordnung nahelegt. Diese könnte einerseits lehrerzentriert sein; es ist aber ebenso denkbar, dass Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig durch Sprache, Mimik oder Gestik auffordern oder ihre musikalische Aktivität kommentieren und sich dadurch wechselseitig adressieren und re-adressieren.
- Vor diesem Hintergrund lässt sich die Fähigkeit des Menschen zur Selbst-Reflexion im Sinne einer *Praxis* nicht unabhängig von ihrer praktischen Rahmung beschreiben. Wenn Schülerinnen und Schüler ihre musikalischen Praxen im Musikunterricht reflektieren, dann erfolgt dies zunächst im Rahmen von pädagogischen Praktiken wie z. B. einer Gruppenarbeit, dem Ausfüllen von Arbeitsblättern, einem ästhetischen Streit oder auch im Kontext einer Prüfung. Von diesem Standpunkt aus ist Musikunterricht als Arrangement pädagogischer Praktiken zu verstehen, die Lehrende und Lernende im Laufe ihrer Schulzeit durch jahrelanges Training erlernen. Praktiken vermitteln das Verhältnis der Akteure zur Welt und zu sich selbst: Ohne die in der Öffentlichkeit der Klasse aufgeführten Praktiken gäbe es keine Reflexion im Unterricht. Die Verständigen

ge Musikpraxis wird somit praktikentheoretisch gewendet: Herstellen und Handeln werden nicht als separate Bestandteile einer im normativen Sinn wünschenswerten Unterrichtspraxis verstanden, sondern als *mögliche* Praktiken des Musikunterrichts.

Ausblick

Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Subjekt- und Praxisbegriff in Bezug auf die Musikpädagogik lässt sich festhalten, dass dieser in einem Spannungsverhältnis zu einer empirischen Perspektive auf Musikunterricht steht, welche Unterricht als pädagogische Ordnung in den Blick zu nehmen versucht. Damit wird sowohl reflektiert, welche ‚theoretische Brille‘ auf soziales Geschehen ‚aufgesetzt‘ wurde, als auch begründet, weshalb theoretische Justierungen im Hinblick auf den Subjekt- und Praxisbegriff notwendig werden, wenn Musikunterricht als soziale Ordnung in den empirischen Blick geraten soll.

Abschließend soll entlang der grundlagentheoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Praktiken, Subjektivierung und Anerkennung ein Ausblick im Hinblick auf mögliche musikpädagogische Forschungsperspektiven gegeben werden:

1. In methodischer Hinsicht geht damit die Einnahme einer ethnografischen Forschungshaltung einher, wie sie in entsprechenden Arbeiten in den Erziehungswissenschaften und auch in der Musikpädagogik in unterschiedlicher Intensität bereits zum Einsatz kommt (vgl. Breidenstein, 2006; Heberle & Kranefeld, 2014).⁵
2. Der Praktikenbegriff ermöglicht es, nach Praktiken zu fragen, die für Musikunterricht konstitutiv sind. Hier könnten z. B. fachspezifische Variationen allgemeiner pädagogischer Praktiken wie z. B. die Bewertung oder die Disziplinierung in den Blick genommen werden. Interessant könnte es auch sein, nach der Konstituierung des ‚Gegenstands‘ Musik zu fragen: In welchen Praktiken wird Musik als Gegenstand von Unterricht inszeniert und wie wird er ‚praktisch‘ hervorgebracht?
3. Daran anschließend ergibt sich die Frage nach (fachspezifischen) Subjektpositionen des Musikunterrichts. Gibt es die Position eines ‚musikalischen Lernenden‘ und, wenn ja, wodurch grenzt sie sich von anderen Subjektformen ab? Daraus ergibt sich die Frage, auf welche Weise die Subjekte des Unterrichts entstehen, d. h. in welchen Praktiken sie sich auf welche Weise positionieren.

5 Einen Überblick über unterschiedliche Ansätze qualitativer Forschung im Hinblick auf die Konstitution von Unterricht im Rahmen pädagogischer Praktiken findet sich bei Sabine Reh und Kerstin Rabenstein (2013).

4. Der Begriff der Anerkennung ermöglicht es zum einen, Subjektivierung mit Hilfe des Konzepts der Adressierung empirisch handhabbar zu machen. Zum anderen wird es möglich, einen kritischen Blick auf Musikunterricht zu werfen, indem Ambivalenzen, Paradoxien und Widersprüche des pädagogischen Handelns im Musikunterricht zum Gegenstand der Forschung gemacht werden. Nicht zuletzt eröffnet der Anerkennungsbegriff eine ethische Perspektive auf musikpädagogisches Handeln, wie z. B. auf das gemeinsame Musizieren (vgl. Kaiser, 2008) oder im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit (vgl. Vogt, 2013).

Literatur

- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken: Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (Praktiken der Subjektivierung). Bielefeld: transcript.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung: Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 49–75). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, N., & Ludewig, K. (2012). Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Butler, J. (1993). Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«. In S. Benhabib (Hrsg.), *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart* (Orig.-Ausg) (S. 31–58). Frankfurt: Fischer.
- Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In J. Butler (Hrsg.), *Gefährdetes Leben. Politische Essays* (Dt. Erstausg., 1. Aufl) (S. 36–68). Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, J. (2006). *Hass Spricht: Zur Politik des Performativen* (1. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1988). Signatur Ereignis Kontext. In J. Derrida, P. Engelmann & G. Ahrens (Hrsg.), *Randgänge der Philosophie* (S. 91–314). Wien: Passagen.
- Foucault, M. (1977/2005). Das Spiel des Michel Foucault. In D. Defert (Hrsg.), *Dits et écrits* (1. Aufl.) (III, S. 391–429). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1982/2005). Das Subjekt und die Macht. In D. Defert (Hrsg.), *Dits et écrits* (1. Aufl.) (IV, S. 269–294). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M., Martin, L. H., Gutman, H., & Hutton, P. H. (1988). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- García Düttmann, A. (1997). *Zwischen den Kulturen: Spannungen im Kampf um Anerkennung* (1. Aufl.). Frankfurt: Edition Suhrkamp

- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2014). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht: Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (Musikpädagogische Forschung: Bd. 35) (S. 41–56). Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (2004). Anerkennung als Ideologie. *Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 1(1), 51–70.
- Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum*, 31 (83), 17–26.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1(2), 19–31. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf> [02.07.2015].
- Kaiser, H. J. (2008). Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung: Bd. 29) (S. 15–34). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 9, 47–68. Verfügbar unter: <http://zfkm.org/10-kaiser.pdf> [02.07.2015].
- Krause, M. & Oberhaus, L. (Hrsg.) (2012). *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive* (Studien und Materialien zur Musikwissenschaft: Bd. 68). Hildesheim: Olms.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Regelski, T. A. (2011). Praxialism and “aesthetic this, aesthetic that, aesthetic whatever”. *Action, Criticism & Theory*, 10(2), 61–100. Verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski10_2.pdf [02.07.2015].
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291–307.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung: Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (Praktiken der Subjektivierung) (S. 69–100). Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (Pädagogik Perspektiven) (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004). *Michel Foucault, pädagogische Lektüren* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 60–70). München: Allitera.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann

- (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 509–537). München: kopaed.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. UTB: Bd. 2597. Weinheim: Beltz.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1, 1–18.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 12, 1–19. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> [02.07.2015].
- Wallbaum, C. (2005/2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2., veränderte Aufl.). Verfügbar unter: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/2473/Wallbaum-Produktionsdidaktik-Aufl2-2009.pdf> [02.07.2015].
- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter ästhetischer Praxis erscheint: Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83–122). Hildesheim: Olms.

Samuel Campos
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Musik
Postfach 2503
26111 Oldenburg
samuel.campos@uni-oldenburg.de