

*Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)*

# MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN  
(SELF-)REFLECTIONS  
AND INTERVENTIONS

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

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

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,  
Friedrich Platz (Hrsg.)

# Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between  
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021  
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.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 41  
Research in Music Education, vol. 41**

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Roger Stoddart, Münster

# Inhalt

Vorwort.....	9
--------------	---

Liste der Reviewerinnen und Reviewer .....	13
--	----

<i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „... es kömmt drauf an ...“ .....	15
---	----

<i>Marlon G. Schneider</i> Concept Maps Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht .....	33
<i>Concept Maps</i> <i>The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning</i> <i>Prerequisites and Processes in Music Lessons</i>	

<i>Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,</i> <i>Werner Jank &amp; Silke Schmid</i> Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung .....	53
<i>Change Management Processes in Music Teacher Training:</i> <i>Coherency and Professional Orientation</i>	

<i>Georg Brunner</i> Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie .....	73
<i>The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related</i> <i>University Teaching: An Exploratory Comparative Study</i>	

<i>Gabriele Puffer</i> Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung .....	91
<i>Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the</i> <i>Evaluation of a Teacher Training Program</i>	

*Isolde Malmberg*

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –  
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor\*in-  
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. . . . . 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –  
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-  
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

*Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld*

(Un-)Eindeutige Anregungen  
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung  
von Prozessen des Musik-Erfindens . . . . . 135

*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns  
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,  
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische  
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis . . . . . 155

*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in  
Music-App Practices*

*Peter W. Schatt*

„geschichtlich durch und durch“?  
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer  
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ . . . . . 173

*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical  
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

*Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck*

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –  
professionell, als Profession? . . . . . 191

*Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?*

<i>Lina Oravec &amp; Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i>	
<i>„Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“</i>	
Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory .....	213
<i>„Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.“ Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i>	
 <i>Olivier Blanchard</i>	
<i>„Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“</i>	
Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht .....	233
<i>“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons</i>	
 <i>Charlotte Lietzmann</i>	
<i>Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss</i>	
im Feld musikpädagogischer Studiengänge .....	251
<i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>	
 <i>Jürg Huber und Christoph Marty</i>	
<i>Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen. ....</i>	
	277
<i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>	
 <i>Stefan Orgass</i>	
<i>Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. ....</i>	
	297
<i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>	

Olivier Blanchard

## **„Die Songs der Schüler\*innen“ und „die Songs der Lehrer\*innen“**

Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht

### *“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons*

*Dieser Text speist sich aus einer ethnografisch informierten Forschung. Aus der Perspektive der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe wird gezeigt, wie im schulischen Musikunterricht ein kulturell spezifisches Singen als Norm konstruiert wird, mit welchem gewisse Werte, wie beispielsweise die Intonation und der Ambitus, verbunden und von welchem andere Werte, wie beispielsweise der Flow oder die Phrasierung, verdrängt werden. Überdies wird in der Logik der Kultur des Musikunterrichts „der Song“ als das einzig kulturspezifische Moment konstruiert, wodurch aber die kulturelle Konstitution der erstgenannten Werte vertuscht wird. Diese eingenommene Perspektive ermöglicht es, Kulturen nicht länger als soziale Tatsache, sondern als Konstrukt der eignen Kultur zu sehen. Deshalb werden im Text auf dieser Grundlage auch Überlegungen für eine kultursensible Musikpädagogik formuliert.*

*This paper derives from ethnographically informed research. From the perspective of Laclau and Mouffe’s theory of hegemony, it is shown how culturally specific singing is constructed as a norm in music classes to which certain values such as intonation and ambitus are linked and from which other values such as flow or phrasing are banned. Moreover, in the researched culture of music education, “the song” is constructed as the only culturally specific element, but this conceals the cultural constitution of the formerly mentioned values. This perspective makes it possible to understand cultures no longer as social facts but as constructs of one’s own culture. For this reason, the paper also makes suggestions for a culturally sensitive music education.*



## 1. Einleitung

Der vorliegende Text versteht sich als Beitrag zur musikpädagogischen Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht. Mit einer Fokussierung auf den epistemologischen Aspekt von Kultur wird aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive heraus argumentiert. Durch diesen Fokus erscheint kulturelle Diversität als Konstrukt der ‚eigenen Kultur‘ und nicht länger als soziale Tatsache. Diese Perspektive zieht auch für die unterrichtliche Thematisierung von kultureller Diversität Konsequenzen von nicht zu unterschätzender Tragweite nach sich. Der Text verfolgt das Ziel, diesen theoretischen Ansatz mit Erkenntnissen aus einem empirischen Forschungsprojekt zu verbinden.

Dazu wird erstens die Ausgangslage des Forschungsprojektes dargelegt. Zweitens wird die epistemologische Grundlage entfaltet, welche der empirischen Forschung als Denkmittel zugrunde lag. Drittens wird der methodische Zugriff auf das beforschte Feld beschrieben und über die Gültigkeit der Aussagen nachgedacht. Viertens werden einige ausgewählte Erkenntnisse des Forschungsprojekts präsentiert. Diese werden fünftens auf den theoretischen Rahmen rückbezogen, um damit die theoretische Perspektive auf das Phänomen der kulturellen Diversität hervorzuheben.

## 2. Ausgangslage

Dem Nachdenken über kulturelle Diversität liegt notwendigerweise eine – explizite oder implizite – Konzeption von Kultur zugrunde. Entsprechend sollen die nachfolgenden Ausführungen Kultur aus einem kulturwissenschaftlichen Standpunkt definieren und somit den Text auch im wissenschaftstheoretischen Feld verorten. Auf dieser Grundlage werden anschließend die Konsequenzen für das Denken von kultureller Diversität und deren Thematisierung im Musikunterricht herausgearbeitet.

Kulturwissenschaften verstehen unter Kultur kollektive Wissensordnungen vor deren Hintergrund die Menschen der sozialen Welt Sinn verleihen und die dadurch Handeln ermöglichen und einschränken (Reckwitz, 2006, S. 16). Die als Kultur verstandenen Wissensordnungen sind somit „nicht [...] *Epiphänomene*, sondern [...] *notwendige Bedingung* aller sozialen Praxis“ (ebd., S. 16–17, Hervorhebung im Original). Dabei handelt es sich innerhalb des kulturwissenschaftlichen Programms durchaus um eine einheitliche theoretische Perspektive (ebd., S. 16; siehe auch Böhme, Matussek & Müller, 2002, S. 71; Moebius, 2009, S. 8–9; Wirth, 2008, S. 18). Diese erfährt jedoch in der Verortung der Wissensordnungen eine Ausdifferenzierung. In diesem Text wird der Standpunkt der kulturwissenschaftlichen Praxistheorien eingenommen, welchen zufolge sich die Wissensordnungen in den sozialen Praktiken selbst manifestieren. Soziale Praktiken

sind demnach nur innerhalb einer kollektiven Wissensordnung verständlich und tragen umgekehrt dazu bei, diese überhaupt erst herzustellen (Reckwitz, 2005, S. 97–98). Diese praxeologische Theorieoption des kulturwissenschaftlichen Kulturbegriffs wird für das Verständnis der weiter unten beschriebenen empirischen Forschung wichtig sein.

Der kulturwissenschaftliche Wissensbegriff, auf welchen sich die als Kultur verstandenen Wissensordnungen beziehen, unterscheidet sich wesentlich von einem alltagsweltlichen Wissensbegriff: Wissen wird hier von Wahrheitsimplikationen losgelöst und ist auch nicht im Sinne von beliefs zu verstehen, sondern ist den wissenden Akteur\*innen insofern weitgehend implizit, als es bloß in deren Handlungsanwendungen zur Geltung kommt (Reckwitz, 2006, S. 162). Damit die Akteur\*innen möglichst störungsfrei miteinander interagieren können, darf das für diese Interaktionen benötigte Wissen nicht stets zur Disposition gestellt werden. Wird zudem das, bereits in der obenstehenden Definition erwähnte, handlungskonstitutive Moment der Wissensordnungen berücksichtigt, geht von diesen eine nicht zu unterschätzende Macht aus. Wissensordnungen sind in Anlehnung an den „linguistic turn“ (z. B. Bachmann-Medick, 2010, S. 7) vergleichbar mit Sprachen. Sie machen die Welt bedeutsam und ermöglichen es zwar, zwingen jedoch aber auch dazu, entsprechend diesen Bedeutungen zu handeln, wahrzunehmen und zu sprechen (Reckwitz, 2006, S. 34). Wissensordnungen sind daher von den wissenden Akteur\*innen nicht hintergebar.

Aus dieser theoretischen Perspektive ergeben sich folgende drei, für die nachfolgenden Überlegungen wichtige Konsequenzen:

1. muss der Musikunterricht als Kultur verstanden werden, denn wie Vogt (2014, S. 3) betont, ist „auch das Lehren und das Lernen von Musik [...] eine Form musikbezogener kultureller Praxis: Es wird in einer Institution wie der Schule Musik gemacht, es wird in besonderer Weise über sie gesprochen, es werden Werte und Normen zur Geltung gebracht, es finden schulische, musikbezogene Rituale statt, Musik wird medial vermittelt etc.“ All diese Praktiken erzeugen wiederum eine spezifische Wissensordnung.
2. sind auch Kultur und kulturelle Diversität als Produkt einer spezifischen Wissensordnung bzw. einer spezifischen Kultur zu denken. Kulturelle Diversität ist kein (im Idealfall friedliches) Nebeneinander von Kulturen, die sich auch mal wechselseitig beeinflussen oder gar durchdringen, sondern ein Produkt von Kulturalisierungen im Sinne eines „Doing Culture“ (Hörning & Reuter, 2004).
3. gilt es zu berücksichtigen, dass Wissensordnungen handlungskonstitutiv, aber den Akteur\*innen selbst weitgehend implizit sind. Die Perspektive, aus der andere Kulturen thematisiert werden, ist somit immer auch hegemonial (Blanchard, 2018, S. 288, 2019, S. 17–18). Sollen beispielsweise Musikkulturen untersucht werden, braucht es ein Konzept von Musik, das weder beliebig noch beliebig substituierbar ist, sondern eben ein Konzept, das auf einer spezifischen Wissensordnung gründet, die als solche nicht hintergebar ist.

In einem kultursensiblen Musikunterricht müssen folglich erstens Kulturen als Kulturalisierungen thematisiert werden. Zweitens müssen Konzepte auf deren Grundlage kulturalisiert wird selbst als kulturell konstruiert bzw. als Produkt der ‚eigenen Kultur‘ erkennbar gemacht werden, d.h. sie müssen dekonstruiert werden. Dieses zweite Vorhaben ist wesentlich schwieriger. Damit nämlich in Konzepten gedacht und gehandelt werden kann, dürfen die Konzepte selbst nicht ständig hinterfragt werden, wodurch aber ihre kulturelle Konstruktion in den Hintergrund gerät und sie stattdessen als natürlich bzw. universell wahrgenommen werden.

Auf dieser Ausgangslage habe ich in meiner Doktorarbeit zentrale Konzepte der ‚eigenen Kultur‘ des Musikunterrichts mit dem Erkenntnisinteresse untersucht, deren kulturelle Konstruktion sowie deren hegemoniale Besetzung sichtbar zu machen (Blanchard, 2019).

Es ging allerdings nicht explizit darum, Unterricht zu beforschen, der den Anspruch hatte kulturelle Diversität zu thematisieren – versteht man Unterricht als kulturelles System, wird darin immer kulturell Spezifisches konstruiert – vielmehr ging es darum, überhaupt erste Einblicke in den Unterricht aus dieser kulturwissenschaftlich-machtkritischen Perspektive zu erhalten. Der Beitrag zur musikpädagogischen Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität besteht vor allem darin, dass die Erkenntnisse der Untersuchung einen Beitrag zur Sensibilisierung für die kulturelle Konstitution von vermeintlich universellen Konzepten leisten können. Überdies lässt sich dadurch der theoretische Ansatz, der Kulturen als Kulturalisierungen betrachtet, gut veranschaulichen – gerade, weil die im beforschten Unterricht konstruierten Kulturen weniger aufgeladen sind, als z.B. ethnische Kulturen (siehe dazu z.B. Barth, 2013).

### 3. Epistemologische Grundlage

Hegemonie, die Prozesse zur Konstituierung und Konsolidierung von kultureller Macht, bildete ein zentrales Erkenntnisinteresse meiner Forschung. Da Wissensordnungen handlungskonstitutiv aber weitgehend implizit sind, werden die auf diese gründenden Konzepte von den handelnden Akteur\*innen nicht als kulturell spezifisches Wissen wahrgenommen, sondern schlicht angewendet (Reckwitz, 2006, S. 162). Gerade weil diese Konzepte aber nicht universell sind, sind sie immer auch kontingent (Reckwitz, 2011a; für die Musikpädagogik Vogt, 2014, S. 5). Folglich ist die Besetzung eines Konzepts immer auch ein machtbefundenes, also hegemoniales Unternehmen.

Entsprechend bildete die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012) die epistemologische Grundlage der Forschung. Laclau und Mouffe verstehen sich selbst als postmarxistisch informierte Vertreter\*innen der politischen Philosophie (ebd., S. 34), werden aber innerhalb der Kulturwissenschaften als poststrukturalistische Praxistheoretiker\*innen rezipiert (z.B. Reckwitz, 2011b). Ihre

Theorie gründet somit auf denselben Prämissen wie beispielsweise die Arbeiten von Jacques Derrida, Judith Butler oder Michel Foucault, beschäftigt sich aber in einem besonderen Maße mit (gesellschaftlicher) Macht. Mit Foucault teilen sie auch den Begriff des Diskurses, welcher an zentraler Stelle ihrer Theorie steht, bei ihnen aber sehr weit gefasst ist. Der Diskurs ist ein umfassendes Sinnsystem (auch nichtsprachlicher) sozialer Praktiken, vor dessen Hintergrund Wahrnehmung erst möglich wird und Praktiken erst verstehbar werden (Laclau & Mouffe, 2012, S. 145). Allerdings sind weder Diskurse noch auf diese gründende Konzepte festgeschriebene und unveränderbare Größen, sondern unterliegen ständigen sozialen Aushandlungen. Unterschiedliche Diskurse können also eine ‚Sache‘ mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen. Die Hegemonie eines spezifischen Diskurses versucht dann diesen temporär zu schliessen und dadurch eine spezifische soziale Wirklichkeit zu naturalisieren (Moebius, 2009, S. 160; Reckwitz, 2011b, S. 304).

Die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe kann an dieser Stelle unmöglich in ihrer Komplexität entfaltet werden (siehe dazu Blanchard, 2019, S. 120–143). Trotzdem ist es wichtig aufzuzeigen, aus welcher Perspektive der Musikunterricht beforscht wurde, allein schon um die nachfolgend präsentierten Erkenntnisse einordnen und nachvollziehen zu können.

Laclau und Mouffe fokussieren auf die **artikulatorische Funktion**<sup>1</sup> sozialer Praktiken. Dadurch werden Elemente (z.B. die Schüler\*innen, das Instrument, die Anweisungen, das Musizieren, die Lehrkraft) miteinander verbunden und zu Momenten eines Diskurses (z.B. der Unterricht) gemacht. Die einzelnen Momente erhalten innerhalb des Diskurses ihre Identität in **Differenz** zueinander. Es lässt sich nicht auf positivem Wege bestimmen was die Lehrkraft ist: Sie ist der Mensch, also *nicht* das Instrument, der die Anweisungen gibt, also *nicht* die Schüler\*innen. Der Unterschied von Momenten zu Elementen liegt darin, dass Momente diskursiv artikuliert sind und Elemente nicht (Laclau & Mouffe, 2012, S. 141).<sup>2</sup>

Der **Diskurs** verleiht seinen Momenten erst ihren spezifischen sozialen Sinn (ebd.). Eine Lehrkraft kann nur im Kontext von Unterricht als solche verstanden werden. Aber auch der Diskurs ist den Praktiken nichts Vorgängiges, sondern wird ebenfalls erst durch diese konstruiert (ebd., S. 145). Unterricht entsteht z.B. nur dadurch, dass die Schüler\*innen die Anweisungen der Lehrkraft befolgen, entsprechend auf Instrumenten spielen, dieses Spiel von der Lehrkraft wieder beurteilt wird usw.

---

1 Im Englischen meint artikulieren nicht nur das sprachwissenschaftliche Lautbilden bzw. das (deutliche) Aussprechen, sondern auch „verbinden“.

2 Wobei diese Unterscheidung nur zum Verstehen der Theorie notwendig ist. Genau genommen würden nämlich Elemente als solche gar nicht erkennbar sein, da jegliches Auftauchen von etwas als etwas nur im diskursiven Zusammenhang möglich ist (Laclau & Mouffe, 2012, S. 144–145).

Daraus sind schon zwei wesentliche Konsequenzen ableitbar. Erstens sind sämtliche Momente überdeterminiert, da sie ihre Bedeutung erst im diskursiven Zusammenhang erlangen. Eine Lehrkraft kann in anderen diskursiven Zusammenhängen auch Rockstar, Familienmutter, Gläubige usw. sein. Zweitens haben Diskurse, obwohl sie sozialen Sinn erzeugen, selbst kein sinnstiftendes Zentrum, da auch sie erst durch Praktiken konstruiert werden. Es gibt keine notwendige Bedeutung des Unterrichts.

Die zentrale Bedeutung eines Diskurses erklären Laclau und Mouffe daher durch den Begriff des **Knotenpunkts**, eines privilegierten Moments, um welches herum sich die Praktiken vorwiegend drehen (ebd., S. 150). Als Knotenpunkt könnte im bereits verwendeten Beispiel etwa ‚Lernen‘ genannt werden, weil es im Unterricht vorwiegend darum geht bzw. gehen soll. Die Schüler\*innen wollen oder müssen lernen und die Lehrkraft entsprechend vermitteln, Räume werden so eingerichtet, dass Lernen optimal möglich ist usw. Allerdings ist auch der Knotenpunkt nichts dem Diskurs Vorgängiges und besitzt deshalb selbst keinen Sinn per se. Es ist somit durchaus möglich, dass die Bedeutung eines Knotenpunkts umkämpft sein kann. Laclau und Mouffe sprechen in diesem Fall von einem **Antagonismus**. Lernen könnte zum Beispiel ‚Wissensvermittlung‘ oder ‚Forschen‘ bedeuten. Antagonismen sind allerdings nicht räumlich zu denken, als geschlossene Diskurse mit ihren jeweils eigenen und gänzlich voneinander separierbaren Momenten, die um einen Knotenpunkt herum aufeinanderprallen. Antagonismen im Laclau’schen und Mouffe’schen Sinne verhindern ein absolutes Fixieren von Bedeutung, indem Elemente niemals Momente eines einzigen Diskurses werden können, z. B. eine Lehrkraft ausschließlich Lehrkraft wäre und als solche immer und überall so verstanden würde. Antagonismen sind somit Grenzen, die durch Diskurse – das heißt durch deren Momente – hindurch gehen (ebd., S. 161–165).

**Hegemonie** ist nun der Versuch, eine Bedeutung um einen umkämpften Knotenpunkt zu verabsolutieren. Sie ist als eine Schließbewegung diskursiver Grenzen zu denken, die gleichzeitig notwendig und unmöglich ist. Notwendig ist sie, weil der Diskurs Bedeutung stiftet, aber als solcher erst wahrgenommen werden kann, wenn er sich von etwas abgrenzen kann (Laclau, 2002, S. 66). Die Grenze ist aber, wie gesehen, nicht räumlich, sondern im Sinne eines Ausgrenzens von anderen Bedeutungen aus seinen Momenten zu verstehen. Unmöglich ist eine diskursive Grenzschießung aber, weil der Diskurs, der Praktiken überhaupt erst verstehbar macht und dadurch Sinn erzeugt, selbst erst durch Praktiken konstruiert wird. Sowohl Diskurse als auch deren Momente und Knotenpunkte bedingen sich wechselseitig. Es kann auf nichts Gegebenes zurückgegriffen werden. Laclau und Mouffe erklären daher Hegemonie als jene sozialen Praktiken, deren artikulatorische Funktion eine zweite Bedeutung erzeugt, jene der **Äquivalenz**, welche die Bedeutung der Differenz untergräbt, obwohl sie von ihr zehrt. Innerhalb eines Diskurses werden einzelne Momente aufgrund deren Differenz zu den anderen Momenten wahrgenommen. Im Falle einer hegemonialen Artikulation

werden sie jedoch gleichzeitig insofern äquivalent, als dass sie alle dasselbe bedeuten (Laclau & Mouffe, 2012, S. 134). Wäre im hier verwendeten Beispiel Lernen ‚bloße‘ Wissensvermittlung, wäre die Lehrkraft Vermittler\*in und die Schüler\*innen Empfänger\*innen des Wissens, die dazugehörigen Kulturtechniken wären Einprägen und -pauken usw. Alles ist innerhalb des Diskurses eine Differenz: Einprägen ist beispielsweise nicht Einpauken. Im Falle einer Antagonisierung des Knotenpunktes – etwa, wenn Lernen Forschen hieße – würden aber alle Differenzen insofern äquivalent, als dass sie nur noch Lernen bedeuten. Das Bilden von Hypothesen, im Sinne eines Elements, würde hingegen nicht als Lernen gelten, d.h. nicht mit den anderen Differenzen äquivalent werden.

Dabei hat nun nicht die Lehrkraft die Deutungshoheit über den Lernbegriff. Macht im Sinne von Hegemonie liegt nicht bei Akteur\*innen, sondern im geteilten Sinn, der Bedeutungen und Praktiken ermöglicht oder verunmöglicht. Im hier verwendeten Beispiel wüsste ein\*e Schüler\*in, wollte sie bzw. er eine Hypothese bilden, ggfs. nicht, wie dies im Unterricht zu bewerkstelligen wäre. Und sowohl die Lehrkraft als auch die anderen Schüler\*innen würden das entsprechende Handeln möglicherweise gar als Unterrichtsstörung verstehen, die ‚das Lernen‘ verunmöglicht. Es gelänge den Akteur\*innen des Unterrichts somit nicht, die Differenz Hypothesenbildung mit den anderen Differenzen Einprägen, Einpauken, Lehrkraft, Schüler\*in usw. äquivalent zu setzen.

Von den Akteur\*innen selbst können die einen Antagonismus ermöglichen- den Bedingungen als Gegebenheiten beschrieben werden: „Hypothesenbilden hat nichts mit Lernen zu tun, das gehört zum Forschen.“ Die Antagonismen sind allerdings nicht auf diese reduzierbar. Vielmehr sind es die hegemonialen sozialen Praktiken selbst, die versuchen Kontingenz zu verbannen, Bedeutung zu fixieren und somit Diskurse – z. B. des Lernens – zu schließen (ebd., S. 166).

#### 4. Methode

Mit dieser Hegemonietheorie als „Denkmittel“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 166) habe ich fünf verschiedene Musikunterrichte<sup>3</sup> beforscht. Die Forschung erfolgte nach einem ethnografischen Verfahren. Eine zentrale Prämisse der Ethnografie ist deren Verwurzelung in intensiver und extensiver empirischer Feldforschung und – damit verbunden – die teilnehmende Beobachtung als zentrale Datenerhebungsmethode. Es geht darum, Informationen ‚aus erster Hand‘ zu erhalten, indem die Akteur\*innen in ihrer ‚natürlichen Umwelt‘ und beim Vollzug ihrer sozialen Praxis beobachtet werden (ebd., S. 31–41). Dadurch

3 Dieser, möglicherweise etwas verwirrende, Begriff soll deutlich machen, dass keine Lehrkräfte und auch keine Schüler\*innen beforscht wurden, sondern (Musikunterrichte als) kulturelle Systeme, die in den Praktiken aller beteiligten Akteur\*innen verortet werden.

wird das ethnografische Vorgehen kompatibel mit der vorangehend vorgestellten theoretischen Prämisse: Der soziale Sinn liegt in den sozialen Praktiken. Zur Ergründung des sozialen Sinns bedarf es deshalb der Beobachtung dieser Praktiken.

Die Auswahl der beforschten Unterrichte orientierte sich an Candeas (2009) Prämisse des „zufälligen Feldes“. Es wurde zwar versucht, aufgrund der spärlich vorhandenen demografischen Daten einen kontrastreichen Ausschnitt von Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen zu erhalten. Trotz der erwünschten Heterogenität des Materials ging es aber explizit nicht darum, Zusammenhänge irgendeiner Art (beispielsweise zwischen demografischen Daten und der Form des Unterrichts) nachzuweisen. Eher sollten überhaupt erste Einsichten in den Musikunterricht aus der vorgestellten Perspektive gewonnen werden.

Konkret habe ich während eines Schuljahres an insgesamt 44 Stunden beobachtend teilgenommen, also in einer ambivalenten Rolle (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 66–68) zwischen einem Teilnehmer (Schüler) und einem Beobachter, der das Unterrichtsgeschehen stichwortartig notiert. Diese Notizen wurden im Anschluss an die Stunden zu Beobachtungsprotokollen niedergeschrieben, welche den wichtigsten Bestandteil des Datenkorpus bildeten. Zusätzlich habe ich mit Unterrichtsvorbereitungen, Liedblättern, Prüfungen usw. weitere Dokumente gesammelt, die bei der Analyse situativ herbeigezogen wurden. Schließlich habe ich gegen Ende meines Feldaufenthalts mit allen Lehrkräften einzeln und mit insgesamt 54 Schüler\*innen in unterschiedlichen Settings (Einzel-, Gruppen- und Klassengespräche) halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die anschließenden Transkriptionen dieser insgesamt 23 Interviews ergaben zusätzliches Datenmaterial. Dieses wurde aber bei der Analyse nur ergänzend herbeigezogen, um einerseits die Perspektive der Schüler\*innen und Lehrkräfte zu berücksichtigen und andererseits mich dadurch auf von mir übersehene oder vernachlässigte Aspekte aufmerksam zu machen.

Die interpretative Analyse gestaltete sich in einem Dreischritt. Zunächst wurde das Datenmaterial im Sinne der Geertz'schen Leitfrage „What the hell is going on here?“ (Geertz zit. nach Hirschauer & Amann, 1997, S. 20) nahe an den Relevanzen des beforschten Unterrichtes codiert. Die daraus resultierenden Codes wurden dann in einem zweiten Schritt aus dem Blickwinkel der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe geordnet. Die dadurch entstandene Ordnung wurde abschließend wieder näher am Datenmaterial ausdifferenziert. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass in ethnografischen Verfahren die einzelnen methodischen Schritte nicht rigide voneinander getrennt werden können, denn bereits bei der Beobachtung wird die systematische Unterscheidung zwischen Datenerhebung und -analyse unterlaufen. Fragt sich ein\*e Forscher\*in, auf welche Aspekte sich die Beobachtung konzentrieren sollte, handelt es sich genau genommen bereits um eine analytische Operation (Breidenstein et al., 2013, S. 109–111).

Schon aufgrund der oben erwähnten Zufälligkeit der ausgewählten Unterrichte erhebe ich mit meinen Erkenntnissen keinen Anspruch auf Repräsentativität. Jedoch ist es auch nicht das Ziel des Textes, repräsentative Aussagen für den Musikunterricht machen zu können. Die Forschung ist eher als „Theoretische Empirie“ (Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008) zu verstehen, die zum Ausdruck bringt, dass jede Empirie in dem Sinne theoretisch aufgeladen ist, als dass sie „über analytische Begriffe verfügt, die Wirklichkeit erst aufschließen“ (Wrana, 2015, S. 124). Es soll der spezifische Ertrag einer kulturwissenschaftlich-machtkritischen Perspektive auf den Musikunterricht verdeutlicht werden. Dadurch, dass diese Perspektive die den Akteur\*innen impliziten Wissensordnungen offenlegt, können die Erkenntnisse bestenfalls auch in andere Musikunterrichte involvierte Personen dazu bewegen zu sagen: „Ja, das stimmt – aber so habe ich das noch nie gesehen!“ (Breidenstein et al., 2013, S. 184), auch wenn sie in der nachfolgenden Darstellung der Erkenntnisse keine passgenaue Abbildung vorfinden werden.

Grundsätzlich ist anstelle der Repräsentativität eher die Reflexivität das zentrale Gütekriterium ethnografischer Forschung (ebd., S. 35–36, 95, 102–103). Denn die Erkenntnisse einer ethnografischen Untersuchung sind nicht nur potentiell anders, wenn anderer Unterricht untersucht wird, sondern auch, wenn ein\*e andere\*r Forscher\*in mit anderem (biografischen, theoretischen usw.) Hintergrund sowie mit anderem Erkenntnisinteresse denselben Unterricht beforcht (Ackermann, 2011, S. 145). Dies gilt es genauso zu reflektieren, wie auch das konstitutive Moment jeder Kulturbeschreibung und damit verbunden die Repräsentationsmacht der Autorin bzw. des Autors. Wie alle beschriebenen Kulturen ist aus der hier vertretenen Perspektive auch die eigene Kultur des Musikunterrichts eine Kulturalisierung, also eine durch diesen Text sozialwissenschaftlich konstruierte Kultur (Schiffauer, 2011, S. 507).<sup>4</sup>

## 5. Erkenntnisse

Die in den Musikunterrichten beobachteten Praktiken konstituieren zwei voneinander distinkte Diskurse, das Musizieren und das Nichtmusizieren.<sup>5</sup> Es handelt sich dabei um zwei Diskurse im Laclau’schen und Mouffe’schen Sinne, um zwei in den Praktiken verortete Wissensordnungen, welche die Akteur\*innen des Musikunterrichtes jeweils mit einem spezifischen Handlungswissen ausstatten, um

---

4 Eine ausführliche Reflexion dieser Gütekriterien für die beschriebene Forschung findet sich bei Blanchard (2019, S. 147–155, 168–170).

5 Es handelt sich hierbei, wie auch bei allen weiteren in diesem Kapitel folgenden Konzepten, um induktiv generierte Erkenntnisse, die sich nicht auf musikdidaktische, -wissenschaftliche oder andere Konzepte beziehen.



am Musizier- bzw. Nichtmusizierunterricht teilnehmen zu können. Die wesentlichen Unterschiede beider Diskurse werden nachfolgend genauer beschrieben:<sup>6</sup>

Während das Nichtmusizieren sich stets an einem, von der Lehrkraft bestimmten, Ziel orientiert, kommt das Musizieren in der Regel ohne Zielsetzung aus, sondern orientiert sich an der Aktivität des Musizierens selbst. In den Unterrichten wird zwar angekündigt, dass „ein neues Lied gelernt“ würde, und zurückgemeldet, dass man „ein Lied gut kann“. Dieses Lernen und Können werden aber von den Akteur\*innen nicht als Ziel des Musizierens wahrgenommen, sondern eher als Voraussetzungen, welche die Schüler\*innen idealerweise immer schon mitbringen und welche das Musizieren als Aktivität überhaupt erst möglich machen (Blanchard, 2019, S. 180–185).

Das Nichtmusizieren erfährt seine Strukturierung durch verschiedene Aktivitäten (Vortrag, Klassengespräch, Üben und Vertiefen, Aufgabenlösen, Recherche usw.), welche in verschiedenen Sozialformen durchgeführt werden und allesamt die Schüler\*innen unterstützen sollen, sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen anzueignen, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Demgegenüber sind es die Inhalte, welche den Unterricht beim Musizieren strukturieren. Die zentrale Frage ist hier, welcher Song als nächstes gemeinsam musizierend realisiert wird. Dies zeigt sich bereits in der Planung des Musizierunterrichts, die bei den Lehrkräften über die Suche nach passenden Songs geschieht. Beim Musizieren werden somit immer dieselben Aktivitäten in derselben Sozialform durchgeführt, aber stets mit einem neuen Inhalt (ebd., S. 185–189).

Das Erreichen der im Nichtmusizieren gesetzten Ziele durch die Schüler\*innen wird schließlich von der Lehrkraft auch beurteilt und in den meisten Fällen benotet. Die Beurteilung orientiert sich dabei an konkreten Kriterien, die den Schüler\*innen transparent gemacht werden. Die Bewertung im Musizieren fällt hingegen gefühlsmäßig aus. Dies bedeutet nicht, dass keine Qualitätsvorstellungen existieren. Allerdings können diese in der Regel nicht expliziert werden. Stattdessen wird gesagt, dass das Ergebnis „rollt“, „lebt“, „schon Musik ist“, oder dass man hört, wie die Schüler\*innen „fühlen“ und „dabei sind“. Die Bewertungen sind somit nicht kriteriengeleitet und nur schwerlich intersubjektiv überprüfbar (ebd., S. 193–196).

Schließlich fallen diese Leistungsbeurteilungen im Nichtmusizieren immer individuell aus – jede\*r Schüler\*in erhält eine persönliche Note –, während das Musizieren eine Kollektivleistung darstellt. Im Anschluss an einen musizierten Song gibt die Lehrkraft oft bekannt, wie ihr das gemeinsame Musizieren gefallen hat. Dabei wird jedoch gewöhnlich die ganze Klasse adressiert (ebd., S. 192–193).

Die Benennung der Diskurse soll die Dominanz des Musizierens unterstreichen, die den unhinterfragten Normalfall des Musikunterrichts darstellt. Erstens

---

6 Aufgrund des zur Verfügung stehenden Umfangs dieses Textes, können die Erkenntnisse hier nicht (z.B. mit Auszügen aus Beobachtungsprotokollen) belegt werden. Für eine ausführlichere Darstellung siehe Blanchard (2019, S. 171–300).

wird rein quantitativ deutlich mehr Unterrichtszeit im Musizieren abgehalten als im Nichtmusizieren. Es lassen sich gar Unterrichte beobachten, die ausschließlich im Musizieren stattfinden. Zweitens rechtfertigen sich die Lehrkräfte zudem, wenn aus irgendeinem Grund im Unterricht nicht musiziert wird und machen dabei deutlich, was allgemein vom Musikunterricht erwartet wird. Das Musizieren wird nämlich nie gerechtfertigt oder begründet. Deshalb habe ich den anderen Diskurs bewusst Nichtmusizieren genannt, um zu verdeutlichen, dass es das Andere des (didaktisch) nicht begründeten, dominanten Musizierens ist.

Die Zentralität des Musizierens war auch der Grund, warum ich mich im Verlauf der Forschung auf diesen Diskurs konzentriert habe. Es zeigte sich, dass er vom „Knotenpunkt“ (Laclau & Mouffe, 2012, S. 149) Singen organisiert wird.

Durch eine spezifische Interpretation eines Songs, dient das Singen den Schüler\*innen erstens, sich innerhalb einer Klasse zu einer sozialen Gruppe zu konstituieren und vom Rest der Klasse oder von einer anderen Gruppe, die den Song auf eine andere Art interpretiert, abzugrenzen (Blanchard, 2019, S. 233–237).

In einigen Musizierunterrichten ist man bestrebt, die Songs als Klassenband zu realisieren. Damit dies geschehen kann, müssen sie aber erst gekannt und entsprechend gelernt werden – lernen ist, getreu der Logik des Diskurses Musizieren, im Sinne von verinnerlichen zu verstehen. Diese Verinnerlichung geschieht dadurch, dass *alle* Schüler\*innen den Song erst ein paar Mal gemeinsam singen, bevor *einzelne* ihn instrumental begleiten. Somit erhält Singen als „Lernen eines Songs“ eine zweite Bedeutung (ebd., S. 237–240).

Beim anschließenden Musizieren des Songs als Klassenband dürfen einige Schüler\*innen mit den Mikrofonen singen. Dadurch erhält das Singen schließlich eine dritte Funktion, nämlich jene eines spezifischen Instruments innerhalb der Klassenband. Allerdings zeigt sich bereits an der unterschiedlichen Anzahl der Mitglieder einer Band und einer Klasse die Inkompatibilität der beiden Formate. Beim Musizieren eines Songs gibt es folglich stets einige Schüler\*innen, die keinen Platz in der Klassenband finden. Von diesen wird erwartet, dass sie von ihrem Platz aus ohne Mikrophone den Song mitsingen. Somit dient Singen viertens den überschüssigen Schüler\*innen der Klassenband trotzdem am Unterricht teilzunehmen (ebd., S. 240–246).

Nicht zuletzt wird der Gesang schließlich auch jenseits des Formats Klassenband als spezifisches Instrument kultiviert. In drei von fünf besuchten Musizierunterrichten wurde nämlich lediglich mit der Singstimme musiziert. Singen bedeutet folglich in diesen Unterrichten fünftens auch schlicht musizieren (ebd., S. 246–249).

Aufgrund der Wichtigkeit des Singens im Diskurs Musizieren, wurde in einem weiteren Analyseschritt untersucht, ob und, falls ja, wie es hegemonisiert wird. Denn die Instituierung eines Knotenpunkts durch artikulatorische Praktiken ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um von Hegemonie im Laclau’schen und Mouffe’schen Sinne zu sprechen. Es braucht überdies die Kon-

frontation dieser Artikulationen mit antagonistischen artikulatorischen Praktiken (Laclau & Mouffe, 2012, S. 177).

Tatsächlich gaben praktisch alle Lehrkräfte, ohne dass ich sie danach gefragt habe, bereits beim ersten Besuch an, den Anspruch zu haben, den Schüler\*innen zu vermitteln, dass das Singen Arbeit sei. Demgegenüber bestehe die Schüler\*innenkultur im Wesentlichen aus einem „bloßen Nachsingen“. Vor dem Hintergrund der diskursiven Spielregeln des Musizierens, scheint dieser Anspruch allerdings merkwürdig, weil Musizieren aktivitätsorientiert und inhaltsstrukturiert ist. Sobald neue Inhalte gekonnt (i. S. von verinnerlicht) sind, werden sie in das Klassenrepertoire aufgenommen. Das Repertoire wiederum dient fortan dem gemeinsamen Musizieren – die Songs werden musiziert bzw. eben (nach-) gesungen (Blanchard, 2019, S. 257–258).

Bei einer etwas differenzierteren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass in diesen Unterrichten systematisch eingesungen wird. Diese Einsingsequenzen sind die einzigen Momente, in denen mit der Inhaltsstrukturierung und Aktivitätsorientierung gebrochen und für mich als Beobachter der Anspruch „am Gesang zu arbeiten“ erkennbar wurde. Sie sind vergleichbar mit dem Einsingen, wie es in klassischen oder traditionellen Chören oft gepflegt wird: Es wird an der (Körper-)Haltung, an der Atmung, am Zwerchfelleinsatz, an der deutlichen Artikulation und vor allem an der Intonation und am Ambitus gearbeitet. Aus der hier vertretenen Perspektive werden diese Elemente durch die Praktiken des Einsingens aber erst als spezifische Momente konstruiert. Sie erhalten dadurch alle eine differenzielle Identität im Diskurs Musizieren (ebd., S. 259–262).

Betrachtet man z.B. auf dem Schulhausflur oder auf dem Pausenhof, wie Schüler\*innen außerhalb des Unterrichts singen, scheinen diese Werte tatsächlich keine Rolle zu spielen. Allerdings zeigt sich auch, dass die Darstellung der Lehrkräfte, Schüler\*innen wollen die Songs bloß durchsingen, deutlich zu kurz greift. Die Schüler\*innen versuchen nämlich Timbre und Phrasierung in der Regel sehr genregetreu zu imitieren. Darüber hinaus wird auch mit diesen Werten gespielt, indem Songs mit Timbre und Phrasierung anderer Genres gesungen werden. Zudem wird außerhalb des Unterrichts oft gerappt, wobei dem Flow eine zentrale Bedeutung zugemessen wird. Es wird diskutiert, ob das Gerappte „einen guten Flow hatte“. Schließlich ist der Gesang der Schüler\*innen oftmals sehr körperlich. Damit ist gemeint, dass Singen und Bewegen miteinander verschmelzen und nicht voneinander getrennt werden (können). Die körperliche Ausdruckspalette beinhaltet genregetreue Bewegungen, pantomimische Darstellungen von Songtexten und vor allem die körperlichen Darstellung von Beats, musikalischer Spannung und Dynamik (ebd., S. 263–267).

Dieses körperliche Singen mit Flow, einem spezifischen Timbre und einer spezifischen Phrasierung ist schließlich auch im Unterricht zu beobachten. Da hierauf allerdings keine Reaktion im praxeologischen Sinne erfolgt – die Lehrkräfte stünden bei der Aufgabe z.B. die Körperlichkeit didaktisch in den Unterricht zu integrieren ziemlich verloren da und zudem gelänge es auch den Schü-

ler\*innen nicht, diese mit den diskursiven Spielregeln des Musizierunterrichts zu artikulieren – werden diese spezifisch kulturellen Werte im Unterricht verkannt. Somit handelt es sich hier um Hegemonie wie aus dem Laclau'schen und Mouffe'schen Lehrbuch: Auf einem von Antagonismen durchzogenen Feld, verbinden sich die Momente Haltung, Atmung, Zwerchfelleinsatz, Artikulation, Intonation und Ambitus zu einer Äquivalenzkette mit dem Knotenpunkt „Singen“. Dadurch verlieren sie aber ihre differentielle Identität und drücken nur noch aus, was sie nicht sind, nämlich die „Schüler\*innenkultur des bloßen Nachsingers“. Dabei wird allerdings erstens übersehen, dass diese Schüler\*innenkultur deutlich mehr beinhaltet als ein bloßes Nachsingen und zweitens handelt es sich um eine starke Verallgemeinerung, denn keiner der oben aufgeführten Werte wird durch alle Gesangspraktiken der Schüler\*innen (auf dieselbe Art und im selben Ausmaß) konstituiert (ebd., S. 267–268).

Vor dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, wie die Schüler\*innen für das Singen im Unterricht motiviert werden können. Dies geschieht dadurch, dass sich die Lehrkräfte bei der Wahl des gesungenen Repertoires an den – tatsächlichen oder imaginierten – Präferenzen der Schüler\*innen orientieren. Wie bereits erwähnt, wird der Musizierunterricht im Wesentlichen durch eine Suche nach passenden Songs geplant. „Passend“ wird auf Nachfrage von den Lehrkräften dahingehend spezifiziert, dass versucht wird, den Erwartungen der Schüler\*innen an die Songs gerecht zu werden. Sie geben auch an, durch die Repertoireauswahl gestresst zu sein und haben zahlreiche Strategien entwickelt, im Unterricht auf eine allfällige Ablehnung der Auswahl durch die Schüler\*innen zu reagieren. Tatsächlich sind es im Wesentlichen die Schüler\*innen, die durch ihre Bereitschaft das von der Lehrkraft vorgeschlagene Repertoire zu singen, den Unterricht durchführbar machen oder nicht. Entsprechend wird viel Unterrichtszeit auch für die Verhandlungen über das Repertoire investiert. Schüler\*innen geben Songwünsche an, welche sie in einer Folgestunde singen möchten, nehmen Vorschläge der Lehrkraft an oder lehnen sie ab (gelegentlich mit Unterbreitung eines Gegenvorschlags) und streiten auch untereinander darüber, welcher Song der Beste ist. Bei diesen Streits werden oft „die Songs der Mädchen“ von „den Songs der Jungen“ unterschieden (ebd., S. 279–281).

Bezüglich der gesungenen Songs ist also bei den Lehrkräften ein sehr umsichtiger und sensibler Umgang mit den Wünschen der Schüler\*innen festzustellen. Aus ihrer Sicht wird dadurch ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen hergestellt beziehungsweise deren Kultur im Unterricht berücksichtigt. Interessanterweise wird aber in den spezifischen Gesangspraktiken kein potentieller Lebensweltbezug gesehen, geschweige denn in anderen musikalischen Praktiken. So wird zum Beispiel das Hören – dem die Schüler\*innen oftmals sehr exzessiv und bei genauer Betrachtung mitunter auch sehr differenziert nachgehen – von Lehrkräften oft normativ als Konsumieren abgewertet. Freilich wäre die hier vertretene theoretische Perspektive nicht konsequent vertreten, wenn man den sozialen Sinn in der Meinung der Lehrkraft bzw. im Behaupten ihrer Autori-

tät sehen würde. Allerdings sind es, wie oben gesehen, auch die Praktiken der Schüler\*innen, welche dazu beitragen, diesen spezifischen Sinn zu konstituieren. Sie beteiligen sich maßgeblich an den Verhandlungen über das gesungene Repertoire und Fordern ein Mitbestimmungsrecht ein (ebd., S. 282–283).

Von der anderen Seite her betrachtet, zeigt sich darin auch die in den theoretischen Erläuterungen postulierte Unhintergebarkeit der Wissensordnung. Die Inhalte scheinen das einzig verhandelbare Moment des Diskurses Musizieren zu sein. Mit ihnen lässt sich der Unterricht variieren und durch sie werden verschiedene Ansprüche und Wünsche abgedeckt. Werden die Schüler\*innen in den Interviews gebeten, den idealen Musikunterricht zu beschreiben, äußern die meisten den Wunsch, inhaltlich mitbestimmen zu können, während der Umgang mit diesen Inhalten selbstverständlich zu sein scheint. In den Worten einer Schülerin: „Also jeder dürfte ein Lied wählen und das singt man dann.“ Wie die Lehrkräfte darin einen Bezug zur Kultur der Schüler\*innen sehen, sind die Songs auch für die Schüler\*innen ein Distinktionsmoment zur Kultur der Lehrkraft (ebd., S. 279–280).

Zusammengefasst wird im schulischen Musikunterricht durch die Praktiken des Singens, des Verhandelns und des Planens ein kulturell spezifisches Singen konstruiert, mit welchem gewisse Momente (der Song, der Ambitus, die Intonation etc.) artikuliert und von welchem gewisse Elemente (der Flow, die Phrasierung etc.) verdrängt werden. In der Logik dieser Kultur des Musikunterrichts ist aber der Song das einzig kulturspezifische Moment. Er vermag die Kultur der Schüler\*innen, der Mädchen, der Jungen oder der Lehrkräfte zu repräsentieren. Dadurch wird aber den anderen Momenten dazu verhoffen, ihre kulturelle Konstitution zu vertuschen und sich als universal zu präsentieren.

Man könnte sagen: *Dass* man singt, ist eine nicht hinterfragte und auch nicht verhandelbare Setzung des schulischen Musikunterrichts. Auf dieser Basis kann die Frage verhandelt werden, *was* man singt. *Wie* man singt, ist indes nicht nur nicht verhandelbar, sondern es scheint gar keine Frage zu sein.

## 6. Beitrag für eine kultursensible Musikpädagogik

Im beforschten Unterricht herrscht die Vorstellung von Musik als einem Objekt, in das sich unterschiedliche Kulturen einschreiben können. Schließlich ist der Song das vermeintlich einzig kulturell spezifische Moment der hegemonialen Äquivalenzkette rund um den Knotenpunkt Singen. Die unterschiedlichen Songs repräsentieren unterschiedliche Kulturen im Unterricht. Diese Ansicht findet sich auch in einem großen Teil der wissenschaftlich-konzeptionellen Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht (Blanchard, 2019, S. 75–89, 2020).

Aus der Perspektive die dieser Forschung zugrunde liegt, werden allerdings die Inhalte – als ein zentrales Moment im Diskurs Musizieren – durch die Prak-

tiken des Planens, des Handelns und des Reproduzierens erst konstruiert. Dadurch entsteht auch die Vorstellung von Musik als jegliche Praxis transzendierendes Objekt, denn die Frage oder die Verhandlung darüber, was gesungen werden soll, orientiert sich an etwas das schon existiert. Auch *Nachsingen* kann man nur, was es schon gibt.

Gerade durch die Zuweisung von Songs zu (der Lebenswelt von) bestimmten Menschengruppen, (die Schüler\*innen, die Jungen, die Mädchen, die Lehrkraft usw.) werden umgekehrt diese Menschengruppen auch konstruiert und kulturalisiert. Denn eine Kultur ist ein Kollektiv aufgrund einer spezifischen Gemeinsamkeit – und sei diese Gemeinsamkeit lediglich der Besitz derselben Musik, wie sich dieser auch immer manifestieren mag.<sup>7</sup>

Wenn Kulturen aber Kulturalisierungen sind, bräuchte es auch einen entsprechenden Ansatz zum Thematisieren kultureller Diversität im Musikunterricht. Es macht nämlich weder Sinn, Kulturalisierungen gegenüber offen und tolerant zu sein, noch macht es Sinn, Kulturalisierungen zu verstehen. Vielmehr müsste das Kulturalisieren verstanden werden. Wenn sich eine kulturwissenschaftliche Perspektive deskriptiv auf der Ebene der übersubjektiven Wissensordnungen bewegt, müsste auch eine entsprechende normative Didaktik da ansetzen. Für den beforschten Unterricht müsste sichtbar gemacht werden, wie bei der Planung und bei der Verhandlung über das gesungene Repertoire Kulturen konstruiert werden. Es bräuchte eine Didaktik der Dekonstruktion. Allerdings bedeutet die Tatsache, dass die hier vorgelegten Erkenntnisse keine Repräsentativität beanspruchen können auch, dass es keine einheitlichen Ansatzpunkte für die dekonstruktive Didaktik gibt. Diese müsste an den Konstruktionen der jeweiligen Unterrichte ansetzen.

## Literatur

- Ackermann, A. (2011). Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen* (Sonderausgabe, S. 139–154). Stuttgart: Metzler.
- Bachmann-Medick, D. (2010). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Barth, D. (2013). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (2. Auflage). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 277–290). Münster: Waxmann.

7 In der Musikpädagogik hat Ott (z.B. 2013, S. 141) dafür den Begriff der „projektiven Homogenität“ geprägt.

- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Blanchard, O. (2020). Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 93–104). Hildesheim: Olms.
- Böhme, H., Matussek, P. & Müller, L. (2002). *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK.
- Candea, M. (2009). Arbitrary locations: In defence of the bounded field-site. In M.-A. Falzon (Hrsg.), *Multi-Sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research* (S. 25–46). Surrey, Burlington: Ashgate.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–18). Bielefeld: Transcript.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S. & Lindemann, G. (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Laclau, E. (2002). Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In E. Laclau (Hrsg.), *Emanzipation und Differenz* (S. 65–78). Wien: Turia und Kant.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (4., durchgesehene Auflage). Wien: Passagen Verlag.
- Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript.
- Ott, T. (2013). Heterogenität als Konstrukt in musikpädagogischen Handlungsfeldern. In S. Gies & F. Hess (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 139–150). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2011a). Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen* (Sonderausgabe, S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (2011b). Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2., erweiterte Ausgabe, S. 300–310). Wiesbaden: Springer.

- Schiffauer, W. (2011). Der cultural turn in der Ethnologie und der Kulturanthropologie. In F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2. Paradigmen und Disziplinen* (Sonderausgabe, S. 502–517). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. Verfügbar unter: [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9\\_vogt.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf) [13.11.2020].
- Wirth, U. (2008). Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung. In U. Wirth (Hrsg.), *Kulturwissenschaft* (S. 9–67). Frankfurt a.M.: Bibliothek Suhrkamp.
- Wrana, D. (2015). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121–144). Bielefeld: Transcript.

Olivier Blanchard  
 Pädagogische Hochschule Freiburg  
 Murtengasse 36  
 CH-1700 Freiburg  
 E-Mail: [olivier.blanchard@edufr.ch](mailto:olivier.blanchard@edufr.ch)