

Peter Klose

Beiträge zur Praxeologie von Musik und Musikunterricht

Was Praxistheorien für eine zeitgemäße
Musikdidaktik leisten können

2026

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.,
vorgelegt an der Fakultät Kunst- und Sportwissenschaften
der TU Dortmund in Dortmund am 16. Dezember 2025.
Erstgutachterin: Prof. Dr. Mechthild von Schoenebeck
Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Stegemann
Termin der mündlichen Prüfung / Disputation: 29. April 2026.

„Das Verstehen eines Satzes der Sprache ist dem Verstehen eines Themas in der Musik viel verwandter, als man etwa glaubt. Ich meine es aber so: daß das Verstehen des sprachlichen Satzes näher, als man denkt, dem liegt, was man gewöhnlich Verstehen des musikalischen Themas nennt.“

Wittgenstein, Ludwig (1971): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 175f.

„Und wenn Religion, Künste oder Stile erforderlich sind, um die Gesellschaft ‚widerzuspiegeln‘, ‚zu verdinglichen‘, zu ‚materialisieren‘, ‚zu verkörpern‘ – um nur ein paar Lieblingswörter der Gesellschaftstheoretiker zu nennen –, sind dann die Objekte nicht letzten Endes Koproduzenten dieser selben Gesellschaft? Ist die Gesellschaft nicht schließlich im wörtlichen Sinne – und nicht bloß metaphorisch – aufgebaut aus Göttern, Maschinen, Wissenschaften, Künsten und Stilen?“

Latour, Bruno (2022): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp (8. Aufl.), S.73.

„Diese Vorstellung von Kunst um der Kunst willen ist eine Sache, die grausam erscheinen müßte, wenn sie nicht, glücklicherweise, lachhaft wäre. Kein ehrlicher Mensch glaubt mehr an dieses Gequatsche von der reinen Kunst, von Kunst um der Kunst willen.“

Federico Garcia Lorca, zit. nach: Gibson, Iain (1976): Lorcás Tod. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 59.

1.	Einleitung und Grundlagen	7
1.1.	Einleitung	7
1.2.	Zur Genese und zum Aufbau dieser Arbeit	12
1.3.	Grundlagen	17
1.3.1.	Der ‚practical turn‘ in der Soziologie	17
1.3.2.	Grundlegende Merkmale soziologischer Praxistheorien	19
1.3.3.	Strukturen einer von Praktiken getragenen Sozialität nach Schatzki und Hillebrandt	26
1.3.4.	Paradigmen der Praxistheorie nach Hillebrandt	33
1.4.	Kurt Blaukopf – Christopher Small – Howard Becker	36
2.	Ein soziologisch fundierter Begriff von Musik als Praxis als Werkzeug musikpädagogischen Nachdenkens	42
2.1.	Materialität: Ereignisse, Artefakte und Körper der Musik	46
2.1.1.	Klänge als Ereignisse	50
2.1.2.	Die Körperlichkeit musikalischer Praxis	55
2.2.	Musikalischer Sinn	66
2.2.1.	Musikbezogenes Handeln und Wissen	71
2.2.2.	Hören als Praktik	79
2.2.3.	Verstehen	89
2.2.4.	Resümee: Das know-how musikbezogenen Hörens	97
2.3.	Praxisformen und Praxisformationen der Musik	100
2.3.1.	Diachrone und synchrone Strukturmomente von Musik als Praxis	105
2.3.2.	Darbieten und Zuhören als zentrale Dichotomie konzertartiger musikbezogener Praxisformen und Grundlage von Formationen	108
3.	Praxeologie und Musikunterricht	114
3.1.	Musikunterricht und der Doppelcharakter von Kultur	115
3.2.	Praxis, Praxis und Praxis: Die drei Ebenen des Begriffs im Kontext von Musikunterricht	121
3.2.1.	Kultur und Kritik als Praxis: „Musikdidaktik als kritische Kulturwissenschaft, kritische Hermeneutik und kritisch konstruktive Didaktik“	124
3.2.2.	Schulmusik als Praxis – Musik als Praxis	133
3.2.3.	Unterricht als Praxis	136
3.3.	Der Praxisbegriff in der aktuellen Musikpädagogik	140
3.4.	Die Bruchlinie zwischen Musikunterricht und Gesellschaft im historischen Rückblick	150
3.4.1.	Michael Alt: Didaktik der Musik	151
3.4.2.	Heinz Antholz: Unterricht in Musik	153
3.4.3.	Dankmar Venus: Unterweisung im Musikhören	155

3.4.4.	Populäre Musik als Herausforderung für die 'Schulmusik'	157
3.4.4.1.	Populäre Musik als erzieherische Herausforderung	157
3.4.4.2.	Populäre Musik als fachliche Herausforderung: Musikpädagogik und Populärmusikforschung	160
3.4.4.3.	Populäre Musik als didaktische und curriculare Herausforderung	163
3.5.	<i>Der aristotelisch geprägte Praxisbegriff bei Elliott, Regelski, Vogt und Kaiser</i>	170
3.5.1.	Music Matters 1995: Praxial Music Education	170
3.5.2.	Die Aristoteles-Rezeption von Elliott und Kaiser	176
4.	Fazit: Implikationen praxeologisch ausgerichteter Musikpädagogik und -didaktik	183
4.1.	<i>Konstituierung des Gegenstands: Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft</i>	184
4.2.	<i>Thematisierung des Gegenstands: Musikdidaktik als kritisch-konstruktive Didaktik</i>	187
4.3.	<i>Musikunterricht als kritische Kulturererschließung</i>	190
4.4.	<i>Musikunterricht als Schulmusik</i>	191
4.5.	<i>Curriculare Implikationen eines praxeologischen Musikbegriffs</i>	192
4.6.	<i>Ausblick: Ein praxeologischer Bildungsbegriff</i>	196
Nachwort und Dank		200
Literaturverzeichnis		203

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1	Handlungsmodell nach Schütz	28
Abbildung 2	Überblick: Praktik, Praxis, praktischer Sinn und Praxisformation	42
Abbildung 3	Ebenen der Materialität von Musik	55
Abbildung 4	Körperlichkeit von Musik	58
Abbildung 5	Motive im intentionalen bzw. habituellen Handeln nach Schütz bzw. Bongaerts	74
Abbildung 6	Handeln im Kontext expliziten und impliziten Wissens	78
Abbildung 7	Didaktische und methodische Bezugnahme auf gesellschaftliche Musikpraxis	120
Abbildung 8	Drei Dimensionen von (schul-)musikalischer Praxis	123
Abbildung 9	Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft	132
Abbildung 10	Individuelle und kollektive Dimensionen von Musik und Schule	138
Abbildung 11	Der Praxisbegriff in der aktuellen wissenschaftlichen Musikpädagogik	140
Abbildung 12	Populärmusikforschung und allgemeindidaktische Ziele	163
Abbildung 13	Musik als Gegenstand zwischen den Polen Sinn/Materialität und Kollektiv/Individuum	185
Abbildung 14	Musik als Gegenstand von Analyse	186
Abbildung 15	Kultur und Verstehen im Kontext Musik	188
Abbildung 16	Musik als Zusammenspiel von Kultur, Verstehen und Analyse	192
Abbildung 17	Verortung von Lernfeldern am Beispiel Musiktheorie	194

1. Einleitung und Grundlagen

1.1. Einleitung

„In der Spätmoderne findet eine Umdeklination der Gesellschaften von einer sozialen Logik des Allgemeinen zu einer sozialen Logik des Besonderen statt, eines Besonderen, das sich mit dem Begriff der Singularitäten umschreiben will. Dieser Strukturwandel betrifft alle Dimensionen des Gesellschaftlichen: die Subjekte, die Objekte, die Praktiken, die Sach- und die Sozialdimension, ja auch die Räumlichkeiten und Zeitlichkeiten. Dies bedeutet eine ganz grundsätzliche Transformation dessen, was heute Moderne und moderne Gesellschaft ausmacht. Zentral ist, dass mit dieser Logik der Singularitäten die Strukturprinzipien der klassischen Moderne, der industriegesellschaftlich organisierten Moderne, durch neue Strukturprinzipien überlagert werden. Das Grundprinzip der klassischen Moderne war die Verallgemeinerung und Standardisierung, die mit dem Prozess der formalen Rationalisierung verbunden waren. Die Gegenbewegung zur Rationalisierung der Moderne ist jedoch die Kulturalisierung: Singularisierung und Kulturalisierung sind untrennbar miteinander verbunden.“ (RECKWITZ 2018: 47, Hervorhebungen im Original)

Mit Musik lässt sich es sich seit jeher gut fliehen aus den Zwängen des Alltags und vor den Erwartungen, die sich von den verschiedensten Seiten an einen richten. Davon zeugen von Schuberts *An die Musik* bis zur radikalen ästhetisierten Verweigerungshaltung des Punk viele musikkulturelle Phänomene. „Die Musik schließt dem Menschen ein unbekanntes Reich auf; eine Welt, die nichts gemein hat mit der äußeren Sinnenwelt, die ihn umgibt, und in der er alle bestimmten Gefühle zurückläßt, um sich einer unaussprechlichen Sehnsucht hinzugeben“ (HOFFMANN 1983: 26f), schreibt E. T. A. Hoffmann in *Kreisleriana* zu *Beethovens Instrumentalmusik*. Beethovens radikaler Individualismus in der Musik bot musikliebenden Bürgerlichen nicht nur einen Zufluchtsort, sondern wies auch den Weg zu einem Selbstbewusstsein, das die Enge des ständischen Daseins zu überwinden half. Darauf bauten sowohl die Hoffnung auf Republik und Demokratie als auch die Hoffnung darauf, dass damit alle Menschen – gleich an Rechten geboren – die Aussicht auf Selbstverwirklichung gemäß ihren individuellen Anlagen haben.

Auch Musikpsychologie und Musiksoziologie studieren die Prozesse, in denen sich die Bedeutung der Musik für das Subjekt manifestiert, und geben den emphatischen Bekundungen der Romantiker (und nicht nur jener der gleichnamigen

Epoche) eine Grundlage moderner Wissenschaftlichkeit,¹ kurzum: Musik ist mindestens seit dem späten 18. Jahrhundert in unserer Kultur zuständig für das Individuelle, oder mit anderen Worten: für das Besondere.²

Wie kann sich Musik in dieser Rolle behaupten in einer Moderne, in der nach Andreas Reckwitz das Besondere zum leitenden Paradigma wird, in der wir uns beständig voneinander unterscheiden und individualisieren, durch den Kauf eines ganz bestimmten Smartphones, durch die Serien, die wir auf Netflix schauen, die Spiritualität, die wir leben, die ausgewählten Craftbiersorten, die wir genießen? Laufen nicht all diese kulturellen Formen der Musik als Leitmedium der Individualisierung den Rang ab, den sie sich in den 1960er Jahren, 150 Jahre nach Beethoven, in Form der neuen Rockmusik neu erkämpft hatte? Und wenn dann dieser Trend zur Individualisierung durch Konsum zum Zwang wird und wir unter dem beständigen Zwang zum Auswählen leiden, nimmt dann die Musik nicht Schaden? Denn Musik war doch bislang immer ‚etwas Gutes‘, sollte das dann vorbei sein?

Reckwitz ist in den letzten Jahren zu einem gefragten Analytiker der spätmodernen Gesellschaft geworden, zählt aber als Soziologe gleichzeitig zu den frühen Theoretikern der Praxis – eines Begriffs, der als Analysewerkzeug im 20. Jahrhundert eine lange Vorgeschichte hat, sich aber erst seit den 1990er Jahren als eine Leitidee bezüglich des Sozialen herauskristallisiert hat, dass man inzwischen von einem Paradigmenwechsel oder „practice turn in contemporary theory“ (KNORR-CETINA et al. 2001) sprechen kann. Prägend für die theoretische Ausarbeitung dieses Begriffs ist, dass er wie ein Gelenk zwischen den Regelmäßigkeiten und Dynamiken alltäglichen Handelns fungiert. Alles, was passiert, ist dynamisch, aber vor dem Hintergrund von Regelmäßigkeit – und Regelmäßigkeit muss tagtäglich neu hergestellt werden und ist so in einem immerwährenden dynamischen Fluss. Prägend ist auch, dass der Blick auf die Praxis, also auf das konkrete Tun der Menschen, alles auf den Boden des Alltagshandelns zurückholt. Beispielhaft

¹ Das Spektrum reicht von der "Psychophysiologie der Wirkung von Musik" (z. B. BRUHN 1998) über die Untersuchung der Verwendungen, Funktionalisierungen und Wirkungen von Musik in alltäglichen Praktiken ihres Gebrauchs (vgl. z. B. RÖSING 1998, DENORA 2000, SCHRAMM 2005) bis hin zum Versuch der Erfassung des komplexen Prozesses musikbezogener Geschmacksurteile (vgl. GASSER 2022).

² Zur Vorreiterrolle der Epoche der Romantik für den Prozess von Kulturalisierung und Individualisierung vgl. auch RECKWITZ 2017: 96-100; zur Autonomieästhetik romantischer Transzendenz und des "separability principle" vgl. GOEHR 1992: 148-175.

ist dafür der Trend der *Science and Technology Studies*, die den Wissenschaftsskeptizismus Pierre Bourdieus aufgreifen und in einen systematischen Blick auf die Praxis der Wissenschaft überführen. Selbst die 'Theorie' verliert damit ihren Nimbus als über den Alltäglichkeiten schwebende Objektivität und wird in ihren eigenen Alltäglichkeiten aufgedeckt.

Raubt der Praxisbegriff also gleichermaßen der Musik ihren Sonderstatus als Reich, das nicht von dieser Welt ist? Vielleicht müssen sich diejenigen, denen die Musik am Herzen liegt, davor nicht fürchten. So sehr Musik schon immer Ausdrucksmedium des Individuums ist, so sehr ist sie auch Mittel der Vergemeinschaftung, ein Topos, der die Menschen zusammenführt, der das Gemeinsame betont und zelebriert.³ Ihr kommt nicht zufällig ein ähnlicher Doppelcharakter zu wie der Praxis zwischen Dynamik und Regelmäßigkeit. Und nachdem lange Zeit vor allem das Einzigartige in der Erfindung des individuellen Genies im Fokus der Aufmerksamkeit der Musikwissenschaftler stand (und man den sozialen bzw. soziologischen Aspekt eher der entsprechend benannten Disziplin überließ), eröffnet der *practice turn* vielleicht eine Chance, die vor dem Hintergrund von Reckwitz' Gesellschaftsanalyse zeitgemäß ist: Wenn sich die (musikalische) Praxis jeden Tag aufs Neue ereignet und darin aber die überindividuellen Regelmäßigkeiten aufscheinen, dann zeigt sich letztlich im Besonderen das Allgemeine. Dann werfen wir durch unser individuelles Handeln hindurch letztlich den Blick auf das, was uns verbindet. Musik – auch und gerade in ihren individuellen Ausprägungen – bildet dann den Zusammenhang, das „*hanging-together of human lives*“ (SCHATZKI 1996: 14), als das Theodore Schatzki das Soziale als menschliche Koexistenz definiert.⁴

Im Praxisbegriff liegt also für die Musik, die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihr und nicht zuletzt auch für ihre Didaktik, die Chance, sich von dem im Idealismus verwurzelten Gedanken zu befreien, das Individuum müsse mit ihrer Hilfe dem Gefängnis der allgemeinen Gleichförmigkeit (oder dem gleichförmigen Allgemeinen) entkommen. Stattdessen wird dann der Blick frei für die Möglichkeiten, die die Musik bietet, sich durch und im individuellen Handeln zu re-integrieren, und

³ Vgl. SMALL 1998: 193-200 zur Rolle, die soziale Beziehungen für Musik spielt (und umgekehrt); besonders: „I emphasize the role of relationships because it is the relationships it brings into existence in which the meaning of a musical performance lies. What I have tried to show of a symphony concert is true of any musical performance anywhere and at any time: that it is possible to look as well as listen around us and ask what the nature of those relationships is“ (ebd: 193). Zum allgemeinen Zusammenhang von Gesellschaft und Musik vgl. ATTALI 1977, zu spezifischen Aspekten BLAUKOPF 1982.

⁴ Die Wendung „*hanging-together*“ benutzt Schatzki dabei explizit im Rückgriff auf das deutsche Wort Zusammenhang, das ihm treffender erscheint als die englischen Worte *nexus* oder *context*; vgl. SCHATZKI 1996: 14.

sich damit der Verbundenheit mit anderen Menschen zu vergewissern, um den belastenden Druck des Daseins als Singularität abzumildern. Die von Reckwitz angeführte Kulturalisierung ist in einer von digitalen Medien geprägten Zeit vermutlich so unausweichlich wie die Rationalisierung in industrieller Logik unausweichlich in der beginnenden Massengesellschaft einer wachsenden Menschheit war. Aber wie die *cultural studies* zeigen konnten, dass der Pessimismus der Frankfurter Schule sich nicht bewahrheitet hat und die Menschen auch durch quasi-industriell gefertigte Musik (also insbesondere die Popmusik) nicht automatisch zu Zombies⁵ werden, so kann ein genauer Blick auf die stets dynamischen Praktiken von Kultur und Musik hoffentlich zeigen, dass auch dies nicht zwangsläufig zu Vereinzelung führt.

Die Verbundenheit mit der Welt geht aber über den Aspekt von Sinnstiftungen und Bedeutungen, die man mit vielen Menschen teilt, hinaus. Musik lediglich im Rahmen eines "bedeutungsorientierten Kulturbegriff[s]" (BARTH 2007) zu betrachten und den Fokus auf eine hermeneutisch-semiotische Auslegung dessen zu legen, was Musik, also Klänge und die damit verbundenen Formen der Praxis bedeuten, greift daher zu kurz. Denn das "in-der-Welt-sein [sic]" (HEIDEGGER 1986: 52) mit und durch Musik hat noch eine andere, materielle Seite: alles Musikalische kreist um Klänge, die hervorgebracht und gehört werden. Ohne die Situiertheit im räumlichen Hier und zeitlichen Jetzt ist das nicht denkbar: noch beim vermeintlich so ephemeren Streaming von Musik über das Internet läuft alles auf die konkrete Situation hinaus, in der ein Mensch mit seinem Wahrnehmungsapparat aus Ohr und Gehirn den – vielleicht auch nur durch einen kleinen Smartphone-Lautsprecher – physikalisch hervorgebrachten Klängen lauscht. Die implizit oder explizit wahrgenommene räumliche Relation des Körpers zur Quelle der Klänge ist von der Rezeptionssituation untrennbar. Räumlichkeit und Körperlichkeit spielen entlang des ganzen Spektrums der Möglichkeiten für Formen musikalischer Praxis eine Rolle: beim auch körperlich empfundenen ganzheitlichen Eintauchen in die Klänge beim Tanzen auf einem vollem *dancefloor* in einem Club oder einer Diskothek, beim gespannten, dem konzentrierten Lauschen dienende Disziplinieren des Körpers inmitten des Konzertpublikums und in einem akustisch perfektionierten Konzertsaal, aber auch beim Ausschluss des 'anderen' Hier und Jetzt,

⁵ Diese Angst war ähnlich abwegig wie seinerzeit die Hoffnung des Idealismus und Humanismus, durch das Gute, Schöne und Wahre den Menschen zum Besseren wenden zu können, vgl. SCHLÄBITZ 2016.

wenn man sich in den mit Kopfhörern geschaffenen eigenen Klangraum zurückzieht, während man z. B. in einer vollbesetzten S-Bahn mit all ihren Geräuschen und Menschen sitzt – vom intensiven körperlichen Kontakt zu Musikinstrumenten aller Art im Akt des Musizierens ganz zu schweigen. Musik ist nie ausschließlich Bedeutung und/oder Kommunikation, sie vergewissert uns stets auch unserer körperlich-materiellen Existenz. So kategorisch abgekoppelt von "der äußeren Sinnenwelt, die ihn umgibt", wie Hoffmann (1986: 23) schreibt, ist der Mensch, der sich der Musik zuwendet, eben doch nicht, und er will es vielleicht auch nicht (vgl. HAMILTON 2009).

Auch diese Dimension des Daseins greift der *practical turn* auf: als "post-strukturalistische[r] Materialismus" (HILLEBRANDT 2014: 116) fragen die Praxistheorien stets nach den körperlich-materiellen Bedingungen, aber auch nach den materiellen Effekten von kollektiv getragener Praxis. Was eine Praxis wie Musik zusammenhält, sind Wissensbestände und Sinnzuweisungen, über die öffentlich diskursiv verhandelt wird (SCHMIDT 2017) – jeglicher Sinn und jegliches Wissen um Musik muss aber materiell getragen werden: durch inkorporierte Fähigkeiten zuzuhören, zu tanzen oder ein Instrument zu spielen; durch sich regelmäßig vollziehende Praktiken des gemeinsamen oder alleine vollzogenen Spielens, Hörens oder auch Neuschöpfens von Musik; durch eine Verdinglichung von Sinn und Wissen beileibe nicht nur in Partituren, schriftlichen Abhandlungen und/oder musikjournalistischer Begleitung des Musiklebens, sondern in Medien der Schallaufzeichnung und Speichermedien, in der Architektur von Konzerthäusern und Proberäumen, und nicht zuletzt in Instrumenten und Geräten zur Hervorbringung von Klängen, von der Geige bis zum DJ-Pult. Die Mobilität dieser Artefakte verdinglichten Wissens, aber auch die Rastlosigkeit der musikalisch habitualisierten Körper, die mit ihren Menschen um die Welt reisen, helfen der Musik, über Zeit und Raum hinweg ein Netz über die Welt zu spannen, so dass der Tenor Rolando Villazón zu Recht sagt:

„Wenn du ein Instrument spielst oder wenn du singst, bist du nicht nur an diesem Ort, du bist ein Teil von dieser Welt.“⁶

Diese Arbeit möchte in diesem Sinne die Möglichkeiten des Praxisbegriffs für Musik, Musikwissenschaft und Musikdidaktik ausloten.

⁶ Zitat von Rolando Villazón, geäußert in einem Interview mit Lorenz Wagner im *Süddeutsche Zeitung Magazin* Nr. 38 vom 23. September 2022 (S. 20).

1.2. Zur Genese und zum Aufbau dieser Arbeit

Am Anfang dieser Arbeit stand die Frage nach der Relevanz außerschulischen Umgangs mit Musik für den Musikunterricht, die aus einer insgesamt zwölfjährigen Erfahrung als Musiklehrer an verschiedenen Schulen resultierte. Tatsächlich handelt es sich dabei letztlich um ein ganzes Bündel von Fragestellungen: Was genau lernt man eigentlich im Musikunterricht? Und was kann man später damit anfangen? Wozu ist es gut, an welcher Stelle bereichert das Gelernte den Lebensvollzug? Denn viele Menschen können sich sehr gut auch ohne schulischen Musikunterricht mit Musik beschäftigen.

Wie genau bringen Menschen also in ihrem späteren Leben das, was sie im schulischen Musikunterricht gelernt haben, in ihren im Idealfall selbstbestimmten Umgang mit Musik ein? Diese Frage zielt auf die Anschlussfähigkeit des im schulischen Musikunterricht Erworbenen an jenes Musikleben außerhalb von Schule, das sich unentwegt abspielt und entfaltet, und zwar weitgehend ohne Rücksicht auf und Interesse an den Erwägungen von Musikpädagoginnen⁷, Musikdidaktikern und Musiklehrerinnen. Können die Schüler mit dem Gelernten etwas anfangen, und wenn ja, was? In dieser umgangssprachlichen Formulierung steckt – wenn man sie wörtlich nimmt – die Frage nach demjenigen Umgang mit Musik, den der Musikunterricht initiieren kann, der sich also ohne ihn möglicherweise nicht (so) abgespielt hätte. Es geht also a posteriori um die Verbindung von Musikunterricht und außerschulischem Musikleben. Gefragt wird aber – als a priori – genauso nach dem Interesse der Musikpädagogen, Musikdidaktikerinnen und Musiklehrer für das, was sich außerschulisch in Bezug auf Musik abspielt: Inwieweit gehen typische Formen des außerschulischen Umgangs mit Musik in den Musikunterricht ein, sei es als Gegenstand, Inhalt, Zieldimension bzw. Kompetenz oder auch Methode? Diese Frage lässt sich nur klären, wenn der Prozess in den Blick genommen wird, mit dem dieser Bezug hergestellt wird: von der bildungstheoretischen Zielsetzung über musikpädagogische Forschung und musikdidaktische Fundierung bis hin zur Planung konkreten Unterrichts und deren noch konkreterer Umsetzung im

⁷ In Schule, Forschung und Musik sind Personen jedweden Geschlechts tätig. Um der Vielfalt gerecht zu werden, werden in dieser Arbeit abwechselnd das generische Femininum und das generische Maskulinum benutzt. Gemeint sind unterschiedslos aber immer alle Personen in der jeweiligen Funktion.

gemeinsamen Tun von Schülerinnen und Lehrern in den meistenfalls immer noch 45 Minuten einer Unterrichtsstunde.

Der anfänglich entwickelte Gedanke, nach erfolgter Forschungsarbeit schulische und außerschulische Kompetenzen in einer Matrix so darstellen zu können, dass sozusagen durch Ankreuzen ein Bild der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Bereiche dargestellt werden könnte, erwies sich rasch als zu naiv. Nicht nur stellte sich die Vorstellung als falsch heraus, das musikbezogene Tun von Personen oder Personengruppen in eine abzählbare Anzahl klar differenzierbarer Teilmomente zerlegen zu können. Viel gravierender ist die Frage danach, wie genau der außerschulische Umgang mit Musik zu konzeptualisieren ist, um die potentiell bildungsrelevanten Momente daran zu erfassen (und nicht Gefahr zu laufen, Wichtiges zu übersehen).

Als langjähriger Gitarrist und E-Bassist bin ich in der glücklichen Lage, inzwischen viele Facetten von Musik auf beiden Seiten der vielbeschworenen Grenze zwischen E und U kennengelernt zu haben. Mehr noch: da ich als klassischer Musiker Teilnehmer an Meisterkursen war, da ich Jazz ebenso wie auch Rockmusik zu spielen gelernt habe, habe ich aus einer Insider-Perspektive auch wahrgenommen, dass die ungeschriebenen Regeln und Gepflogenheiten im Jazz und im Rock durchaus verschieden sind. Es sind jeweils andere *skills* und Tugenden, die wertgeschätzt werden und zur Anerkennung durch die Mitglieder der jeweiligen Szene führen. Und auch die sogenannte E- oder 'klassische' Musik ist kein monolithischer Block, sondern zerfällt in verschiedene *communities*. Um die Konzertgitarre herum hat sich z. B. eine sehr eingeschworene Gemeinschaft gebildet, die aber ihr Leben eher am Rande des offiziellen bürgerlichen Kunstmusik-Konzertbetriebs fristet. Und auch Chöre, sinfonische Blasorchester, Sinfonieorchester, Big Bands und Musical-Ensembles – allesamt musikalische Gruppen, in die ich im Laufe der letzten drei Jahrzehnte zumindest Einblicke gewinnen konnte – haben ihre ganz eigenen Formen des Musizierens, aber auch der Ästhetik, der Wert- und Zielvorstellungen und des Umgangs miteinander entwickelt.

Einen Lösungsansatz für das konzeptuelle Problem versprochen zum Zeitpunkt der konzeptionellen Überlegungen für diese Arbeit die soziologischen Praxistheorien: All diese Gruppen und/oder Szenen⁸ lassen sich als *communities of*

⁸ Es handelt sich durchaus auch im soziologischen Sinne um Szenen, so wie der Dortmunder Soziologe Ronald Hitzler den Begriff als Form "posttraditionaler Vergemeinschaftung" geprägt hat (vgl. HITZLER 1998).

*practice*⁹ begreifen. Es gibt eine Schnittmenge im Begriffsgebrauch: Praxis ist in der Musikpädagogik und -didaktik einerseits ein zentraler Begriff im Sinne von Fachpraxis oder künstlerischer Praxis, also dem Bereich in Unterricht und Lehramtsausbildung, der vor allem das Musizieren erfasst (vgl. dazu KRAUSE 2011); Praxis ist aber auch in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Musikpädagogik im Rückgriff auf Aristoteles schon länger etabliert (vgl. vor allem VOGT 2004, KAISER 2010) und wird erweitert gedacht als didaktisch-bildungstheoretisches Konzept zur Fundierung von Musikunterricht. Es gibt aber auch Unterschiede: gerade in der Berücksichtigung impliziter Wissensbestände, in seiner Zentrierung des Körperlichen, Materiel- len und Ereignishaften menschlichen Miteinanders weitet der per se zu- nächst 'musikfremde', soziologisch geprägte Praxisbegriff heuristisch den Blick für eben die Aspekte, die über Noten und Klänge hinaus die Unter- schiede der verschiedenen *communities of practice* ausmachen. Das Resul- tat ist ein veränderter Blick auf das Phänomen Musik: "to music" (SMALL 1998: 9) bedeutet dann mehr als nur ein Instrument zu spielen, zu singen oder Noten auf Notenlinien zu setzen, damit sie später von jemandem ge- lesen und aufgeführt werden können. Musik ist auf wesentlich weiter ge- fasste "Praxisformen bzw. -formationen" (HILLEBRANDT 2014: 58) ange- wiesen, die dem Musizieren im engeren Sinne einen Rahmen geben. Ohne diesen Rahmen aus kollektiv und öffentlich ausgehandelten Wissensbe- ständen wären das Musizieren und das Musizierte wortwörtlich *sinnlos*.

Da es aber keinen umfassenden Entwurf zu einer praxistheoreti- schen oder praxeologischen Auffassung von *Musik als sozialer Praxis* gibt, ergab sich für die vorliegende Arbeit der Bedarf, einen solchen vorzulegen. Der erste Teil der Arbeit stellt daher den Versuch dar, das Phänomen Musik aus einer praxistheoretischen Perspektive zu konzeptualisieren. Nach grundlegendem Aufriss der theoretischen Prämissen für dieses Unterfan- gen (Kap. 1.3. und 1.4.) sind dazu neben Überlegungen zur Körperlichkeit und Materialität musikbezogener Tätigkeiten (Kap. 2.1.2.) auch eine Kon- zeptualisierung des Hörens und Verstehens aus praxeologischer Perspek- tive (Kap. 2.2.2 bzw. 2.2.3.) nötig. Handeln und Wissen sind Kernkategorien in Bezug auf soziale Praxis (Kap. 2.2.1.), und Klänge erweisen sich, musik- philosophisch als Ereignisse aufgefasst (Kap. 2.1.1.), ebenfalls als eine zent- rale Kategorie von Musik als Praxis. Die Formationsbildung von Praxis, die

⁹ Vgl. dazu auch den Entwurf von Etienne Wenger (1999), der aber im Gegensatz zu den hier herangezogenen Praxistheorieansätzen stärker den Prozess des Ler- nens in solchen *communities of practice* fokussiert.

als Ritual, Tradition, Usus oder auch nur (liebgewonnene) Gewohnheit die Dauerhaftigkeit musikalischer Praxis sichert, ist ebenfalls ein Kernbestandteil praxeologischer Theoriebildung (Kap. 2.3.).

Um diesen Versuch einer umfassenden Beschreibung von Musik als Praxis zu unternehmen, muss auf einen vielfältigen Theoriehintergrund zurückgegriffen werden, was für das "facettenreiche Bündel von Analyseansätzen" (RECKWITZ 2003: 282), als das sich die Praxistheorien darstellen, durchaus typisch ist. So kommen im Rahmen des zweiten Kapitels neben Sozialtheorien im engeren Sinn (vgl. zum Begriff RECKWITZ 2021b: 29-32) auch Zugriffe aus Phänomenologie, Kognitionswissenschaften und Musikphilosophie zur Geltung.

Praxistheorien sind für die musikpädagogische Grundfrage dieser Arbeit aber auch noch in einer zweiten Hinsicht tragfähig. Nicht nur ist Schulmusik selbst – in der Gesamtheit aller typischen Umgangsweisen mit Musik, die den Musikunterricht prägen, vom Hören, von Nachdenken und Sprechen über Bewegen zur Musik bis hin zum Musizieren, Improvisieren, Komponieren – eine "Praxis" (vgl. WALLBAUM 2005) nach dem Muster der Praxistheorien. Der schulische Musikunterricht ist gleichzeitig auf vielfältige Weise durchzogen von anderen Praktiken: den Rahmen bilden je aktuelle Vorstellungen schulischer Bildung, wie sie durch ministerielle Vorgaben und durch Unterrichtsmaterialien, aber auch gesellschaftliche Diskurse in die Schule hineinreichen, und konkret ist Schule von zahlreichen Formen des Lernens, Lehrens, aber auch des spezifischen schulischen Zusammenlebens geprägt (das nicht immer konfliktfrei verläuft, weil es auch Formen des Widerstands gegen die Versuche des Lehrens und Inszenierens von Unterricht immer gegeben hat und immer geben wird). Auch vor diesem Hintergrund wäre es naiv, aus dem Musikunterricht die 'reine' musikbezogene Praxis herausdestillieren zu wollen, um sie zum Außerschulischen in Beziehung zu setzen. Hier erweist es sich also als notwendig, die Verfasstheit von schulischem Musikunterricht hinsichtlich des praxeologischen Blicks zuerst einmal zu problematisieren. Dazu wird eine Heuristik einer dreifachen Praxis in Schule und Musikunterricht entworfen und ein kulturwissenschaftlicher Ansatz für die Musikpädagogik diskutiert, der anschlussfähig für eine praxistheoretische Betrachtung ist (Kap 3.1. und 3.2.). Da der Praxisbegriff auch in der soziologischen Ausprägung in aktueller Musikpädagogik durchaus für Theoriebildung und empirische Forschung genutzt wird, müssen die entsprechenden Ansätze bezüglich der Heuristik eingeordnet werden (Kap. 3.3.).

Die leitende Ausgangsfrage nach der Beziehung zwischen außerschulischem und schulischem Umgang mit Musik führt zu einer historischen Betrachtung, weil – so die hier vorliegende Interpretation – gerade diese Bruchlinie in den letzten 60 Jahren Anlass zu musikpädagogischen Neuorientierungen gegeben hat

(Kap. 3.4.). Den aristotelisch geprägten Praxisbegriffen von David Elliott, Thomas Regelski, Jürgen Vogt, Hermann Josef Kaiser ist ein klärendes Kapitel 3.5. gewidmet, das vor allem die Unterschiede zur aktuellen soziologischen Theorie herausarbeitet (auch wenn es sich herausstellt, dass in der Ereignishaftigkeit von Praxis ein bislang wenig beachtetes Bindeglied vom antiken Philosophen zur Praxeologie des 21. Jahrhunderts besteht).

Am Ende der Arbeit (Kap. 4) steht zwar nicht wie erhofft eine Antwort auf die Frage, was denn nun von all dem im schulischen Musikunterricht Gelernten sich später einmal als voraussichtlich nützlich erweisen wird. Aber mit der – im Gegensatz zum bisherigen Einsatz von Praxistheorien in der Musikpädagogik – umfassenden Konzeptualisierung von Musik als sozialer Praxis und der Erörterung, wie dieser Ansatz didaktisch, aber auch in der musikpädagogischen Forschung zum Einsatz kommen kann, ist hoffentlich ein Beitrag zu einer vielfältigeren Betrachtung des Phänomens Musik in der Schule geleistet. Ziel ist es, damit auf systematische Weise auch die scheinbar nur sekundären Momente jenseits des Musizierens im engen Sinn hinsichtlich ihrer pädagogischen und didaktischen Relevanz würdigen zu können.

1.3. Grundlagen

„Human praxis, with all its functionally generative rules, seems to be a prerequisite of human society, rather than its symbolically motivated artefact.“ (BAUMAN 1999: 112)

Will man ein Konzept davon entwickeln, wie Musik nicht einfach nur Ausdruck von etwas ist, sondern als musikalische Praxis im Sinn von Baumans Worten vielmehr die Voraussetzung und Quelle für die vielen Dinge ist, die man mit Musik verbindet – von Gefühlen über Identität bis zu Gemeinschaft und vielem mehr –, so benötigt man ein theoretisches Fundament. Die soziologischen Praxistheorien, auch Praxeologie genannt, bieten ein solches für das hier angestrebte Unterfangen. Dazu müssen im ersten Schritt die nicht nur soziologischen, sondern auch philosophischen und epistemologischen Grundzüge dieser Theorien umrissen werden. Auf dieser Basis kann dann im Folgenden der Versuch einer Spezifizierung dieser Theorien auf die Musik unternommen werden.

1.3.1. Der ‚practical turn‘ in der Soziologie

Um die Jahrtausendwende herum, in etwa zeitgleich mit dem Aufkommen des Begriffs Praxis in der Musikpädagogik, konkretisiert sich in der Soziologie aus verschiedenen Vorläufern eine Denkrichtung, die Praxis zum Leitbegriff des Nachdenkens über Sozialität macht. Praktiken sind dabei als „flache Ontologie“ (SCHATZKI 2016) gleichzeitig Schauplatz der performativen Herstellung von Sozialität wie auch die wesentlichen Elemente, aus denen sich Sozialität generiert, „the site of the social“ (SCHATZKI 2002, genauer dazu: 65, 70). Die in Details sich durchaus unterscheidenden Ansätze einer Praxistheorie oder Praxeologie teilen einige Grundannahmen. Zentral ist eine Fokussierung auf die Materialität von Praktiken als Assoziation von Körpern, natürlichen Dingen und Artefakten. Damit geht eine Abkehr von mentalistischen Handlungsbegriffen einher, die in Intentionen der menschlichen Akteure die primären Determinanten des Handelns sehen, sowie von Modellen, die strukturelle oder funktionale Determinanten als ursächlich für das Zustandekommen sozialer Ordnungen ansehen.

Die existierenden musikpädagogischen (vgl. Kap. 3.3., 3.4., 3.5.) und musiksoziologischen Entwürfe, die Musik primär als soziale Praxis definieren, sind prinzipiell mit der soziologischen Definition und Ausarbeitung des Begriffs in Einklang zu bringen. Gleichzeitig kann ein Verständnis von Musik als Praxis durch die umfassendere phänomenologische bzw. philosophische Fundierung der Praxistheorie

wesentlich genauer gefasst werden, als das von Musikpädagogik und Musiksoziologie bisher geleistet wurde.

Das Feld soziologischer Praxistheorien stellt sich derzeit als eine Vielfalt von Ansätzen dar und lässt sich nicht als in sich geschlossenes Theoriegebäude darstellen (vgl. RECKWITZ 2003: 282). Robert Schmidt weist darauf hin, dass das auch gar nicht im Sinne einer praxeologischen Perspektive liegen kann: im Rückgriff auf Bourdieus Kritik der scholastischen Vernunft (BOURDIEU 2017, 2015b) zeichnen sich praxistheoretische Ansätze nicht zuletzt durch ein Infragestellen hergebrachten wissenschaftlichen Selbstverständnisses und Erkenntnistrebens aus (SCHMIDT 2012: 36). Praxistheorien, so Schmidt, möchten das Verhältnis von Theorie und dem Sozialen als ihrem Gegenstand neu bestimmen und sind von daher immer auch als Ansätze zu verstehen, bei denen sich Theorie und Empirie im Sinne eines „reflexiven ‚modus operandi des Forschens‘, das heißt eine[r] Methodologie der Praxeologisierung“ ergänzen und gegenseitig durchdringen (ebd.). Dies entspricht dem Kern des Bourdieu’schen Zweifels, ob eine mit den Mitteln der wissenschaftlichen Praxis gewonnene Theorie prinzipiell in der Lage ist, die Logik einer Praxis aus dem Feld des Sozialen zu erfassen. Mit praxeologischen Ansätzen geht dementsprechend immer auch eine Selbstreflexion hinsichtlich der Genese der eigenen wissenschaftlichen Praxis, der Spezifik des eigenen Zugriffs auf die Welt einher (SCHMIDT 2012: 35; vgl. auch BOURDIEU 2017: 26f, BOURDIEU 2015b: 69, 148ff).

Ein auch nur annähernd umfassender Überblick über praxistheoretische Ansätze und ihre theoretischen Grundlagen kann hier nicht geleistet werden; dazu sei auf die Darstellungen von Andreas Reckwitz (2003), Frank Hillebrandt (2014) und Robert Schmidt (2012) sowie auf die Sammelbände von Karl H. Hörning und Julia Reuter (2004) und Hilmar Schäfer (2016) verwiesen. Gleiches gilt für die zahlreichen Vorläufer und Einflüsse praxeologischer Ansätze in der Soziologie; Reckwitz und Hillebrandt führen darunter Karl Marx, Ludwig Wittgenstein, Charles Taylor, Anthony Giddens, Harold Garfinkel, Michel Foucault, Gilles Deleuze und Félix Guattari, Michel de Certeau, Judith Butler sowie Bruno Latour auf – womit die Aufzählung aber längst nicht komplett wäre (vgl. RECKWITZ 2003, HILLEBRANDT 2014). Auch methodologisch kann man noch längst nicht von einem klar umrissenen Repertoire von empirischen Herangehensweisen sprechen (vgl. dazu DANIEL et al. 2015, ALKEMEYER 2016, SCHMIDT 2012).

Praxistheoretische Perspektiven resultieren aus Überlegungen hinsichtlich mehrerer grundlegender Fragen: phänomenologisch nach Ort und

Wesen des Sozialen (vgl. vor allem SCHATZKI 2002, 2016), erkenntnistheoretisch bzgl. der Möglichkeit der Erfassung wesentlicher Momente dieses sozialen Miteinanders mit den Mitteln wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns (vgl. SCHMIDT 2012: 33ff, BOURDIEU 2015b, 2017). Damit verbunden ist eine methodologische Diskussion (vgl. SCHMIDT 2012, DANIEL et al. 2015, ALKEMEYER 2016).

Im Folgenden sollen zuerst grundsätzliche Merkmale praxeologischer Perspektiven, skizzenhaft auch in Abgrenzung zu anderen Ansätzen, zusammengefasst werden, anschließend die auf der Definition von Theodore Schatzki von Praktiken als „organized nexus of actions“ (SCHATZKI 2002: 71) resultierende Struktur einer von Praktiken getragenen Sozialität erläutert werden und schließlich die von Frank Hillebrandt (2014, 2015) unter dem Begriff Paradigmen systematisierten Axiome dargestellt werden, die als sine qua non einer sich als praxistheoretisch verstehenden Herangehensweise fungieren.

1.3.2. Grundlegende Merkmale soziologischer Praxistheorien

Reckwitz (2003), Schmidt (2012) und Hillebrandt (2014) nennen drei grundlegende Vorannahmen, die die ansonsten sich durchaus unterscheidenden praxistheoretischen Analyseansätze teilen: Erstens geht die praxeologische Perspektive von der prinzipiellen **Materialität** von Praktiken aus, und zwar sowohl bezogen auf den menschlichen Körper als auch auf die ihn umgebenden natürlichen Dinge und Artefakte. Zweitens ist Partizipation an Praktiken daher primär an ein **implizites, inkorporiertes knowing how** gebunden. Drittens sind Praktiken in ihrer „Temporalität“ (SCHMIDT 2012: 51) oder „Ereignishaftigkeit“ (vgl. HILLEBRANDT 2014: 58f) von „Routinisiertheit und [...] Unberechenbarkeit“ (RECKWITZ 2003: 294), von „**Dynamik und [...] Regelmäßigkeiten**“ (HILLEBRANDT 2014: 116) gleichermaßen geprägt.

Grundlegend ist allerdings für Praxistheorien auch zusätzlich ein bestimmtes Verständnis des Sozialen und des Verhältnisses von Individuum und Sozialem. Schatzki kennzeichnet aufgrund der Verwurzelung dieses Verständnisses in Heideggers Fundamentalontologie von *Sein und Zeit* die gängigen Praxistheorieentwürfe bzw. deren Handlungsbegriffe als „*postHeideggerian*“ (SCHATZKI 2017: 27). Daher soll zuerst das Verständnis des Sozial als *site ontology* näher erläutert werden, bevor es um die Materialität, die Verwurzelung in kollektivem und Implizitem Wissen und die Ereignishaftigkeit von Praktiken geht.

Praktiken als „site of the social“ und flache Ontologie

Spezifisch für die Praxistheorie ist ein Neuentwurf des Verhältnisses von Individuum und Sozialität, und damit auch der Frage nach dem individuellen, intentionalen Handeln und der regelmäßigen Struktur des Sozialen.

Praxistheorien nehmen nicht das Individuum als Ausgangspunkt, und zwar weder im ontologischen noch im analytischen Sinn. Individuen können erstens nicht ontologisch als präexistente Einheiten vorausgesetzt werden, aus denen sich dann – wenn sich diese Individuen begegnen und zueinander verhalten – das Soziale als höhere Ebene emergiert. Dann kämen den Individuen klar kategorial benennbare Eigenschaften zu, die sie auszeichnen und die sie nicht verlören, wenn man vom sozialen Miteinander absieht. Diese Eigenschaften könnten z. B. ein inneres Erleben oder Bewusstsein, Gefühle, aber auch Kognitionen, Volitionen und Intentionen sein, die sich dann als Handlungen entäußern. Diese Idee wird von den Praxistheorien als zu voraussetzungsreich abgelehnt (vgl. HILLEBRANDT 2015: 15f). Stattdessen wird das Verhältnis von Individuum und Sozialem in einer Weise umgekehrt, wie sie in Heideggers Fundamentalontologie angelegt ist: "Mitsein", d. h. die Koexistenz mit anderen Menschen als Wirklichkeit (also: im Wortsinn: folgenreiche Tatsache, die eine Wirkung auf den einzelnen Menschen hat), ist ein "existentialer" Modus des Daseins:

„Auf dem Grunde dieses mithaften In-der-Welt-seins ist die Welt je schon immer die, die ich mit Anderen teile. Die Welt des Daseins ist Mitwelt. Das In-Sein ist Mitsein mit Anderen.“ (HEIDEGGER 1986: 118)

„Die phänomenologische Aussage: Dasein ist wesentlich Mitsein hat einen existential-ontologischen Sinn. Sie will nicht ontisch feststellen, daß ich faktisch nicht allein vorhanden bin, vielmehr noch andere meiner Art vorkommen. [...] Das Mitsein bestimmt existential das Dasein auch dann, wenn ein Anderer faktisch nicht vorhanden und wahrgenommen ist.“ (Ebd.: 120)

Das heißt, dass man den Menschen vom Wesen her nie als Einzelnes denken kann, sondern stets in Einbettung in das Soziale, also in das Zusammenleben mit anderen Menschen. Im Rahmen dieser Koexistenz steht das Leben eines Menschen in einem Zusammenhang mit dem Leben anderer Menschen. Dies wird durch Praktiken konstituiert, also durch die *doings* und *sayings*, durch die sich Menschen zueinander verhalten:

“Human coexistence is a hanging-together of human lives that forms a context in which each proceeds individually. [...]”

It is important not to think automatically of a Zusammenhang simply as inter-related individuals. [...] The position developed here contends that practices are the medium in which lives interrelate. [...] Practices, consequently, are a dimension of human coexistence distinct – though not separate – from individuals and their interrelations. A Zusammenhang of lives is not interrelated individuals simpliciter, but individuals interrelated within and through practices.” (SCHATZKI 1996: 14, Hervorhebungen im Original)

Diesen Gedanken arbeitet Schatzki in *The Site of the Social* (2002) weiter aus, indem er die Frage, wo, auf welche Weise und woraus soziale Ordnung sich konstituiert, weiterverfolgt (ebd.: 1-58; vgl. auch SCHATZKI 2016: 33). Den titelgebenden Begriff Schatzki *site* definiert er folgendermaßen:

“...for something to be or to occur in a site context is for it to be or to occur as a constituent part of its context. [...] A site is a special sort of context, the strongest and, to my mind, most interesting type. For it is the one type where entities are intrinsically part of their own context.” (SCHATZKI 2002: 65, Hervorhebung im Original)

Mit *site of the social* ist dann also der Kontext benannt, in dem sich das Zusammenleben von Menschen abspielt; und das, worin sich das Zusammenleben äußert, ist gleichzeitig das, was diesen Kontext überhaupt erst bildet. Für das Soziale übernehmen Praktiken die Rolle dieses ‚Rohstoffes‘: Nur vor dem Hintergrund von Praktiken, also: wenn sich Menschen zueinander verhalten, lässt sich überhaupt feststellen, dass das Leben eines Menschen mit dem anderer Menschen zusammenhängt. Und gleichzeitig sind Menschen sozial, also auf ihre Mitmenschen bezogen, indem sie sich zueinander verhalten, also Praktiken vollziehen. Nach Schatzki sind die allermeisten praxistheoretischen Entwürfe keine Individualontologien oder Sozialontologien (d. h.: Entwürfe übergeordneter Strukturen, die das Soziale konstituieren, wie z. B. Talcott Parsons funktional differenzierter Gesellschaftsentwurf, vgl. PARSONS 1975), sondern in diesem Sinne *site ontologies*: sie verorten das Soziale ontologisch, also wesentlich im Phänomen der Praxis, und als solche bauen diese Praxistheorien auf Heideggers Fundamentalontologie auf (SCHATZKI 2002: 140, vgl. auch SCHATZKI 2017).

In Bezug auf die Rolle des Individuums sind solche praxistheoretischen *site ontologies* aber flach, d.h.: es sind nicht vereinzelte Individuen, die aus sich herausgehen und sich dann auf einer höheren Ebene vergesellschaften, also sozialisieren (vgl. SCHATZKI 2016: 34). Stattdessen bewirkt das existentielle, je schon gegebene Mitsein mit anderen, dass man sich durch das eigene Tun den anderen zuwendet, sich möglicherweise von ihnen abwendet und so das Soziale tätig oder eben ‚praktisch‘ konstituiert. Es gibt dann auch keine Mikro- und Makroebene, die

sich in ihren jeweiligen ‚Elementen‘ unterscheiden: Mikro und Makro sind stattdessen nur Aspekte eines Betrachtungsmaßstabs oder ‚Zoomfaktors‘. Was man jeweils betrachtet, sind trotzdem jeweils Praktiken in verschiedenen Konstellationen und Dimensionierungen (ebd.; vgl. auch STÄHEL 2004). Damit gilt:

„Die Praxistheorie geht dagegen vielmehr davon aus, dass sowohl Individuen und ihre Aktivitäten als auch Strukturen und Institutionen Produkte, Elemente oder Aspekte von Praktiken ... sind.“ (SCHATZKI 2016: 34)

Individualität ist demnach auch ein praktisch hergestellter Aspekt von Sozialität – dies führt auf die Spur von Praktiken der Subjektivierung (ALKEMEYER & BUSCHMANN 2016) und Praktiken des Affekts (RECKWITZ 2016).

Materialität

Praktiken sind immer materiell verankert: in den Körpern der beteiligten Menschen ebenso wie in den natürlichen Dingen und den Artefakten, die in den Vollzug der Praxis involviert sind.

Im Zentrum der Aufmerksamkeit von Praxistheorien stehen die körperlichen *doings* und *sayings*. Menschliches Handeln wird im Kern auf Körperbewegungen zurückgeführt (HILLEBRANDT 2014: 61; RECKWITZ 2003: 290). Dies ist aber nicht als rein behaviouristisches Verhalten¹⁰ zu verstehen, sondern stets als sinnvolles und damit durch (potentielle) andere Teilnehmer an den Praktiken verstehbares Tun zu sehen; es sind „sinnhafte, bedeutungstragende, gekonnte Körperbewegungen“ (SCHMIDT 2012: 55; vgl. RECKWITZ 2003: 292; SCHATZKI 2002: 75, 77). Die Annahme der Körperlichkeit von Praktiken gilt auch für vermeintliche rein geistige Tätigkeiten wie das Lesen, das Halten eines wissenschaftlichen Vortrags oder das Zuhören in einem Konzert (HILLEBRAND 2014: 61).

¹⁰ Der Behaviourismus begeht nach Bourdieu eine *scholastic fallacy*, einen scholastischen Irrtum (BOURDIEU 2017: 72), wenn er ein in sich konsistentes theoretisches Konstrukt, das auf dem Prinzip der Beobachtbarkeit für den Wissenschaftler beruht, gleichzeitig als leitendes Prinzip des von ihm beobachteten Geschehens missinterpretiert. Daran lässt sich die Zwischenstellung der praxeologischen Perspektive verdeutlichen: Das körperlich verankerte und beobachtbare Handeln von Menschen wird fokussiert. Es wird aber nicht als lediglich mechanisches Reagieren auf Reize gedeutet – dann wäre es letztlich strukturell determiniert. Aber auch wenn dem Handeln also Gründe und eine sinnhafte Logik zugestanden werden, sind diese eben nicht allein in den Köpfen der einzelnen Akteure zu finden.

Damit überwinden Praxistheorien die Dichotomie von Geist und Körper, und damit die Vorstellung, jede Handlung bestünde aus einer geistig gefassten Handlungsintention und der letztlich mechanischen Ausführung durch den Körper (RECKWITZ 2003: 290). Der Körper wird damit auch zum Speicher und zum Ausdrucks- bzw. Darstellungsmedium.

Jede Praktik ist weiterhin nicht denkbar ohne natürliche Dinge oder Artefakte, mit denen sich der Körper auf eine je spezifische Art assoziiert (HILLEBRANDT 2014: 113). Menschliches Handeln ist stets auf die es umgebende materielle Welt bezogen – d. h. auf natürliche Dinge oder Artefakte. Diese werden dabei nicht als bloße Objekte einer zielgerichteten Manipulation durch menschliche Subjekte ge- und benutzt. Stattdessen üben sie ihrerseits einen wesentlichen Einfluss auf die Herausbildung spezifischer Praktiken aus: sie sind für bestimmte Praktiken notwendig, ermöglichen Praktiken, lenken Praktiken in bestimmte Bahnen (und nicht andere) – gekennzeichnet mit dem Begriff Affordanz. Der Begriff geht auf den Psychologen James Gibson zurück und bezeichnet ursprünglich die grundsätzliche Ausrichtung menschlicher und tierischer Wahrnehmung an den von der Umwelt bereitgestellten Handlungsmöglichkeiten:

“Affordances are the action possibilities the environment offers the animal. [...] First, affordances are determined by the physical properties of the environment relative to the action capabilities of the animal. [...] Second, an environment consisting of affordances is a meaningful environment.” (WITHAGEN & CHEMERO 2012: 524)

In den Praxistheorien wird dieses Konzept übernommen im Hinblick auf die praktisch-sinnhafte Wahrnehmung von Artefakten:

„Affordances sind jene Qualitäten und Gebrauchsgewährleistungen von Dingen und Artefakten, die ein rein praktischer Sinn an ihnen zugleich (kognitiv) erkennt und (körperlich-praktisch) realisiert.“ (SCHMIDT 2012: 66, Hervorhebung im Original)

Dinge und Artefakte werden dadurch ebenso konstitutiv für die Praktiken wie die menschlichen Akteure. Reckwitz unterscheidet Praxistheorien danach, wie weit sie nichtmenschliche Akteure als gleichrangige Partizipanden von Praktiken werten: vom „residual humanism“ Theodore Schatzkis (SCHATZKI 2002: 116f) etwa zur Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours, die von einer strikten Symmetrie menschlicher und nichtmenschlicher Aktanten ausgeht (vgl. RECKWITZ 2003: 298; zu Latour: HILLEBRANDT 2014: 76–87).

Artefakte fungieren zudem als Speicher von Sozialität, weil sie zu den Regelmäßigkeiten von Praktiken über Zeit und Raum hinweg beitragen. In gleicher Weise sind aber auch menschliche Körper stets als sozialisierte Körper anzusehen,

die im Sinne Bourdieus das in ihrem Habitus inkorporierte Wissen zum Einsatz bringen.

Implizitheit praktischen Wissens

Auch wenn Praxistheorien materialistisch in der Assoziation von Körpern, Dingen und Artefakten die Basis aller Praktiken sehen, so sind sie nach Reckwitz doch Kulturtheorien insofern, als sie Regelhaftigkeit und Gleichförmigkeit als „über sinnhafte Wissensordnungen, über kollektive Formen des Verstehens und Bedeutens, durch im weitesten Sinne symbolische Ordnungen“ (RECKWITZ 2003: 287) hergestellt verstehen.

Im Rahmen ihrer Körperlichkeit spielen sich Handlungen prinzipiell öffentlich und beobachtbar ab (vgl. SCHMIDT 2017). Menschliches Handeln ist stets sinnhaft und durch die körperliche Performanz für den Handelnden selbst und für andere Menschen im Rahmen praktischen Verständnisses als sinnhaft zu erkennen. Sinnproduktion und Sinndeutung fungieren über den Körper als Ausdrucksmittel. Insofern sind kognitive Prozesse von körperlichen Prozessen nicht zu trennen, und der Verstand ist somit inkorporiert, also ein „embodied mind“ (VARELA et al. 2016).

“Bodily activity is the appearance of mind, and mind is the expressed of bodily activity.” (SCHATZKI 1996: 54)

Aus der Materialität von Praktiken resultiert weiterhin auch ihre Ereignishaftigkeit: Praktiken können nicht einfach mit Regeln oder Strukturen gleichgesetzt werden. Da sie an die Assoziationen von Körpern, Dingen und Artefakten gebunden sind, lassen sie sich letztlich auch nur in ihrer Vollzugswirklichkeit beobachten. Das Soziale wird damit ontologisch in den Praktiken verortet: Sozialität wird durch Praktiken hervorgebracht und besteht gleichzeitig aus Praktiken. Schatzki nennt Praktiken „the site of the social“ (SCHATZKI 2002: 123), Hillebrandt spricht von den „Letztelementen“ des Sozialen (HILLEBRANDT 2014: 58). Damit unterscheiden sich praxistheoretische Ansätze fundamental von solchen Theorien, für die das Soziale eine ontologische Existenz jenseits der bloßen Ansammlung von Individuen besitzt: etwa in Form von Strukturprinzipien oder normativen oder funktionalen Regeln.

Praktiken werden also nicht von Strukturen oder Normensystemen getragen, die von ihnen selbst verschieden sind, und sie lassen sich auch

nicht als aus den individuellen Intentionen einzelner Handelnder emergierend erklären. Damit stellt sich aber die Frage, wie Praktiken sich mit einer gewissen Regelmäßigkeit stabilisieren und bestimmte Praktiken wiedererkennbar werden, und wir es nicht etwa im Zuge einer überbordenden Dynamik nur mit einem Chaos aus unverständlichen Einzelhandlungen zu tun haben. Zum einen knüpfen Praktiken immer an vorangegangene Vollzüge an; sie können „nicht [...] aus dem Nichts entstehen“ (HILLEBRANDT 2015: 17) und haben von daher eine Tendenz zur Wiederholung, die aber aufgrund immer anderer Kontexte gleichzeitig stete Variation erfordert. Zum anderen stabilisieren sich Praktiken gegenseitig und werden so zu über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg wiedererkennbaren Praxisformen und Praxisformationen.

Praktiken basieren stets auf geteiltem Wissen. Anknüpfung an vorangegangene Vollzüge schreibt sich als inkorporiertes Wissen oder Habitus in Körper ein. Dieses inkorporierte, implizite und nicht notwendigerweise explizierbare Wissen ist die Basis dafür, das Handeln anderer Menschen als Praktik X begreifen zu können, aber es ist eben auch die Basis dafür, selbst die Praktik X ausführen zu können. Schatzki schreibt: „actions presuppose practices“ (SCHATZKI 2002: 96); Praktiken müssen also als prä-existent gedacht werden. Basis der Sinnhaftigkeit des Handelns ist, dass der Mensch bzw. sein Körper zum Partizipanden einer bestimmten Praktik wird (vgl. HIRSCHAUER 2004: 75). Hiermit schließt sich wieder der Kreis zur Materialität von Praktiken: der gekonnte Einsatz des Körpers kann vom Handelnden ebenso wie von anderen Menschen nur in Bezug auf das geteilte Wissen über die Praktik X erkannt werden.

Praxistheoretisch wird Sinn also immer als praktischer Sinn, eingeschrieben zwar in Körper (als Habitus) und in Dinge und Artefakte, aber praktisch hervorgebracht als Artikulation durch die sinnvolle oder sinnhafte Assoziation eines Körpers mit einem Ding oder Artefakt.

1.3.3. Strukturen einer von Praktiken getragenen Sozialität nach Schatzki und Hillebrandt

In diesem Kapitel wird der Praxisbegriff entlang der Dimension von der Mikro- bis zur Makroperspektive ausdifferenziert. Theodore Schatzkis Phänomenologie von Praktiken als „flache Ontologie“ (SCHATZKI 2016) bzw. „site of the social“ (SCHATZKI 2002) bildet dabei die Grundlage für die Feinstruktur, während Frank Hillebrandts Kategorisierungen hinsichtlich des Zusammenschlusses von Einzelpraktiken zu größeren Formen und Formationen die Basis für die Dauerhaftigkeit und Regelmäßigkeit von Praxis im größeren Maßstab bilden.

Ausgangspunkt für die Betrachtung der Strukturen einer von Praktiken getragenen Sozialität ist die im letzten Kapitel erläuterte Materialität, das heißt, die Ereignishaftigkeit der Praktiken. Diese ist ihrerseits untrennbar mit den menschlichen Körpern und Artefakten verbunden ist, die sich im Vollzug von Praktiken assoziieren:

„Erst das Zusammenspiel der materiellen Körper und der materiellen Dinge erzeugt die beobachtbare Praxis als Vollzugswirklichkeit.“ (HILLEBRANDT 2015: 27)

“The activities that compose practices are inevitably, and often essentially, bound up with material entities.” (SCHATZKI 2012: 16)

“Practices are nexuses of activity. [...] Activities are events. This means that they happen.” (Ebd.: 18)

Das führt dazu, dass der konkret situierte Umgang von Menschen mit ihrer Umwelt den Kern einer praxeologischen Betrachtung ausmacht. Was unterscheidet nun diesen Blick von gängigen Handlungstheorien?

Hillebrandt geht von Praktiken als „Letzelemente[n] der Praxis“ (HILLEBRANDT 2014: 58), also den konstituierenden Grundelementen jeder Praxis aus; darunter versteht er „ereignishaft Einzelpraktiken“ (ebd.) und stellt von sich aus den Zusammenhang zu Schatzkis Begriff der „doings und sayings“ her (ebd.: 52, 58). Wie man später sehen wird, ist Hillebrandts Perspektive aber in Richtung der komplexen Verknüpfung und „Verkettung“ (ebd.: 59) dieser Praktiken zu größeren Gebilden geprägt.

Schatzki fundiert seine Theorie durch seine Definition von Praktiken ebenfalls auf diese *doings* und *sayings* und ihre Verbindung als konstitutives Grundelemente (SCHATZKI 1996: 2002: 71); sein Begriff fokussiert aber

stärker die situative Mikroebene des sinnhaften Agierens. Sinn wird aber dabei nicht in dem Individuum zugeschriebenen Absichten gesucht (die dann aus dem Tun oder Verhalten ein Handeln machen würden). Die Grundthese ist vielmehr: Damit ein Tun als absichtsvolle Handlung identifiziert werden kann, muss es auf den jeweiligen Kontext bezogen werden:

“[...] a doing or saying constitutes an X-ing because of the contexts in which it is performed and against the background of the understanding of X-ing (and Y-ing and Z-ing etc.)” (SCHATZKI 1996: 92)

Dies führt zu einer Dezentralisierung des erkennenden und handelnden Subjekts: Die planende Vorwegnahme einer zielgerichteten Handlung etwa im Sinne Alfred Schütz' (SCHÜTZ 2003, 2004), die im Mentalen des handelnden Individuums gesucht werden müsste, erfordert im gleichen Maße eine am Kontext orientierte Erfassung dieses Tuns wie die verstehende (d. h. einen Sinn zuschreibende) Beobachtung von außen – die Perspektiven von Handelnden und Beobachtenden sind nur ggf. zeitlich versetzt.

Gleiches gilt für die als sinnvoll dem Tun vorausgehenden und folgenden Tätigkeiten. Handeln und auch das verstehende Beobachten erfordern also eine Einsicht dahingehend, dass das Tun in sinnvoll aufeinander bezogenen Einzelschritten in diesem situativen Kontext sinnvoll ist. Beide Benutzungen des Wortes *sinnvoll* im letzten Satz verweisen auf die Kopplung von Tätigkeiten zu einem Bündel (*nexus*), das Schatzki als Praktik (*practice*) bezeichnet. Insbesondere impliziert dieses Verständnis die Präexistenz sinnvollen Handelns in Form von Praktiken:

“In conclusion, the conceptual understanding of X-ing, on the basis of which behavior-in-circumstances constitutes X-ing, is not other than but part of that understanding of X-ing which links and is expressed by the behaviours forming the practice of X-ing. X-ings, consequently, presuppose the practice of X-ing.” (SCHATZKI 1996: 94)

Intentionen können demnach nicht als etwas verstanden werden, das dem Inneren des Individuums entspringt und sich dann in konkreten Handlungen äußert. Stattdessen ist eine Intention eine angeeignete Absicht, die als Teil des Bündels der Praktik anzusehen ist. Nach Schatzki sind Intentionen Teil der *teleoaffective structure* einer Praktik:

“A ‘teleoaffective structure’ is a range of normativized and hierarchically ordered ends, projects, and tasks, to varying degrees allied with normativized emotions and even moods. [...] For the sake of clarity, I should explain that a teleoaffective structure is not a set of properties of actors. It is, instead, a property of a practice: a set of ends, projects, and affectivities that, as a collection, (1) is expressed in the open-

ended set of doings and sayings that compose the practice and (2) unevenly incorporated into different participants' minds and actions.” (SCHATZKI 2002: 80)

Dieses nur scheinbar sehr deterministische Bild von individuellem Handeln als quasi lediglich adäquater Auswahl vorgeformter Handlungsalternativen muss man durch Hillebrandts Verweis auf die in der Ereignishaftigkeit enthaltene Einmaligkeit des Geschehens ergänzen. Hier öffnet sich der Raum für spontane Abweichungen, die bei aller Regelmäßigkeit die Dynamik von Praktiken ausmachen (vgl. HILLEBRANDT 2014: 116; dazu auch SCHATZKI 2002: 232). Auch Schatzki unterscheidet den konkret-ereignishafte Vollzug vom *doing*, dem sinnhaft erfassbaren Wesen des Tuns:

“[...] an activity befalls the person whose performance it is. [...] To be sure, a person performs, or carries out, the action that a performance is a performance of. But she does not perform, or carry out, the performance – the activity – itself. Rather, the performance happens. It's happening to, or befalling her, is, at once, her carrying out the action. Otherwise stated: although a performance is doing something, the doing itself is not a further thing a person does – it just happens.” (SCHATZKI 2012: 18)

Ihre intentionale Gerichtetheit und ihre Folgerichtigkeit hinsichtlich der Gesamtsituation, in die sie eingebettet ist, bringt die Tätigkeit als Bestandteil einer Praktik also gewissermaßen mit, wenn sie den agierenden Menschen ‚befällt‘. Das auf diese Weise entworfene praxistheoretische Konzept des Handelns bricht also vor allem mit der temporal zu verstehenden Linearität intentionalen Handelns, wie es Alfred Schütz (2003) konzeptualisiert. Schütz (ebd.: 186) geht prinzipiell von einem aufeinanderfolgenden Dreischritt aus einem vorgängigen Handlungsentwurf, dem anschließenden konkreten Handeln und der lediglich der Rückschau zugänglichen abgeschlossenen Handlung aus (Abb. 1):



Abbildung 1: Handlungsmodell nach Schütz

Sinnhaft wird die Handlung, indem sie einem „um-zu-Motiv“ als Intention zugeschrieben wird; dieses Motiv ist aber auch nur reflexiv zugänglich (ebd.: 189 sowie SCHÜTZ 2004: 199f; vgl. KLOSE 2019a). Die in einem

solchen Modell unterstellte zeitliche Sequenz birgt einige Probleme. Wenn die Intention als im Entwurf angelegt ist, stellt sich heuristisch die Frage, ob im Alltags-handeln diese Planung stets erfolgt, und ob sie den Handelnden *vor* der Handlung bewusst wird? Wenn nicht, bleibt nur die Erklärung routinierter Automatismen, oder es wird unterstellt, ein dem Subjekt unzugängliches Unterbewusstsein arbeite sozusagen eigenständig parallel zum Strom des subjektiven Bewusstseins.

Schatzki bringt im Rückgriff auf Heidegger dagegen die Indeterminiertheit menschlichen Handelns mit seiner Einbettung in situative Kontexte und praktische Sinnzusammenhänge zusammen, indem er die Gleichzeitigkeit der nur vermeintlich aufeinanderfolgenden Stufen konstatiert:

“Activity is indeterminate because what determines it is fixed or settled only with its happening.

[...] The past, present, and future dimensions of activity are simultaneous. The past and future, moreover, determine the present – activity itself. So the determination of activity does not precede (or succeed), but instead is simultaneous with the activity determined. Until activity occurs, consequently, what determines it cannot be fixed or settled. These facts do not imply that a past state of affairs cannot determine present activity. [...] it is present activity, not the past state of affairs, that makes it the case that the past state of affairs determines it.” (SCHATZKI 2012: 20)

Das heißt: im Handeln konkretisieren wir die vorab wirksamen Einflussfaktoren (was Schütz „weil-Motiv“ nennt, SCHÜTZ 2004: 202) sowie die Intentionen, die wir mit dem Handeln verfolgen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft fallen sozusagen in eins. Die adäquaten und/oder erfolgversprechenden Ziele eines *doings* verbinden wir mit einer je bestimmten *teleoaffectivity* und wählen das eine zusammen mit dem anderen aus, indem wir ein bestimmtes *doing* als konkretes Ereignis vollziehen. („Verbinden mit“ kann hier im alltagssprachlichen Sinne verstanden werden, wie es in der Aussage „Das verbinde ich mit etwas“ anklingt.)

Dies bedingt aber auch das Primat impliziten, praktischen Wissens; eines *know-how* im Sinne von ‚Wissen-was-zu-tun-ist‘ angesichts einer Situation (vgl. RECKWITZ 2003: 291). Die Welt wird als sinnhaft und geordnet wahrgenommen und ruft uns adäquate Kategorien von Handlungsmöglichkeiten auf, die die Form von Praktiken haben. Das explizite Nachdenken erhält demgegenüber selbst den Stellenwert einer Praktik, denn ohne Zweifel kann man auch Pläne schmieden, Einkaufszettel und to-do-Listen schreiben und sich allgemein Dinge für die Zukunft fest vornehmen. Der Regelfall des Handelns ist dies gemäß den Praxistheorien aber nicht, weder in Form von inkorporierten Routinen ehemals bewusst reflektierter Handlung noch in Form von unbewussten, dem Subjekt unzugänglichen Denkleistungen einer inneren Steuerungsabteilung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: die Identität eines *doings* als Teilmoment einer Praktik erschließt sich nur im Rückgriff auf den situativen Kontext und im Bezug auf andere *doings* desselben Bündels. Insofern lässt sich auch a priori keine Regel für die Dimensionierung der Kategorie *doing* angeben. Ob eine einzelne Hand- oder Armbewegung oder erst ein Zusammenspiel mehrerer Bewegungen ein *doing* ausmacht, lässt sich nur kontextbezogen und damit empirisch bestimmen.

Performativ wirken *doings* insofern, als sie die Praktik konstituieren, als deren Bestandteil sie erkannt (oder vom agierenden Individuum als das zu Tuende ausgewählt) werden. Die häufig als gutes Beispiel für Performativität angeführte Formel ‚Das Buffet ist eröffnet!‘ ist aus praxeologischer Perspektive so zu verstehen, dass der ausgesprochene Satz Teil einer Praxisform des feierlichen Banketts ist.¹¹ Auch dieser performative Sprechakt erhält seinen Sinn also aus der kontextuell allen Beteiligten erschließbaren, präexistenten Praxis. Dies ist der Grund, warum Schatzki *sayings* als (vorrangig) verbale Äußerungen unter den *doings* subsumiert. Das Begriffspaar taucht bei ihm zwar häufiger auf, aber theoretisch macht er keinen wesentlichen Unterschied zwischen beidem. Der Prozess der Sinnzuschreibung erfolgt bei *sayings* in analoger Weise kontextbezogen. Damit knüpft Schatzki an Wittgenstein an, der entsprechend die Relevanz des situativen Kontexts für den Sinn sprachlicher Äußerungen betont (vgl. WITTGENSTEIN 1971: 187-189, 207f bzw. §585-587, §591 sowie §689f).

Die Materialität und Körperlichkeit von *sayings* ist dadurch gegeben, dass Wörter und Sätze zuerst einmal im rein physiologischen Sinn ausgesprochen werden müssen, bevor sie im Kontext ihren Sinn entfalten können und Bedeutungen mit ihnen verknüpft werden können. Kommunikativ wirksam werden sprachliche Äußerungen darüber hinaus in der Verknüpfung von Aktion und Reaktion. Auch in diesem Punkt unterscheiden sich *sayings* nicht wesentlich von *doings*. Aber es eröffnet gleichzeitig die Grauzone nonverbaler ‚kommunikativer‘ (also: auf eine Reaktion oder einen Effekt hin angelegte) Äußerungen durch Gesten. Außerdem lassen sich auch verbale und nonverbale Äußerungen ohne expliziten appellativen Charakter (einen performativen *telos* wie die Eröffnung des Buffets z. B.) oder Mitteilungscharakter mit einbeziehen, wenn sie im Kontext einen lesbaren (intelligiblen) Sinn entfalten (wie z. B. Gefühlsäußerungen).

¹¹ Historisch mögen hier noch Reste feudaler Hierarchien nachklingen, im Rahmen derer ein höhergestellter Gastgeber das Vorrecht innehatte, die Erlaubnis zum Essen zu erteilen.

Bislang ist stets der Begriff Praktik als direkte Übersetzung des bei Schatzki benutzten Begriffs *practice* verwendet worden. Eine Praktik ist nach Schatzkis Definition ein ganzes Bündel von Tätigkeiten (*doings*); die Identität dieser *doings* ist aber, wie dargelegt wurde, nicht von ihrer Einbettung in eine Praktik zu trennen. Für den – gemäß Alfred Schütz (2004) – „sinnhaften Aufbau der sozialen Welt“ bilden Praktiken (und nicht einzelne *doings*) also die entscheidende Grundeinheit. Dennoch gibt es eine Staffelung in unterschiedlich dimensionierte Bündelungen, und auch durch Überschneidungen zwischen Praktiken ergibt sich in der Realität ein komplexes Geflecht.

Schatzkis zentrales Anliegen ist die Erklärung der Regelmäßigkeit des Zusammenlebens; seine Konzeptualisierung des Sozialen als „flache Ontologie“ (SCHATZKI 2016) und den Praktiken als dem einzigen Medium, innerhalb dessen das Soziale sich abspielt und woraus es auch ontologisch besteht (SCHATZKI 2002), führt dazu, dass er die Gleichartigkeit aller Praktiken-Bündel betont, egal, wie weit sie zeitlich oder räumlich ausgedehnt erscheinen mögen:

“All social phenomena share the same basic ingredients – practices, arrangements, and relations among them – and composition. The difference between, for example, small social phenomena ... and large social phenomena ... is the difference between less and more spatially (and temporally) expansive practice-arrangement bundles or aspects thereof.” (SCHATZKI 2012: 21)

Als materielle „Letztelemente“ (HILLEBRANDT 2014: 58) sind körperliche *doings* und *sayings* die Basiselemente jeder Praxis. Auf der Ebene der inkorporierten *practical understandings* unterscheidet Schatzki *basic* und *non-basic actions*. Zur ersten Gruppe gehören Fähigkeiten auf kognitiv-motorischer Ebene sowie perzeptiv-kognitive Fähigkeiten (SCHATZKI 2002: 78); *non-basic actions* kombinieren mehrere *doings* zu einer komplexeren Form, die trotzdem aber implizites, inkorporiertem Wissen basiert.

Die einfachste Stufe von Praktiken nennt Schatzki *dispersed practices*: „dispersed practices center around a single type of action“ (SCHATZKI 2002: 88) Der grundständige Charakter dieser Praktiken bedingt ihre Variabilität und damit auch die Tatsache, dass sie in verschiedenen komplexeren Praktiken in gleicher oder ähnlicher Weise auftreten können. *Integrative practices* (ebd.) sind dann schon wiedererkennbare, eindeutig benennbare Bündel von Praktiken, die Hillebrandt als Praxisformen bezeichnet (HILLEBRANDT 2014: 107-109).

Hillebrandt benutzt den Begriff Praktik vor allem als Kennzeichnung des Einzelereignisses, also eines konkret situierten Vollzuges einer Praxis. Praxis meint also die übersituativ und zeitlich-räumlich ausgedehnte, regelhaft sich wiederho-

lende Form. Wo sich Praktiken zu dauerhaft etablierten, sinnvollen Gepflogenheiten zusammenschließen lassen, spricht Hillebrandt von Praxisformen (vgl. HILLEBRANDT 2014: 58f). Da sich keine theoretische Regel zur trennscharfen Abgrenzung je verschiedener *doings* und je verschiedener Praktiken voneinander formulieren lässt, lassen sich Schatzkis Verwendung von *dispersed* und *integrative practices* nicht mit Hillebrandts Begriffsgebrauch zur Deckung bringen. Tendenziell bezeichnet Praxisform aber in Übereinstimmung mit Schatzkis *integrative practices* ein zusammengesetztes und deutlich unterscheidbares routiniertes Handeln, auf das dann in der Regel auch mit allgemeinverständlichen Begriffen Bezug genommen werden kann. Ein Auto zu reparieren, eine Mahlzeit zu kochen, eine Unterrichtsstunde zu halten, ein Rockkonzert zu geben etc. wären also Beispiele für solche komplexen, nicht nur aus wenigen gleichförmigen *doings* bestehenden, zusammengesetzten Praxisformen.

Von Praxisformationen spricht Hillebrandt dann als der dauerhaft etablierten nächsten Stufe, die sich im Allgemeinen wieder aus mehreren Praxisformen zusammensetzt. Auch hier ist eine klare Dimensionierung schwierig. Hillebrandts Beispielen nach entspricht eine Formation vom Umfang her in etwa einem Feld bei Bourdieu (vgl. BOURDIEU 2015b: 123-126). Ihre Stabilität und Dauerhaftigkeit erhalten Formationen z. B. durch Institutionalisierung, sei es durch gesellschaftliche Übereinkunft und normative Setzung, sei es durch Einbindung in wirtschaftliche Kontexte der Wertschöpfung. Zentraler für Praxisformationen ist allerdings die Zusammensetzung aus prinzipiell verschiedenartigen Praxisformen, die sich gegenseitig stützen, stabilisieren und bedingen, z. B. in einer Beziehung von Produktion und Konsumtion. Das Verhältnis von Musikerinnen und ihrem Publikum ist insofern ein typisches Beispiel für die Formationsbildung.

1.3.4. Paradigmen der Praxistheorie nach Hillebrandt

Verwirrend und im Kontext der Ausarbeitung einer konsistenten Theorie mag erscheinen, dass das „Bündel von Analyseansätzen“ (RECKWITZ 2003: 282), als das Reckwitz die Praxistheorien in seinem bis heute viel zitierten Überblicksartikel von 2003 beschreibt, bis heute schwer auf einen Nenner zu bringen ist. Zu vielfältig sind die maßgeblichen Vorläufer, die sich mitunter in Details widersprechen, und zu unterschiedlich sind auch die Schwerpunktsetzungen der Autoren der letzten 20 Jahre, als dass daraus eine einheitliche Praxistheorie zu formulieren wäre. Deshalb benennt Frank Hillebrandt in seiner Einführung von 2014 mehrere Grundsätze, die als Prüfstein für praxistheoretische Ansätze fungieren sollen. Sie stellen das *sine qua non* dar, um die mitunter nur familienähnlichen Ansätze im Hinblick auf ihre Zugehörigkeit zur Sippe der Praxistheorien auf gemeinsame Grundsätze zurückzuführen. Der Begriff Paradigma, den er für diese Grundsätze benutzt, ist insofern gerechtfertigt, als es sich um Grundannahmen handelt, von denen praxeologisches Forschen und Theoretisieren ausgeht oder zumindest ausgehen muss – auch wenn die Grundannahmen die weitere Ausprägung der jeweiligen Praxistheorie nicht determinieren.

Hillebrandt nennt das „Ereignis-, Materialitäts-, Körper-, Ding-, Sinn- und Formationsparadigma“ (HILLEBRANDT 2015: 33) als Basis und betont vor allem den Anspruch, „der Dynamik und den Regelmäßigkeiten der Praxis gleichzeitig gerecht“ (ebd.) werden zu wollen.

Das **Ereignisparadigma** rückt die konkreten Vollzüge der Praxis in den Mittelpunkt, und zwar nicht als im statistischen Sinne um einen Normal- oder Regelfall herum streuende Ausprägungen der idealen Praxis, sondern als das Eigentliche, das, worum es geht. Dieser Aspekt knüpft deutlich an Wittgenstein an insofern, dass keine explizite Festlegung einer Praxis, etwa in Form einer Liste von Regeln oder Mindeststandards, eine logische Verbindung zu ihrem Vollzug besitzen kann (Regelregressargument, vgl. HILLEBRANDT 2014: 37, WITTGENSTEIN 1971: 105f bzw. §199 – §202). Methodologisch relevant ist dieser Grundsatz für den Umgang mit vermeintlichen Ausreißern oder Sonderfällen.¹² Weiterhin impliziert das Ereignisparadigma prinzipielle Zweifel daran, ob eine beobachtete Praxis strukturellen und/oder funktional bedingten Zwangsläufigkeiten unterliegt. Es schließt zwar

¹² Auch die Situationsanalyse Adele Clarkes führt diesen Aspekt als wesentliches Kennzeichen ihres Ansatzes im Rahmen einer Erneuerung der Grounded Theory nach dem „postmodern turn“ auf; vgl. CLARKE 2005: 24f.

nicht grundsätzlich aus, dass es Zusammenhänge gibt, die dem ersten Blick verborgen bleiben, lehnt aber eine Grundhaltung ab, die prinzipiell solche Zusammenhänge unterstellt. Diese Haltung kann sich für Musik und Musikpädagogik als relevant erweisen, wenn es um die musikpsychologisch gedachte Fundierung von Teilaspekten des Musikalischen geht.

Vom Vollzug führt der nächste logische Schritt zum **Materialitätsparadigma**: die Ereignishaftigkeit von Praxis erfordert auch, Praxis stets als körperlich verankertes Geschehen zu betrachten. Dieser Aspekt richtet sich primär gegen die Dichotomie zweier Sphären von Körperlichem und Geistigem. Auch das Mentale muss als prinzipiell körperlicher Zustand angesehen werden. Schatzki räumt in seiner Praxistheorie dieser Frage großen Raum ein (vgl. SCHATZKI 1996: 19 – 54). Dadurch werden viele vermeintliche Selbstverständlichkeiten hinterfragt. Z. B. kann nicht von der prinzipiellen Unverfügbarkeit der mentalen Sphäre für andere Menschen ausgegangen werden; stattdessen sind Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit Grundzüge von vormals ausschließlich in den Köpfen der Beteiligten verorteten Sinngebungsprozessen (vgl. SCHMIDT 2017). Weiterhin impliziert das Materialitätsparadigma auch eine Umkehr hergebrachter Kausalitätsbeziehungen: statt prinzipiell das Innere des Individuums als Ausgangspunkt beobachtbaren Geschehens anzunehmen, wird primär von der Abhängigkeit des Denkens, Fühlens und Tuns eines Menschen von der ihn umgebenden Welt ausgegangen. Hier machen sich die Einflüsse der Phänomenologie und besonders der Fundamentalontologie Heideggers geltend. Dies steht aber gleichzeitig auch im Einklang mit Positionen der aktuellen *philosophy of mind* (vgl. VARELA et al. 2016, NOË 2006, 2010, sowie speziell in Bezug auf Musik z. B. SCHIAVIO & VAN DER SCHYFF 2016). Für das Feld der Musik ist die Herausforderung da gegeben, wo idealistische Vorstellungen wie diejenige vom ‚Werk‘ das Denken bestimmen.

Mit dem **Körperparadigma** werden die Aspekte des Materiellen und Ereignishaften spezifiziert. Menschliche Körper sind „zugleich Produkte und Quellen der Praxis“ (HILLEBRANDT 2015: 18), und sie sind auch Medien, Speicher und Schauplätze von Praxis. Von Geburt an sind Körper in das Soziale eingebunden und richten sich darauf hin aus, werden aber auch zuge richtet. Sie sind insofern Produkte von Praxis; als Speicher dieser Praxis fungieren sie dann ganzheitlich und nicht als Werkzeug eines allwissenden und alles steuernden Gehirns. Sich in feiner Gesellschaft wohlfühlen, in einer Disco tanzen zu können und in Konzert und Schule stillsitzen zu können sind eben keine Verhaltensweisen aufgrund eines propositionalen *knowing that*, sondern inkorporierte oder habitualisierte Gewöhnungen des Körpers

an bestimmte Situationen und Verhaltensweisen, und Befähigungen zu sozial als adäquat erachtetem Verhalten, sprich: *knowing how*. Dieser Aspekt beleuchtet also besonders auch die Verortung und den Stellenwert praktischen und impliziten Wissens für praxistheoretisch fundierte Betrachtungen. Schauplätze sind Körper insofern, als sie für die Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von jeglicher Praxis das entscheidende Ausdrucksmedium sind, das weit über explizite verbale oder gestische Äußerungen hinaus für andere Menschen lesbar ist.

Mit dem **Dingparadigma** bezeichnet Hillebrandt die zweite Facette des Materiellen: Praxis ist immer Umgang mit etwas, und erst in dieser Verbindung von natürlichen Dingen, Menschengemachtem und menschlichen Körpern sind Praxen denkbar. Blickt man nun beobachtend auf das öffentliche Vollzugsgeschehen einer solchen Assoziation von Menschen und Artefakten im Rahmen einer Praxis, so erscheint nicht mehr selbstverständlich, zu welchen Anteilen dieser Praxisvollzug von Mensch bzw. Artefakt ausgeht. Die teils enge Verbindung von Musizierenden mit ihren Musikinstrumenten ist ein augenfälliges Beispiel hierfür: spielt der Mensch die Geige oder die Geige den Menschen? Eine im Vorhinein klare Rollenverteilung von agierendem Subjekt und manipulierten Objekt wird in den Praxistheorien zugunsten den vielfältigen Abstufungen aufgegeben, in denen Praxisvollzüge von Artefakten ausgelöst, geprägt oder gar angeleitet werden können.

Dinge und Artefakte sind dabei auch Sinn- und Bedeutungsträger; sie sind dabei aber immer mit einem größeren Zusammenhang des praktischen Umgangs verknüpft (vgl. Heideggers Begriffe „Verweisung“, „Verweisungszusammenhang“ und „Bewandtnisganzheit“, vgl. HEIDEGGER 1986: 68, 70 bzw. 84). Sinn kann in Praxistheorien aber gerade nicht als Abstraktum konzeptualisiert werden (als im Mentalen zu verortende Sinn-, Bedeutungs- oder Informationseinheit), sondern muss immer im Kontext des Umgangs als praktischer Sinn gedacht werden. Dies besagt das **Sinnparadigma** Hillebrandts. Insofern wenden sich Praxistheorien gegen Mentalismus und Textualismus gleichermaßen (vgl. RECKWITZ 2003: 288) und bauen darauf, Prozesse der Bedeutungszuweisung nicht ohne ihre materielle Realität zu behandeln (vgl. HÖRNING 2004: 158f). Das Sinnparadigma ist also eng verknüpft mit performativen Kulturtheorien im Sinne des *doing culture* (vgl. den gleichnamigen Band HÖRNING & REUTER 2004). Das räumlich situierte und zeitlich ausgedehnte Erleben eines Konzertes ist ein Beispiel für eine solche enge Verknüpfung von Sinn mit performativem Vollzug einer Praxis in Assoziation von Mensch und Artefakten (zu denen die Klänge und Musikinstrumente ebenso gehören wie der Konzertsaal). Der in der Kunstmusik etablierte Werkbegriff dagegen begünstigt die Loslösung des Sinns aus seinem praktischen Kontext – und das, obwohl selbst das Lesen einer Partitur (anders als das Lesen eines Textes) an den Zeitverlauf des notierten Musikstücks gebunden bleibt.

Im **Formationsparadigma** schließlich betont Hillebrandt die Wichtigkeit eines wechselseitigen Bezugs von verschiedenen Praktiken aufeinander für die Stabilisierung und Dauerhaftigkeit einer Praxis, also dafür, dass Regelmäßigkeit angesichts des situativ stets dynamischen Vollzugsgeschehens überhaupt entstehen kann. Für Howard Beckers *art worlds* (BECKER 2008) und damit für die Situationsanalyse ist die Musik der Musterfall einer solchen wechselseitigen Bezogenheit teils sehr unterschiedlicher Tätigkeiten. Auch Christopher Smalls Begriff *musicking* (1998) propagiert einen weiten Blick auf musikbezogenes Treiben, der über die nach hergebrachter Ästhetik vorrangigen Kerntätigkeiten des Komponierens und Musizierens hinausgeht. In der Sache ist dieser Aspekt für die Musik vielleicht der am wenigsten neue, in der Wertschätzung und Berücksichtigung der einzelnen Teilaspekte der Formation ist der Gedanke trotzdem für eine Revision bisheriger Gewohnheiten gut.

1.4. Kurt Blaukopf – Christopher Small – Howard Becker

Zwei Musiksoziologen und ein musikalischer Soziologe, die schon früh eine praxeologische Auffassung von Musik vertreten haben, sind an dieser Stelle unbedingt zu erwähnen: Kurt Blaukopf sowie die zwei schon erwähnten Autoren, Christopher Small und Howard Becker.

Blaukopf. (1982) definiert – im Rückgriff auf einen eigenen Aufsatz aus dem Jahr 1955 – die Musiksoziologie als

„Sammlung aller für die musikalische Praxis relevanten gesellschaftlichen Tatbestände, Ordnung dieser Tatbestände nach ihrer Bedeutung für die musikalische Praxis und Erfassung der für die Veränderung der Praxis entscheidenden Tatbestände“ (BLAUKOPF 1982: 20)

und setzt damit den Akzent „auf die Praxis und die Veränderung der Praxis“ (ebd.). Der entscheidende Schritt dabei ist die Weitung des Blicks: nicht nur die nach allgemeinem Verständnis ‚rein‘ musikalische Praxis wie das Musizieren oder Komponieren sollen Beachtung durch diese musikbezogene Disziplin erfahren, sondern gerade auch diejenigen auf den ersten Blick nicht musikalischen Tatbestände, die dennoch Einfluss haben. Zwei entscheidende Aspekte von Blaukopfs Arbeit gibt es in diesem Kontext: einerseits erfasst er die Bedeutung von Medien für die Ausprägungen musikalischer Praxis (z. B. zur Notation BLAUKOPF 1982: 180-193, zum Einfluss technischer Medien ebd.: 242-250); und andererseits stellt sich auch die Entwicklung von Tonalität und Tonsystemen aus Blaukopf Perspektive nicht

als physikalisch-wahrnehmungspsychologische Zwangsläufigkeit, sondern als sozial eingebetteter und bedingter Prozess dar (BLAUKOPF 1952).

Christopher Small (1998) erörtert am Beispiel des symphonischen Konzerts als typischer Form bürgerlich-abendländischen Musikkultur die Implikationen seines im titelgebenden Begriff *Musicking* zusammengefassten Musikverständnisses. Kern ist ein prozedurales Verständnis von Musik, im Gegensatz zu einer Gleichsetzung des Begriffs Musik mit Objekten (Klängen, Werken, Partituren o. ä.).

“To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing.” (SMALL 1998: 9)

Diese performative Auslegung des Begriffs Musik hat zur Folge, dass stets der Mensch mit in den Blick kommt, wenn man über Musik spricht – eine Trennung eines musikalischen Werks von den Zusammenhängen seines Gebrauchs lehnt Small ab. Er lenkt selbst damit ausdrücklich den Blick auf Musik als soziales Konstrukt und setzt damit eine soziologische Herangehensweise ins Zentrum:

“[...] music’s primary meanings are not individual at all but social. Those social meanings are not to be hived off in something called a „sociology“ of music that is separate from the meaning of the sounds but are fundamental to an understanding of the activity called music.” (ebd.: 8)

Diese Auffassung ist im Einklang mit der Vollzugsorientierung einer sozialen Praxis, die stets in einer Assoziation von Körper und Artefakten besteht. Im Sinne des Ding-Paradigmas schmälert dies nicht die Rolle, die die Klänge dabei spielen: Small erkennt deren Wichtigkeit an; für ihn haben sich in die gespielten Stücken Bedeutungen eingeschrieben, die den Prozess der Bedeutungsgenerierung aller Beteiligten – im symphonischen Konzert also etwa Dirigentin, Orchester und Publikum – mitbestimmen. Das wird etwa in Smalls detaillierten Ausführungen zu Beethovens 5. Sinfonie deutlich (ebd.: 173ff).

Wenn Smalls Definition wie auch seine Beschreibungen in erster Linie um Musizierende und ihr Publikum kreisen, hält er seinen Begriff doch für ein erweitertes Verständnis offen, das im Sinne einer Praxisformation auch andere Praktiken miteinbezieht:

“We might at times even extend its meaning to what the person is doing who takes the tickets at the door or the hefty men who shift the piano and the drums or the roadies who set up the instruments and carry out the sound checks or the cleaners who clean up after everyone else has gone. They, too, are all contributing to the nature of the event that is a musical performance.” (ebd.: 9)

Im Zusammenhang mit dem Neologismus *musicking* erscheint die Ausweitung bis hin zum Kartenabreißer¹³ auf den ersten Blick absurd. Mit der Terminologie von Praxissoziologie und Situationsanalyse stellt sich das Verhältnis anders dar: Der Kartenabreißer gehört zu jener „Arena“ (CLARKE 2005: 48) oder „art world“ (BECKER 2008), in der der Austausch von Werten – Berechtigung zum Konzertbesuch gegen Geld – geregelt wird. Eine heuristische Bestandsaufnahme auf Grundlage allgemeiner Erfahrungen zeigt, dass hier in Bezug auf verschiedene Konzertereignisse sehr unterschiedliche Praktiken üblich sind, die gleichwohl nicht auf die kommerzielle Seite des Konzertbetriebs reduziert werden können, sondern mit der musikalischen Seite eng verflochten sind. Betrachtet man z.B. die Gepflogenheiten in Bezug auf den Opernbesuch, so stellt man fest:

- der Kauf einer Opernkarte basiert üblicherweise auf der räumlichen Nähe des heimatischen Opernhauses; Besuche weiter entfernter Opernhäuser sind eher eine Ausnahme;
- oft besteht eine gewisse Regelmäßigkeit des Opernbesuchs, in welcher Frequenz auch immer; es gibt sogar die Einrichtung/das Prinzip des Abonnements;
- die Entscheidung zum Besuch basiert auf der Auswahl des gespielten Stücks und ist nicht primär durch die ausübenden Musiker bedingt – denn es spielt meistens dasselbe Ensemble;
- je nach individueller Häufigkeit ist der Opernbesuch also auch gewissermaßen in einen ‚erweiterten Alltag‘ integrier;t
- die Pause einer Opernaufführung kann deswegen auch als soziales Ereignis fungieren;
- die Preisspanne in Opernhäusern ist (wie in öffentlichen Konzerthäusern) größer, was potentiell regelmäßigere Besuche auch für weniger solvente Menschen ermöglicht;
- ...

Im Vergleich zu anderen Konzertformen impliziert dies zahlreiche Unterschiede und Nuancierungen. Musicalbesuche z. B. sind stärker mit einem (Wochenend-)Urlaubscharakter verbunden – die Stadt Hamburg hat darauf ein Geschäftsmodell aufgebaut. Dafür ist bei Musicals das Stagione-System vorherrschend, bei dem ein Stück über einen längeren Zeitraum

¹³ oder der Kartenabreißerin.

dargeboten wird. Bei Musikstilen wie Rock und Schlager folgen die Menschen dagegen den Musikern; der Konzertbesuch ist ein Ausnahmeereignis, der von den Tourneep länen abhängt und ggf. auch eine längere Anreise zum nächstgelegenen Konzertort erfordert. Musicals haben gestaffelte Preise, es gibt aber in der Regel – anders als in Opernhäusern – aber keine Ermäßigungen, allenfalls Sonderaktionen; bei Rock- und Schlagerkonzerten gibt es gar keine Ermäßigung. Musicalbesuche und Rockkonzerte als soziale Ereignisse erfordern viel stärker die vorherige Absprache eines gemeinsamen Besuchs.¹⁴ Der Opernbesuch findet seine Entsprechung viel eher im Kinobesuch als in den verschiedenen Konzertformen.

Die Form des Kartenverkaufs ist also eng an Praktiken des Konzertbesuchs geknüpft; eine ethnographische Untersuchung der verschiedenen Konzertformen würde vermutlich etliche Unterschiede zu Tage fördern.

Small stellt in seinem Buch keine ausführliche theoretische Grundlage voraus; ebenso wenig erläutert er seine Methode. Die „Interludes“, in denen auf andere Autoren Bezug genommen wird, lassen aber Verwandtschaft mit der epistemologischen Grundhaltung der Praxissoziologie erkennen. Small bezieht sich auf Gregory Bateson und übernimmt von ihm die Ablehnung des Körper-Geist-Dualismus cartesianischer Prägung (ebd.: 51). Die „language of gesture“ (ebd.: 50ff), die er erläutert, betont dementsprechend in Analogie zu Hillebrandts Körper-Paradigma die Körperlichkeit unseres in-der-Welt-Seins. Smalls Auffassung von „socially constructed meanings“ (ebd.: 130ff) sind auf einer theoretischen Ebene weniger streng gefasst. Aber auch hier verortet er wie die Praxissoziologie die Sinnproduktion in den *doings* der am *musicking* Beteiligten (ebd.: 139). In die Werke – im Sinne von in Partituren festgeschriebenen Ausführungsanleitungen in der abendländischen Kunstmusik – hat sich zwar Sinn eingeschrieben in Form von „relationships between the sounds“ (ebd.). Dieser wird aber im Prozess der Aufführung aktualisiert, weil er mit den sozialen Beziehungen der Situation in ein Verhältnis tritt.

Smalls nur sporadische Darlegung theoretischer Grundannahmen wird dort zum Problem, wo er fundamentale Aussagen über die Rolle von Musik in der Gesellschaft trifft:

“Musicking is about relationships, not so much about those which actually exist in our lives as about those that we desire to exist and long to experience [...]” (Ebd.: 183)

¹⁴ Gerade im klassischen Konzertbetrieb gibt es aber auch Wandlungsprozesse, die zu stärkerer Verwischung der Unterschiede führen; eine Elbphilharmonie in Hamburg ist z.B. im Vergleich zum Bochumer Musikzentrum von vornherein stärker als potentielles Reiseziel mit nationaler Strahlkraft konzipiert.

Ohne eine tiefergehende philosophisch-phänomenologische Einordnung bleibt dieser im Buch häufig variierte Satz ein normatives Mantra; auch die Selbstverständlichkeit, mit der Small die Beziehungen zwischen Tönen und die Beziehungen zwischen Menschen ihrerseits in Beziehung setzt, verhehlt die Erklärungsbedürftigkeit der Implikation, auch hier würde Sinn generiert (vgl. ebd.: 139).

Methodisch entspricht Smalls Darstellung in ihrem steten Wechsel von Beschreibung kleiner Details und deren Einordnung in größere Zusammenhänge einer dichten Beschreibung nach Geertz (1997). Das von Small entworfene Bild eines symphonischen Konzerts ist aber aus der Erfahrung generalisiert, kein exaktes Protokoll eines konkreten Ereignisses. Die Elemente dieser gewissermaßen idealtypischen Konzertsituation, die er in den Blick nimmt, entsprechen aber der Konkretheit von *doings* und (selten) *sayings*, die nach Schatzki den Kern einer Praxis als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (SCHATZKI 1996: 89).

Indem Small seinen Ausgangspunkt konsequent beim materiellen Geschehen in der Situation des Konzerts nimmt, folgt er ohne einen expliziten Bezug darauf Grundannahmen der Praxissoziologie. Die groben Züge von Smalls Darstellungs- und Argumentationsweise bieten sich auch für eine Studie an, die mit Hilfe ethnographischer Methoden von konkreten Einzelereignissen anstatt von einem aus allgemeiner Erfahrung entworfenen idealtypischen Bildes ausgeht.

Howard Becker (2008) ist mit seiner 1982 erstmals entstandenen Studie „Art Worlds“ ein wichtiger Impulsgeber für die nicht-musikbezogene Soziologie; nicht zuletzt Adele Clarkes (2005) Neujustierung der Ground Theory Methodology GTM als „Situational Analysis“ bezieht aus Beckers Darstellung der Verwobenheit verschiedener Akteure in komplexen ‚Kunstwelten‘ wichtige Anregungen.

Beckers Ausgangsbeobachtung ist, dass Kunst entgegen der gängigen ästhetischen Vorstellungen vom individuellen Kunstgenie vielmehr eine im Kern kollektive Tätigkeit (BECKER 2001) ist, die insbesondere auf einer komplex ausdifferenzierten Arbeitsteilung beruht (BECKER 2008: 7-14). Wie genau sich die jeweilige *art world* ausdifferenziert, ist je nach Kunstform verschieden. Hervorzuheben ist dabei auch der prozedurale Kunstbegriff, den Becker mit Small teilt:

“All artistic work, like all human activity, involves the joint activity of a number, often a large number, of people. [...] The work alsway shows signs of that cooperation. The forms of cooperation [...] become more or less routine,

producing patterns we can call an art world. The existence of art worlds [...] suggests a sociological approach to the arts.” (BECKER 2008: 1)

Ähnlich wie Blaukopf und Small nimmt Becker auch besonders diejenigen Beteiligten in den Blick, die zwar auf den ersten Blick nicht im Sinne der jeweiligen Kunst schöpferisch tätig sind, die aber dennoch einen substantiellen Beitrag leisten (z. B. bei der Verbreitung der Kunst, ebd.: 93-130). Und auch die Ästhetik einer Kunstform, verstanden als ein normierendes System für Werturteile, beruht darauf, dass *art worlds* auch als Felder oder metaphorische Landkarten begriffen werden können, bei denen die relationale Position zu anderen den wahrgenommenen Rang einer Künstlerin mitbestimmt, etwa als Profi, Außenseiter oder Epigone (ebd.: 226-271, vgl. auch die Ausführungen zum Feld der Literatur bei BOURDIEU 2015a: 62-66).

2. Ein soziologisch fundierter Begriff von Musik als Praxis als Werkzeug musikpädagogischen Nachdenkens

Im folgenden Kapitel soll eine Synthese aus den praxistheoretischen Grundlagen und den verwandten Konzepten aus dem Bereich der Musik und Musikpädagogik skizziert werden, die die jeweiligen Aspekte der sozialen Praxis Musik ordnet, konkretisiert und zueinander in Beziehung setzt. Nachfolgend zuerst eine Zusammenfassung des Kapitels, die die Struktur erläutert und gleichzeitig als vorangestelltes Fazit fungiert (vgl. Abb. 2).

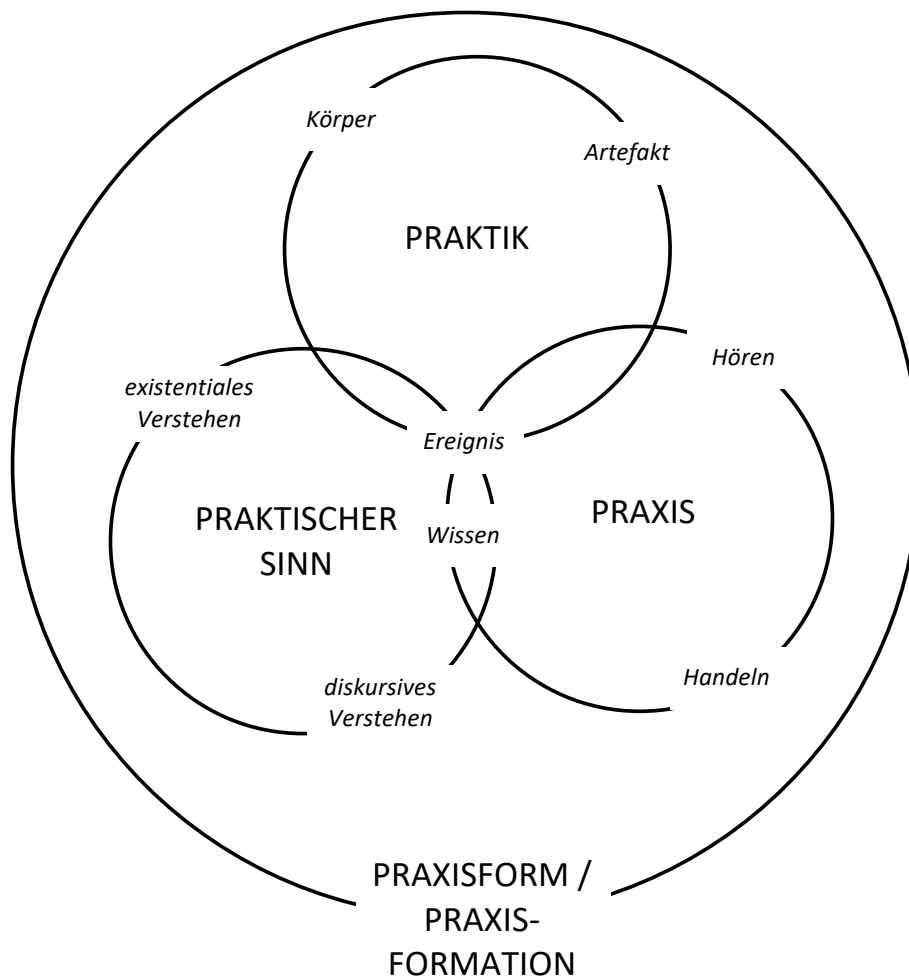


Abbildung 2: Überblick: Praktik, Praxis, praktischer Sinn und Praxisformation

Eine praxistheoretische Konzeptualisierung von Musik als soziale Praxis geht epistemologisch von einem, wie Hillebrandt es nennt, „post-strukturalistischen Materialismus“ (HILLEBRANDT 2015: 16) aus. Die Mate-

rialität von Musik besteht sich konkret **ereignendes** Zusammenspiel (Assoziation) menschlicher **Körper** mit **Artefakten** verschiedener Art (Kap. 2.1.). Die konkreten Vollzüge, die aus *doings* und *sayings* bestehen, bilden die Praktik als materielles „Letztelement“ (HILLEBRANDT 2014: 58) der Musik. **Klänge** sind auch ein Teil der materiellen Dimension von Musik, sind aber ebenso wie die Vollzüge der Praxis als Ereignisse zu konzeptualisieren (Kap. 2.1.1). Die Involviertheit von **Körpern** in musikbezogene Praktiken hat mehrere Dimensionen, die in Kap. 2.1.2. entwickelt werden: Ressourcen der Umwelt (wie z. B. Klänge) helfen uns unseren Körper und unsere Leiblichkeit zu konstituieren. Der Körper ist aber auch unser Medium, mit Hilfe dessen wir an Praktiken teilnehmen können. Dabei gehen wir körperlich mit Artefakten um, und wir gehen mit Klängen um, die strukturell stets auch die Materialität, Körperbezogenheit und Räumlichkeit unserer Welterfahrung spiegeln (RÜDIGER 2007: 9f). Gleichzeitig sind die Klänge durch den körperlichen Umgang mit Artefakten (also z. B. Musikinstrumenten) bedingt.

Unser Zugang zur Welt ist ein tätiger: Wir erschließen uns die Welt praktisch, in handelnder Auseinandersetzung mit den Dingen und Interaktion mit anderen Menschen. Dabei erleben wir die Welt a priori als sinnvoll, unser Dasein ist also in Heidegger'scher Terminologie ein „Sein bei der Welt“ (HEIDEGGER 1986: 54f), unser Verhältnis primär eines des besorgenden „*Umgang[s] in der Welt und mit dem innerweltlichen Seienden*“ (ebd.: 66, Hervorhebungen im Original).¹⁵ **Sinn** (Kap. 2.2.) ist daher die zentrale Kategorie der praktischen Auseinandersetzung mit der Welt:

“[...] how things make sense is their meaning. Something's meaning, moreover, is what it is understood to be. [...] What something is understood to be is expressed in both sayings and doings.” (SCHATZKI 1996: 111)

Sinn ist demnach als praktischer Sinn zu verstehen und artikuliert sich im Vollzug von Praktiken (HILLEBRANDT 2014: 87), und Sinn ist durch die Materialität und Ereignishaftigkeit der *sayings* und *doings* öffentlich und beobachtbar (SCHMIDT 2017: 171). Erst durch die kontextuelle Rahmung konstituiert sich eine Praktik X als Teil einer Praxis Y (vgl. SCHATZKI 1996: 92). Daher ist ausgehend vom Sinn die Frage nach musikbezogenem **Handeln** und daran anknüpfend nach den Kategorien impliziten und expliziten **Wissens**, das die Basis dieses Handelns bildet, zentral (Kap. 2.2.1.). **Hören** (Kap. 2.2.2.) und Wahrnehmen muss entsprechend auch als tätige Auseinandersetzung mit der Welt begriffen werden. **Verstehen**

¹⁵ Der theoretisch-betrachtende Zugang, der die vom Umgang losgelösten Eigenschaften des Vorhandenen aufdeckt, ist im Gegensatz dazu ein sekundärer Zugang zur Welt, der das Absehen vom praktisch-besorgenden Umgang erfordert; vgl. HEIDEGGER 1986: 61.

(Kap. 2.2.3.) steht unter dem Oberbegriff des Sinns dann gleichberechtigt neben Handeln und Hören. Wenn unser Weltzugang von immer schon sinnhaft erschlossenen Dingen ausgeht, teilt sich Verstehen in zwei Konzepte. Einerseits gibt es eine existentielle, unmittelbare Einsicht in das, 'womit man es zu tun hat'. Heidegger bezeichnet dies als Verstehen (ebd.: 148f), Schatzki als *conceptual understanding* (SCHATZKI 1996: 92f). Das ist die Form des Verstehens, die phänomenologisch unser Verhältnis zur Welt darstellt und die Grundlage des Handelns ist. Andererseits gibt es eine diskursiv-praktische Form des Verstehens, die sich in bestimmten *doings* öffentlich und beobachtbar ausdrückt (z. B. im Sprechen über Musik, aber auch im Musizieren oder im Tanzen; Heidegger bezeichnet diese Form als Auslegen, vgl. HEIDEGGER 1986: 150, vgl. auch EHRENFORTH 1971: 29f). Weil aber – in dem Punkt entspricht die praxistheoretische Auffassung jener Smalls (1998: 8f) – gleichzeitig jede als solche erkennbare Partizipation an musikbezogenen Praktiken Handeln bedeutet, und sich daher in diesem Handeln schon Verstehen konstituiert, können die Begriffe Handeln (bzw. Hören) und Verstehen aus praxeologischer Perspektive nicht in eine Reihenfolge von Kausalbeziehungen oder Bedingungen gebracht werden.¹⁶ Verstehen ist gleichzeitig Ergebnis und Voraussetzung musikbezogenen Handelns.

Musik als soziale Praxis wird schließlich stabilisiert durch die dauerhafte Bildung von **Formen** und **Formationen** (Kap. 2.3.), außerdem durch die wechselseitige Bezugnahme verschiedener Praktiken aufeinander. Diese Verflechtung führt dann dazu, dass sich Praxisformen herausbilden, die sich immer wieder ereignen. Diese Formationsbildung spiegelt gleichzeitig auch die Vielfalt der von Small (ebd.) als *musicking* bezeichneten Tätigkeiten wie auch die enge Verflechtung gemäß Beckers (2008: 34f) Beschreibung einer *art world* wider. Die Stabilität und geschichtliche Gewachsenheit (KAISER 1995: 22) stellt zudem auch gewissermaßen rekursiv die

¹⁶ Es ergibt sich, dass diese drei Begriffe auch mit den Schlüsselbegriffen der Kompetenzbereiche in den kompetenzorientierten Lehrplänen (vgl. z. B. MSW NRW 2019: 13f) korrespondieren: Rezeption, Reflexion und Produktion. Auch wenn das hier entworfene Verständnis von Hören nicht gleichbedeutend mit dem Begriff Rezeption aus den Kernlehrplänen ist (und gleiches für die Begriffspaare Reflexion – Verstehen und Produktion – Handeln gilt), so bieten sich musikpädagogisch gesehen dennoch Anknüpfungspunkte, die von Bedeutung sind, weil eine hermetisch abgeschlossene, an die bestehenden Konzeptionen und Vorgaben nicht anschlussfähige Theorie kaum alltags-, also im landläufigen Sprachgebrauch praxistauglich wäre. Weitergehende Erläuterungen dazu folgen in Kap. 3.

Voraussetzung musikbezogenen Handelns im Sinne eines zwar nicht deterministisch festgelegten, aber vorgeprägten Feldes die Pfade möglicher musikbezogener *doings* dar (vgl. SCHATZKI 1996: 159-167). Einzelne Praxisformen und Formationen größeren Maßstabs sind also kennzeichnend für die Historizität und gleichzeitig für die Sinnhaftigkeit der Praxis: In einer Praxisform verfestigt sich der im einzelnen Vollzug hervorgebrachte praktische Sinn. Durch die Einbindung von Artefakten in den Vollzug werden diese zu Sinnträgern (von einzelnen Tönen über das Musikinstrument und das Notenblatt hin zur Eintrittskarte des Konzerts), und auch körperliche *doings* werden durch ihren wiederholten und geordneten Einbezug in den Ablauf der Praktik zu sinnhaftem Handeln: Zuhören, Dirigieren, Musizieren, Tanzen, Bedienung des Mischpultes einer Verstärkeranlage etc.

Die Formationsbildung spielt in zweierlei Hinsicht eine Rolle für die Etablierung und Stabilisierung von Praxisformen: diachron machen sinnhafte Bündel von Praxisformen (z. B. in einem Orchester zu spielen, ein Konzert zu geben, eine CD zu hören) wahrscheinlich, dass sie sich wiederholen und „verketteten“ (vgl. HILLENBRANDT 2014: 58f). Synchron betrachtet macht die vielfältige Verflechtung von einzelnen Praktiken in Praxisformen und Praxisformationen den Vollzug einer Praxis möglich. Die Inkorporierung und Materialisierung in Artefakten hilft außerdem dabei, die Praxis im räumlich zu verbreiten: Musiker, die auf Reisen gehen und ihre Fähigkeiten und Vorstellungen in sich und ihre Instrumente mit sich tragen, verbreiten auf diese Weise spezifische Praxisformen in der Welt.

2.1. Materialität: Ereignisse, Artefakte und Körper der Musik

Die Bedeutung von Körpern und Artefakten für die Musik resultiert aus praxeologischer Sicht aus der dargestellten Materialität jeder Praxis, d. h., aus ihrer Fundierung in konkreten Ereignissen. Und diese Ereignisse müssen zwangsläufig als Verknüpfung und Assoziation von menschlichen Körpern mit je verschiedenen Dingen des Umgangs gedacht werden. Dabei sind die Dinge aber nicht nur Objekte der Manipulation, sondern haben ihrerseits Anteil daran, wie der jeweilige Vollzug einer Praktik zustande kommt und sich gestaltet. Vor einer eingehenderen Betrachtung von Ereignissen, Körpern und Artefakten als den drei Kategorien von Materialität in praxistheoretischer Konzeptualisierung müssen die zwei Begriffe Materialität und Artefakt allerdings genauer umrissen werden.

Materialität bezieht sich prinzipiell auf die stoffliche Beschaffenheit von allem in der Welt Vorfindlichen (SCHATZKI 2010: 126); damit ist aber nur auf den ersten Blick alles gesagt. Jonathan Sterne (2014: 120) weist auf die vielfältigen Verwendungen des Begriffs Materialität hin. Im Extremfall bezeichnet Materialität bzw. Materialismus einen Physikalismus, der nur das gelten lässt, was sich im Sinne der Naturwissenschaften messen lässt.¹⁷ Sterne betont demgegenüber, dass – bei aller Vielfalt – stets eine Relationalität zwischen stofflich-physikalischen Eigenschaften alles Existierenden und der wahrgenommenen, phänomenalen Wirklichkeit besteht (ebd.: 121). Materialität im hier relevanten Sinne bezeichnet also den Doppelcharakter, der darin besteht, dass die Objekte unserer phänomenalen Weltwahrnehmung immer eine stofflich-physikalische Grundlage haben, die wir als uns unverfügbar hinnehmen müssen, die sich ggf. sogar als widerständig gegenüber unserem Handeln und Denken erweist. Der daran anknüpfende *material turn* (vgl. z. B. HAHN 2016: 12, zu sog. "Neue[n] Materialismen" vgl. auch HOPPE & LEMKE 2021) in den Sozial- und Kulturwissenschaften richtet sich daher gegen einen radikalen (Sozial-)Konstruktivismus und symbolischen Interaktionismus, der als relevant für Menschen nur die von ihnen den Dingen zugewiesenen und verhandelten Bedeutungen gelten lassen will (ebd. 119). Insbesondere richtet sich der *material turn* gegen einen übersteigerten Kulturalismus, also gegen die Reduktion des Kulturellen auf ein bloßes Sinnsystem, das vermeintlich unabhängig von der Sphäre der

¹⁷ Dass naturwissenschaftliche Erkenntnis aber ebenfalls kulturell konstruiert ist, ist die Basis der Science-and-Technology-Studies (STS), als deren wirkmächtigster Vertreter Bruno Latour (vgl. z. B. 2014) gilt.

physikalischen Wirklichkeit ausschließlich einer selbstbezüglichen Logik folgt. Reckwitz führt als tradierte Gegenpole Idealismus und Materialismus an (RECKWITZ 2015: 131) und stellt historisch für das 20. Jahrhundert eine starke Betonung des Symbolischen, der Idee gegenüber der Materie fest (RECKWITZ 2016: 85). Das ist insbesondere auch für die Populärmusikforschung ein signifikanter Befund, weil gerade hier in Folge der *cultural studies* das semiotische Ausdeuten kultureller Artefakte und Praktiken (besonders Musik, Mode, Tanz) als symbolische Repräsentanten von Welt- und Selbstsicht eine besondere Rolle spielt. Für pop- und jugendkulturelle Stilformen, „style as signifying practice“ (HEBDIGE 1979:117), spielen spezifische materielle, d. h. stoffliche Eigenschaften von Dingen nur dann eine Rolle, wenn ihnen eine Bedeutung zugewiesen wird.¹⁸ Insbesondere die von Hebdige als „bricolage“ (ebd.: 102) bezeichnete jugendkulturelle Praktik, sich teils sehr disparate Stilelemente anzueignen und neu zu deuten, vielfach auch im Widerspruch zu den vormaligen Bedeutungen (etwa im Punk), bestärkt die Tendenz, Jugendkultur und Kultur allgemein vor allem als Zeichensystem und die darin verwickelten Dinge als Träger symbolischer Bedeutungen zu sehen. Damit haben die *popular music studies* gewissermaßen ihre eigene kulturalistische Tradition, auch wenn sie sich von der Vorstellung eines ideellen musikalischen Werks (vgl. TAGG 2000) weitgehend verabschiedet haben.

Materialität bezeichnet also die Anbindung der von Menschen phänomenal perzeptiv, kognitiv und handelnd erfassten Wirklichkeit an stoffliche Gegebenheiten. Zwischen der phänomenalen Wirklichkeit und den Gegebenheiten besteht ein wechselseitiges Verhältnis: Die Gegebenheiten integrieren Menschen zwar einerseits durch Bedeutungszuweisungen in ihre sinnhafte Welt und machen sie sich dadurch zu eigen; durch ihre partielle Unverfügbarkeit prägen die Gegebenheiten ihrerseits aber gleichzeitig Wahrnehmung, Denken und Handeln.

Zum Artefakt (im Unterschied zu unabhängig von Menschen gegebenen natürlichen Dingen) werden stoffliche Gegebenheiten, oder auch: Gegenstände, dann durch ihre Integration ins sinnhafte Handeln von Menschen:

„Als Artefakte werden [...] Objekte bestimmt, die in der materialen Welt als Gegenstände verankert sind, die durch menschliche Eingriffe erzeugt, gehandhabt, modifiziert oder verwandelt wurden und werden. Solcherart sind sie Externalisierungen menschlichen Handelns, die einmal in die Welt gesetzt, den Menschen als ihnen

¹⁸ Vgl. die Analyse der Bedeutung des Motorrads für die Rocker in Paul Willis' Jugendkulturstudie „Profane Culture“, WILLIS 1981:77-88, oder die Beschreibung der Umdeutung von Textilien durch die Punks in Dick Hebdiges „Subculture: The Meaning of Style“, HEBDIGE 1979: 107f

äußerlich begegnen und als solche in ihre Denk- und Handlungsweisen intervenieren.“ (LUEGER/FROSCHAUER 2018: 11)

Zu Objekten werden Gegebenheiten und Gegenstände dadurch, dass sie im Bewusstsein fokussiert und mit Bedeutung versehen werden (ebd: 8). Natürliche Dinge, auch Tiere, selbst menschliche Körper können durch „menschliche Eingriffe [...] modifiziert“ werden, können also auch zu Artefakten werden (ebd. 12f). Letztlich geht jedes noch so artifiziell erscheinende Objekt durch eine Kette von ‚Verwandlungen‘ aus natürlichen Dingen hervor. Zentrales Merkmal ist also: Bei Artefakten besteht ein schon vorgängiger Bezug zu menschlichem Handeln; in ihnen materialisiert sich also das ‚immer-schon-da-sein‘ von sich verkettenden Praxisvollzügen.

Für Fragen der Musik stellt sich vor allem die Frage nach der Verortung von Klängen im Rahmen von Materialität. Traditionell finden hier sogar zwei Abstraktionsschritte weg vom physikalischen Messbaren hin zur reinen Idee statt: aus dem Wellengemisch des Schalls wird der einzelne *Ton* abstrahiert (welcher bezeichnenderweise auch als Material der Musik bezeichnet, vgl. HANSLICK 1982: 131, auch DAHLHAUS 1978: 336-342 zum Materialbegriff bei Adorno), um im nächsten Schritt das *Werk* von den Tönen (d. h., sowohl ihrem Erklängen und ihrer Fixierung in Notenschrift) zu abstrahieren (vgl. INGARDEN 1961: 16, 23). Eine praxistheoretische Konzeptualisierung von Musik muss also für die Frage nach der materiellen Beschaffenheit von Klängen eine Antwort bereithalten. Zur Illustration des Problems dient der folgende Exkurs:

Exkurs: Alvin Lucier: „I am sitting in a room“

Alvin Luciers „I Am Sitting in a Room“ wurde 1969 erstmals aufgeführt (vgl. Joseph 2015): Die Performance, die ursprünglich mit zwei miteinander gekoppelten Tonbandgeräten verwirklicht wurde, besteht daraus, dass ein Text gelesen wird, der seinerseits von nichts weiter handelt als der Beschreibung des im Folgenden zu beobachtenden und hörbaren Geschehens: Dass also der gelesene Text aufgenommen, wieder abgespielt, vom zweiten Tonbandgerät gleichzeitig erneut aufgenommen und anschließend wieder abgespielt wird etc. Im Text wird noch darauf hingewiesen, dass der Sprecher (ursprünglich Lucier selbst) und ein mit „you“ angesprochenes Publikum sich im selben Raum befinden.

Erlebt man es mit, kann man sich der Faszination der Performance schwer entziehen, egal, ob z. B. im Audimax der TU Dortmund¹⁹ oder bei einer Durchführung im Schulkontext mit Hilfe zweier Tablet-Computer statt Tonbandgeräten. Man wird Zeuge davon, wie sich der Klang des gesprochenen Texts von Durchgang zu Durchgang verändert, undeutlich wird und irgendwann ganz die Ähnlichkeit mit einer menschlichen Sprechstimme verliert. Zwischenzeitlich meint man nur einen Klangbrei wahrzunehmen, bis sich dann aber differenzierbare Tonhöhen herauskristallisieren: die Resonanzfrequenzen des Raumes, in dem die Performance stattfindet. Es ist auch gut zu hören, wie die verschiedenen Frequenzen als Obertöne in einem mathematischen, als Intervall wahrnehmenden Verhältnis zueinander stehen.

Es greift zu kurz, in „I’m Sitting in a Room“ nur die gewitzte Demonstration des akustischen Phänomens Resonanzfrequenz zu sehen. Es wirft darüber hinaus die prinzipielle Frage auf: Was hört man, wenn man *etwas* hört? Zu Anfang der Performance wäre die naheliegende Antwort: Man hört die Stimme des Menschen, der den Text gelesen hat. Nun ist die Stimme nach einigen Durchgängen im wahrsten Sinne des Wortes nicht mehr wiederzuerkennen. Wird sie verändert? Nein. Die Stimme ist dieselbe. Wird die Aufnahme der Stimme verändert? Auch das muss man letztlich verneinen, denn es handelt sich ja in jedem Durchgang um eine neue Aufnahme, die aber offensichtlich nie die vorherige eins zu eins kopiert, denn sonst würde nicht die graduelle Veränderung vor sich gehen, die irgendwann zur völligen Verfremdung führt. Das, was bei den späteren Durchgängen immer stärker hervortritt, muss in der allerersten Aufnahme schon präsent sein. Es scheint nur der Aufmerksamkeit zu entgehen.

„I Am Sitting in a Room“ macht deutlich: es ist nicht die Schallquelle (in diesem Fall die Stimme), die wir hören. Wenn wir davon sprechen, eine Stimme, eine Trompete oder einen Hund zu hören, so ist das nur eine Redeweise. Genauso wenig sind wir aber in der Lage, ein klar definierbares physikalisches Schallereignis in Form von genau denjenigen Wellen, die von der Quelle verursacht werden, zu hören. Die Umgebung, das heißt: der Raum und alles in ihm, ist immer beteiligt an dem, was wir als Klang wahrnehmen. Und zu guter Letzt ist es nicht unerheblich, dass Publikum und Performer sich im selben Raum befinden: Die Hervorbringung der Schallwellen und ihr Gehörtwerden (im physiologischen Sinn) stehen in einem

¹⁹ Beim Abschiedskonzert für Prof. Werner Abegg im Jahr 2005 wurde eine Performance von „I Am Sitting in a Room“ von Bileam Kümpfer und Maik Hester im Audimax der TU Dortmund realisiert, ganz nach Vorbild der Uraufführung mit Hilfe von Tonbandgeräten.

räumlichen Verhältnis zueinander. Dieses Verhältnis ist unablösbarer Teil des Wahrgenommenen (im phänomenologischen Sinn).

Wo haben Klänge in den Körper-Ding-Assoziationen, im *organized nexus of doings and sayings* von Praktiken und Praxisformen ihren Platz? Es scheint unmittelbar einzuleuchten, dass Klänge aufgrund ihrer Bindung an das physikalische Phänomen schwingender Teilchen in festen, flüssigen und gasförmigen Stoffen nicht komplett der Kategorie Sinn zugewiesen werden können. Der Exkurs deutet aber auch schon darauf hin, dass eine simple Identifikation von Klängen mit den für sie ohne Zweifel fundamental wichtigen Schallwellen zu kurz greift.

Im Rückgriff auf die Arbeiten von Roger Scruton (2012), Andy Hamilton (2012) und Alva Noë (2006) soll im folgenden Kapitel die spezifische Materialität von Klängen in ihrer Ereignishaftigkeit begründet werden.

2.1.1. Klänge als Ereignisse

Die physischen Vollzüge von Praktiken (HILLEBRANDT 2015: 16) sind als Ereignisse zu fassen, als konkrete *doings* und *sayings* in Form von körperlicher Aktivität („*bodily actions*“, SCHATZKI 2019: 59) im Kontext von Körper-Ding-Assoziationen (HILLEBRANDT 2015: 27) bzw. *material arrangements* (SCHATZKI 2010: 129). Schatzki bezieht den Aspekt der Materialität primär auf Dinge und Artefakte und ihr Arrangement, d. h. ihr zeitliches und räumliches Verhältnis zueinander (vgl. SCHATZKI 2019: 52f, 56f). Das Geschehen selbst, das sich zwischen Menschen, Dingen und Artefakten dann abspielt, ist für Schatzki schon Teil der sinnhaften Ordnung. Hillebrandt betont stärker die Eigentümlichkeit des ereignishaften Vollzuges und sieht gerade darin die materielle Dimension der Praxis:

„[Praktiken] sind also die materiellen Ereignisse, die als Attraktoren und gleichzeitig als Effekte der Praxis gefasst werden. Das heißt: Praktiken sind nur als Folgepraktiken vorstellbar. Sie können nicht voraussetzungslos, also quasi aus dem Nichts entstehen.“ (HILLEBRANDT 2014: 58)

Das heißt mit anderen Worten: Es genügt nicht, wenn menschliche Körper und geeignete Artefakte und Dinge ‚einfach so‘ miteinander in Verbindung gebracht werden; damit etwas passiert und daraus ein Praxisvollzug wird, muss schon vorher etwas geschehen sein, an das nun in irgendeiner Weise angeknüpft wird (vgl. ebd.: 58f).

Musik als „öffentlicher Sinnzusammenhang“ (vgl. SCHMIDT 2017: 159) ist auch auf solche Ereignisse angewiesen. Musik fängt im Sinne Schmidts also nicht erst in der von Einzelnen vorgenommenen Sinnzuweisung von etwas als Musik an, sondern im öffentlich beobachtbaren Ereignis, auf das sich das kollektive Aushandeln ebenso wie die individuelle Sinnzuweisung bezieht. Ob ein bestimmtes Klanggeschehen als Musik oder als Lärm wahrgenommen wird, hängt nicht allein davon ab, ob ein Musikinstrument oder eine Bohrmaschine daran beteiligt sind und ob die Menschen, die Zeuge dieses Klanggeschehens werden, ihm den Status Musik zuerkennen. Das Klanggeschehen muss im Lichte vergangener Ereignisse gesehen werden. Nur so eröffnet sich das Potential, der Bohrmaschine Musikalität zuzuerkennen. Das kann nicht „quasi aus dem Nichts“ entstehen. Das ist ein Grund dafür, auch in einer Praxeologie der Musik darauf zu bestehen, im Ereignis mehr zu sehen als eine Klammer, die Menschen, Dinge und Artefakte sinnhaft zusammenhält.

Der zweite Grund liegt in einem wichtigen Element der Musik, den Klängen selbst. In einer Praxeologie muss auch ihnen ein Platz zugewiesen werden. Intuitiv würde man Klänge auch direkt den materiellen Konstituenten der Praxis Musik zuordnen. Menschen sind sie nicht, sind sie also Artefakte? Die phänomenologische Diskussion um das Wesen von Klängen ist komplex und kann an dieser nicht in allen Details der Argumentation dargestellt werden; im Folgenden werden aber Argumente herausgehoben, die helfen, Klänge innerhalb der Praxis Musik sinnvoll zu verorten.

Schallwellen stellen die physikalische Seite des Klangs dar, und ohne sie wäre kein Klang wahrnehmbar, aber es spricht vieles dagegen, die phänomenalen Klänge mit ihnen zu identifizieren. Roger Scruton (2012) sieht die Motivation für solch einen „physicalist approach“ (ebd.: 51) in dem Bestreben, eine naturwissenschaftlich überprüfbare Theorie zugrunde zu legen, die Voraussagen erlaubt. Dazu ist die Messbarkeit der Eigenschaften der Schallwellen und ihrer Quellen fundamental. Scruton legt dar, dass Helmholtz die messbaren Eigenschaften von Klängen zumindest dem Anspruch nach erschöpfend den durch Menschen wahrnehmbaren Eigenschaften zugeordnet habe. Einen phänomenalen Überschuss, also Eigenschaften, die Klängen lediglich in der Wahrnehmung durch den Menschen zukommen, gäbe es nach Helmholtz daher nicht. Darüber hinaus ist eine solche physikalische Existenz von Klängen als Gegenstände der Hörwahrnehmung die Voraussetzung für eine evolutionäre Entwicklung des Hörsinns: da war schon etwas, für das sich mit dem Ergebnis eines evolutionären Vorteils ein Organ ausgeprägt hat.

Die phänomenale Wahrnehmung von Klängen spricht gegen diese objekt-hafte Identifikation mit Schallwellen. Callaghan (2012: 28f) führt an, dass unsere Wahrnehmung Klänge dort verortet, wo sie entstehen, und nicht etwa dort, wo die

Schallwellen auf unser Trommelfell treffen, und auch nicht als sich im Raum fortbewegende Schallwellen. Mit den Ereignissen ihrer Entstehung sind Klänge aber auch nicht deckungsgleich; wahrgenommen wird immer auch das Wechselspiel zwischen den durch ein Ereignis hervorgerufenen Schallwellen, den Dingen und Artefakten der Umgebung und dem Trägermedium (in der Regel Luft). Alva Noë (2006) zieht die Parallele zur Farbwahrnehmung, die auch nicht auf die physikalische Oberflächenstruktur der Objekte reduziert werden kann, sondern immer auch durch die Lichtverhältnisse mitbestimmt wird:

“Colors are visually salient way objects affect their environment. Sounds, in comparison, are audibly salient ways in which events [...] affect their environment.” (NOË 2006: 161)

Wir hören also nicht nur, ob ein Schallwellen erzeugendes Ereignis weit weg oder in der Nähe stattfindet, und ob sich dabei etwas bewegt. Wir hören auch, ob sich durch die Umgebung Resonanzen ergeben, die wir dann als Hall oder sogar Echo wahrnehmen, etwa hervorgerufen durch eine glatte Oberfläche, die die Schallwellen zurückwirft und mit zeitlicher Verzögerung vervielfacht an unserer Ohr treffen lässt. Wir hören darüber hinaus auch, ob etwas draußen stattfindet, wenn wir uns in geschlossenen Räumen befinden. Das heißt, Klänge enthalten in der Regel auch Informationen über unsere eigene räumliche Position im Verhältnis zum Ereignis.²⁰

Klänge sind darüber hinaus genau wie Ereignisse an die Zeit gebunden: sie haben einen Anfang, können sich während ihres Bestehens verändern und haben ein Ende (vgl. CALLAGHAN 2012: 36f).

Aber auch die Rückbindung von Klängen an die Quellen ihres Entstehens erklärt nicht alle Phänomene der Wahrnehmung. Was passiert, wenn mehrere zeitgleiche Ereignisse zu einem Gemisch von Klängen führen? Akustisch gesehen trifft nach wie vor nur *ein* Wellengeschehen das Ohr, das sich allerdings aus der komplexen Überlagerung von vielen Teilwellen zusammensetzt:

Ich sitze auf dem Alten Markt in Dortmund und höre ein kontinuierliches Geräusch, das sich aus dem Gemisch vieler gleichzeitig sprechender Menschen in den Cafés rund um den Platz speist. Trotzdem höre ich auch, wie sich mir zwei Personen von der rechten Seite nähern, und ich höre das

²⁰ Für weitere Aspekte der räumlichen Ortung von Klängen unter Berücksichtigung ihrer Übertragung durch ein Medium vgl. CALLAGHAN 2012: 39-42.

Lachen von Kindern zu meiner Linken. Ich treffe Unterscheidungen und höre ‚mehrere‘ Klänge, wo ich doch nur eine Schallwelle wahrnehme.

Ein noch komplexerer Fall ist die Unterscheidung von verschiedenen Instrumenten in einem Orchesterklang: ich höre inmitten des Orchesters eine Klarinette, wo die Physik mir sagt, dass ich nur ein Gemisch von Wellenformen höre, und die Mathematik mir mit Hilfe von Fourier-Analyse zwar die enthaltenen Grundschwingungen rechnerisch zu differenzieren in der Lage wäre. Aber aus diesen Grundschwingungen lassen sich nicht ohne Weiteres die Einzelinstrumente additiv synthetisieren. Diese Differenzierung von einem Mischklang in zwei oder mehr unterscheidbare Einzelklänge spricht für eine von den erzeugenden Ereignissen losgelöste Wahrnehmung. Der Komponist und Vordenker der *musique concrète* Pierre Schaeffer nennt eine solche Fokussierung auf die Beschaffenheit des Klangs unabhängig von seiner Ursache im Rückgriff auf Pythagoras „akusmatisch“ (vgl. HAMILTON 2012: 153f).

Scruton schreibt Klängen „secondary qualities“ zu (SCRUTON 2012: 55f), also Eigenschaften, die sie nicht unabhängig von der Spezifik der menschlichen Wahrnehmung, aber auch nicht unabhängig von der Wahrnehmungssituation haben. Gleichwohl sind diese Eigenschaften nicht ‚subjektiv‘ im Sinne von lediglich als Bewusstseinsinhalte existent (vgl. auch NOË 2006: 163-179 zu perspektivischer Wahrnehmung). Sie sind damit „secondary objects“ (SCRUTON 2012: 57) der Hörwahrnehmung. Klänge haben die Eigenschaften von Ereignissen, aber sie sind „pure events“ (ebd.: 64) insofern, als zwei verschiedene Klänge zueinander in einer Weise in Beziehung stehen können, wie es auf die sie erzeugenden Ereignisse nicht zutrifft (z. B. im Hinblick auf Ähnlichkeit²¹).

Scruton geht so weit, dieses von der Entstehung absehende, akusmatische Hören als Kern von Musik als Kunst anzusehen:

“The acousmatic experience of sound is precisely what is exploited by the art of music. [...] The history of music illustrates the attempt to find ways of describing, notating, and therefore identifying sounds, without specifying a cause of them. [...] The one who hears these sounds experiences all that he needs, if he is to understand them as music. He does not have to identify their cause in order to hear them as they should be heard. They provide the complete object of his aural attention.” (SCRUTON 1999: 3)

²¹ Vgl. dazu auch Noës Diskussion des Gedankenexperiments um „Chris-the-amazing-human-hearing-aid“ (NOË 2006: 173f).

Man kann die historische Entwicklung von Instrumenten und Klangidealen zumindest der europäischen Kunstmusik dahingehend interpretieren, dass ein immer reinerer Klang angestrebt wurde. Nebengeräusche, die auf die Erzeugung der Töne Rückschlüsse erlauben, etwa durch das Streichen einer Saite mit einem Bogen, das Zupfen mit Fingernägeln, oder durch das Auftreffen eines Hämmerchens, gelten als unerwünscht. In vielen anderen Musiktraditionen, in der populären Musik und auch etwa in der Musik Europas vom Mittelalter bis zur Renaissance (man denke etwa an den Klang von Kornamusen oder Drehleiern) gilt bzw. galt dieses Klangideal allerdings nicht so uneingeschränkt.

Andy Hamilton (2012) und Rob van Gerwen (2012) widersprechen folglich der These Scrutons. Auch wenn Klänge als reine Ereignisse akusmatisch gehört werden können (GERWEN 2012: 223), betonen sie, dass aber gerade das Erfordernis einer ganzheitlich-inkorporierten (*embodied*) Wahrnehmung der Klänge im Kontext einer Situation dagegen spricht, dass die akusmatische Fokussierung der klanglichen Beschaffenheit allein musikalisches Hören als Praxis ausmacht. Van Gerwen argumentiert wie Heidegger, dass es einer besonderen, gelernten Einstellung bedürfe, beim Hören von Klängen von den in einem Akt unmittelbaren Verstehens damit verknüpften Ereignissen (z. B. Regen, der aufs Dach prasselt) zu abstrahieren (ebd., vgl. HEIDEGGER 1986: 163f). Das verhältnismäßig arme Vokabular, das uns zur Verfügung stehe, um Sinneseindrücke ohne Zuhilfenahme eines anderen Sinns zu beschreiben, unterstütze die Feststellung, dass wir Klänge, Sichtbares, Geschmäcker, Gerüche und Gefühle primär mit Bezug auf das beschreiben, was mit den Objekten unserer Wahrnehmung geschieht (GERWEN 2012: 225f, zur Verbindung mit anderen Sinn, besonders dem Tastsinn vgl. auch HAMILTON 2012: 166). Hamilton setzt gegen Scrutons These:

“In place of the acousmatic thesis, I propose a twofold thesis, which states that listening to music involves both non-acousmatic and acousmatic experience, and that both are genuinely musical aspects. (In the case of singing, which involves a text, the experience becomes threefold: one can listen non-acousmatically to the voice, attend to its musicality acousmatically, or focus on the meaning of the words.)” (HAMILTON 2012: 170, Hervorhebung im Original.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden (vgl. Abb. 3): Zur Ereignishaftigkeit und damit zur Materialität von Musik als Praxis zählen einerseits die immer wiederkehrenden Vollzüge von Praktiken (eine Gitarrensaite anzuschlagen, eine CD einzulegen, im Konzerthaus auf die Klänge der ersten Klarinetistin im Orchester zu hören, ein Fell auf eine selbstgebaute

Trommel anzubringen, eine Konzertkritik zu lesen etc.) Auch Klänge haben ereignishaften Charakter aufgrund ihrer zeitlichen Ausdehnung, ihrer Situiertheit in Bezug auf den Raum und die Relation zum wahrnehmenden Menschen. Damit aber Klänge entstehen, müssen sich Artefakte, Dinge, und Menschen sich bewegen und miteinander in Kontakt kommen; Klänge sind also das Ergebnis und nicht eine Zutat zur Körper-Ding-Assoziation, als die die Praxistheorie die Praktik als Vollzugswirklichkeit sieht. Klänge können daher definiert werden als **das Ereignis situierter Wahrnehmung der Auswirkungen von einem situierten Ereignis auf seine mit einem Trägermedium erfüllte Umgebung**. Diese Form der Ereignishaftigkeit ist von den Ereignissen der Erzeugung der Klänge (die aber natürlich im erstgenannten Sinn Teil der materiellen Praxis sind) losgelöst zu betrachten, weil Klänge als davon unabhängige Gegenstände der Wahrnehmung mit eigenständigen Eigenschaften und eigenständigen Querbezügen fungieren. Es ist also möglich, reine Klänge akusmatisch wahrzunehmen. Im Rahmen der Praxis Musik bilden Klänge und weitere Ereignisse (Praktiken) allerdings ein Bündel. Auch für Klänge als Ereignisse gilt also: Klänge allein sind noch keine Musik. Zur Wechselbeziehung zwischen den Klängen und den sie erzeugenden Ereignissen im Rahmen der Hervorbringungen von praktischem Sinn sei an dieser Stelle auf das Kapitel 2.2.3 zum Verstehen verwiesen.

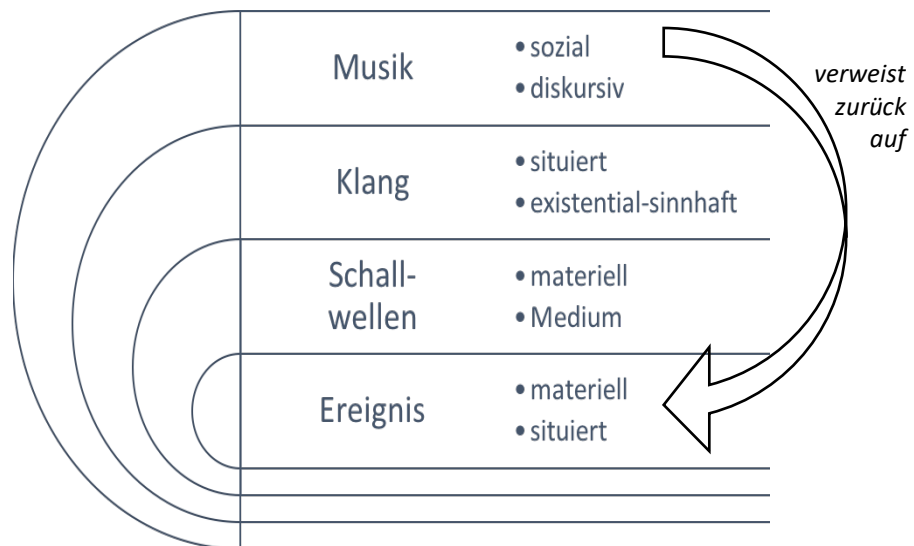


Abbildung 3: Ebenen der Materialität von Musik

2.1.2. Die Körperlichkeit musikalischer Praxis

Aus der Warte der Musik betrachtet erscheint die enge Verknüpfung mit Aspekten der Körperlichkeit auf den ersten Blick pausibel. Lars Oberhaus stellt fest, „dass der Körper als Medium der Musikproduktion und -rezeption unverzichtbar

ist“ (OBERHAUS 2017: 179). Er fügt hinzu: „Jede erklingende Musik verweist auf menschliche Bewegungen, die diese produziert oder hervorgebracht haben“ (ebd.). Interessanterweise konkretisiert er aber die im vorhergehenden Satz getätigte Feststellung, der Körper sei auch Medium der Musikrezeption, nicht in ähnlicher Weise. Das verweist auf ein Missverhältnis der Wahrnehmung der körperlichen Dimension von Musik: als sei sie primär für die Seite der Produktion relevant.

Eine praxeologische Perspektive kann hier den Blick erweitern, weil die Auffassung von Musik als soziale Praxis die Materialität und insbesondere Körperlichkeit jeglicher musikbezogener Praktik – also auch jener der scheinbar passiv auf die auditive Wahrnehmung gerichtete Teilhabe an Musik als Publikum – in die Theorie mit einbezogen werden muss. Das impliziert außerdem einen weiteren Aspekt: die Ereignishaftigkeit und Gebundenheit an Artefakte koppelt die Körperlichkeit auch an die jeweilige Situiertheit des Vollzugs in einen konkreten Kontext. Der eben zitierte Aufsatz von Oberhaus fokussiert zwar die körperliche Dimension der Musik, abstrahiert aber gleichzeitig von Situationen musikalischer Praxis. Damit wird aber die von ihm als überkommen kritisierte Dichotomie zwischen geistiger, sprich: neuronaler Verarbeitung von Klängen und ihren neuronalen Korrelaten und körperbasierter Involviertheit in den Prozess des Musizierens und Hörens letztlich nur verschoben. Die Bedeutung der Einbettung sämtlicher Prozesse ins Soziale (und die dem vorausgehende lange historische Entwicklung, die jede musikbezogene Situation auf irgendeine Weise mit prägt) kommt nicht zum Tragen. Insofern bleibt eine lediglich den isolierten, einzelnen Körper mit einbeziehende Betrachtung musikalischer Praxis immer noch unvollständig.

Im Folgenden werden zentrale Ebenen einer praxeologisch ausgearbeiteten Körperlichkeit von Musik skizziert. Eine ausführlichere Ausarbeitung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Hier ist eine praxistheoretische Auffassung aber anschlussfähig an mehrere derzeit aktuelle Strömungen musikbezogener Forschung. Insbesondere sei verwiesen auf Oberhaus & Stange 2017.

Praxeologisch sind vier Ebenen grundlegend für je verschiedene Aspekte von Körperlichkeit. Dabei ist in der folgenden Darstellung das Hören (als körperlich verankerte Wahrnehmungsleistung) allerdings ausgespart: im praxeologischen Sinn kann Hören nicht als übergeordnete Kategorie herausgelöst werden, denn im Rahmen konkret vollzogener Praktiken wird auch das Hören selbst jeweils neu konstituiert. Jonathan Sterne (2003)

zeichnet beispielsweise entlang der Entwicklung von Technologien zur Übertragung und Aufzeichnung von Klang nach, wie sich das Hören als aktiver Prozess sinnlichen Wahrnehmens an die neuen Erscheinungen von ‚Hörbarem‘ anpasst und verändert. Wenn also auch die physiologischen und neurologischen Grundlagen gleichbleiben, kann man das Hören als phänomenalen Vorgang nicht als gegeben ansehen. Hören als sinnzuweisende Wahrnehmungsleistung ist insofern Teilbereich musikbezogenen Handelns und wird in Kap. 2.2.2. detaillierter konzeptualisiert.

Die vier übrigen Ebenen, die im Folgenden ausgearbeitet werden, binden dagegen das Hören (als physiologischen Prozess) auf je unterschiedliche Weise ein (vgl. Abb. 4). Wichtig ist außerdem, diese vier Ebenen nicht als trennscharfe Kategorien aufgefasst werden, in die dann ein Verhalten eingeordnet werden kann. Vielmehr bauen die Ebenen zwar in der vorgestellten Reihenfolge aufeinander auf, sind aber durch die zirkuläre Struktur letztlich nicht voneinander zu trennen.

Der erste Ebene richtet sich nach innen. Weder die von uns selbst phänomenal erfahrene Leibhaftigkeit noch unsere Körperlichkeit, d. h.: unser Körper als Medium oder Werkzeug im Umgang mit der Welt, sind uns eindeutig gegeben, sondern werden von uns aktiv hervorgebracht:

„Leibhaftigkeit ist nicht einfach Körper-Sein, sondern immer auch Körper-Haben, d. h. ein Verhalten der Verkörperung und zur Verkörperung, ein in Handlung, Sprache und Gestaltung Körper gewinnendes Verhalten zu ihm und seinen Gegenständen.“ (PLESSNER 1980: 383)

Klänge sind – unter anderen Dingen, die uns in der Welt begegnen – als Ressource nutzbar, um unsere **körperlichen Zustände zu konstituieren**. Diese nach innen gerichtete, anderen Menschen im Allgemeinen unverfügbare Weise des Umgangs mit Musik geschieht aber wie jeder andere Umgang durch tätige Auseinandersetzung mit der Welt, also in Form von *doings*, die ihrerseits in Praxisstrukturen eingebettet sind. Der Körper wird also zum Medium, mit Hilfe dessen Menschen zu **Partizipanden an musikbezogenen Praktiken und Praxisformen** (vom Musikhören über das Musizieren, das Besuchen eines Konzerts bis hin zum Brüten über Tonsatzklausuren im Musikstudium) werden. Diese Partizipation wird von den Praxistheorien als stets mit Artefakten assoziiert angesehen. Es kommt also zu einem materiellen **Zusammenspiel von Körpern und Artefakten**. Ergebnis und/oder Teil dieser ereignishaften Assoziation sind Klänge, die ihrerseits materiell-ereignishaft sind (vgl. Kap. 2.1.1.). **Klänge und Körper stehen nun strukturell in einem Wechselverhältnis**: durch die Art ihrer körperbasierten Hervorbringung ist die Struktur von Klängen durch die Möglichkeiten des Körpers geprägt, andererseits sind Klänge auf Korrelationen mit der körperlichen Erschließung der Welt hin gestaltet, z. B. in

Bezug auf Bewegung oder unsere Möglichkeiten des Sprechens, und werden daraufhin gehört. Diese Wahrnehmung von Klängen in Bezug auf den Körper wiederum ist nicht unerheblich für die Möglichkeiten, Musik als Ressource zur Konstituierung des eigenen Selbst als Körper zu verwenden, und damit schließt sich der Kreis. Zu denken sind die Ebenen also als sich immer wieder intensivierender Kreislauf, der für die Genese und Verfeinerung der musikbezogenen Praktiken und Praxisformen grundlegend ist.



Abbildung 4: Körperlichkeit von Musik

Konstituierung des Körpers durch Musik

Tia DeNora (2000) stellt in ihren Studien zu Musik im Alltag dar, auf welche Weise Klänge dazu beitragen können, körperliche Zustände zu konstituieren und zu verändern. Sie hat ethnographische Studien zum Einsatz beim Aerobic durchgeführt (DENORA 2000: 89-102), arbeitet aber auch heraus, welche wichtige Rolle Klänge für die Stabilisierung körperlicher Zustände von Frühgeborenen spielen. Es wird deutlich, dass dieser Aspekt von Musik in besonderer Weise an die musikpsychologisch erforschten vorbewussten Grundkonstanten der Wahrnehmung von Klängen anschließt (vgl. BRUHN 1998: 172-175), etwa unsere Neigung, uns mit regelmäßigen Schallereignissen zu synchronisieren (DENORA 2000: 83-85). Aus praxeologischer Sicht ist dabei aber wichtig zu betonen, dass es nicht um ein bloßes passives Erleiden geht, um ein mechanistisches Reiz-Reaktions-Schema. Die Körperfunktionen von Frühgeborenen, z. B. stabilisieren sich durch die regelhaften Klänge von Musik, die die chaotische akustische Umgebung der zahlreichen medizinischen Apparaturen überdeckt, und ihre Ausschüttung von Stresshormonen wird messbar reduziert (ebd.: 81). Das könnte man als unbewussten Reflex einer Körper-, 'Maschine' auf einen Umweltreiz deuten. Nach Humberto Maturana (1985) ist es aber gerade ein Kennzeichen des

Lebens, als „Interaktionsmaschinen“ (ebd.: 35) mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten. Es sind nicht die äußeren Einflussfaktoren bzw. Reize, die die Veränderung im lebenden System im Sinne eines direkten Effekts determinieren; stattdessen löst die Information aus der Umwelt einen eigenständigen Prozess im abgeschlossenen lebendigen System aus: das System verändert sich selbst (Ontogenese; vgl. MATURANA & VARELA 1987: 85, 148).²² Dieser Form des aktiven Rückgriffs auf die Ressourcen der Umwelt als Grundkonstante des Lebens spiegelt sich dann in komplexerer Form in den Praktiken der Aerobic-Trainer bei der passgenauen Zusammenstellung ihres Musikprogramms für die einzelnen Phasen des Trainings wider (vgl. DENORA 2000: 90f, 94). Dabei sind zwei Aspekte hervorzuheben: zum einen die selbstgesteuerte, ontogenetische Hervorbringung der Reaktion auf einen musikalischen Reiz, die sich nicht als schlichtes musikpsychologisches Reiz-Reaktions-Geschehen erklären lässt, und zum anderen die tätige Beteiligung der Menschen an diesem Prozess, die auch in den Praktiken sorgfältigen Arrangements zum Musikhören im Rahmen etwa des *mood management* (ebd.: 53-58, vgl. auch HENNION et al. 2000: 160) zentral ist. Das führt zur zweiten Ebene der Körperbezogenheit musikbezogener Praktiken.

Körper als Partizipanden musikbezogener Praxisformen

Diese Ebene erscheint auf den ersten Blick trivial; auch wenn Klänge in den Zeiten digitaler Distribution von ‚Musik als Datenstrom‘ mehr denn je entmaterialisiert scheinen²³, bleibt der individuelle Hörkonsum an unsere leibliche Präsenz zeitlich und räumlich an das Erklingen, egal ob *live* oder per Schallaufzeichnung, gebunden. Die Körperlichkeit des Musizierens scheint dann erst recht selbstverständlich.

Die praxeologische Perspektive richtet die Aufmerksamkeit in diesem Kontext allerdings auf zwei leicht zu übersehende Aspekte: Zum einen müssen auch

²² Interaktion mit der Umwelt als Grundprinzip lebender Systeme nach Maturana korrespondiert mit der fundamentalontologischen Charakterisierung des Daseins bei Heidegger, nach der wir gleichzeitig in die Welt ‚geworfen‘ sind (HEIDEGGER 1986: 135), aber in unserer Geworfenheit (d. h. der nicht selbstverantworteten Faktizität unserer Existenz) mit der Welt in Form unserer direkten Umwelt in Kontakt und Interaktion treten; in Heideggers Worten: „[...] faktisches Existieren des Daseins ist nicht nur überhaupt und indifferent ein geworfenes In-der-Welt-sein-können, sondern ist immer auch schon in der besorgten Welt aufgegangen. [...] Das Sein des Daseins besagt: Sich-vorweg-schon-sein-in-(der-Welt-) als Sein-bei (innerweltlich begegnendem Seienden)“ (ebd.: 192). Zentral ist die Vorstellung auch für die enaktivistische Sicht auf Wahrnehmung und Bewusstsein, wie sie z. b. Alva Noë (2006) vertritt; vgl. auch OBERHAUS 2017: 175.

²³ Auf den Fehlschluss der Nichtmaterialität etwa von Klängen in mp3-Form oder von Streamingplattformen und die Probleme, die mit dem Energie- und Rohstoffbedarf digitalisierten Musikkonsums zusammenhängen, weist Kyle Devine (2019) hin.

vermeintlich passive Formen als *doings* im Rahmen von Praxisformen mit betrachtet werden. Zum anderen sind damit alle musikbezogenen *doings* in unterschiedlich komplexe und unterschiedlich weit reichende Praktikenbündel integriert und tragen damit zur Konstituierung dieser Praxisformen bei. Es ist nicht sinnvoll, a priori beurteilen zu wollen, welche *doings* ‚wichtiger‘ für die jeweilige Praxisform sind. Das betrifft natürlich zu allererst und insbesondere die Beziehung zwischen Hörerinnen und Musizierenden. Es ist nicht von vornherein ausgemachte Sache, dass sich konzertartige Praktiken um die aktiv Musizierenden herum entwickeln. Insofern kommt eine praxeologische Perspektive der weiten Definition Smalls von *musicking* entgegen, widerspricht aber der Fokussierung musikalischer Praxis auf den Prozess des Musizierens.

Das Stillsitzen im klassischen Konzertsaal bedeutet eine starke Disziplinierung des Körpers²⁴ und kann nur ideologisch als wahrhaftigste Form des Hörens angesehen werden. Gleichwohl ist diese Bewegungslosigkeit als Tun-durch-Nichtstun eine Praktik, die nicht ohne Auswirkungen auf die Wahrnehmung bleibt. Es wäre eine rezeptionsgeschichtliche wie ästhetische Aufgabe, nachzuforschen, wie die zunehmende Regungslosigkeit des Publikums mit einer zunehmenden Ent-Körperlichung der Kunstmusik im 19. Jahrhundert korreliert. Eine Hypothese wäre, dass das motorische Element des Rhythmus in der sinfonischen Musik in dem Maße in der Wichtigkeit zurückgestuft wird, wie der bürgerliche Konzertbetrieb sich entwickelt – möglicherweise ein Grund, warum dann im 20. Jahrhundert ein motorisch so stark affizierendes Werk wie *Le Sacre du Printemps* von Igor Strawinsky eine so starke, weil inzwischen verlernte und daher ungewohnte Wirkung hervorrufen konnte. Das Stillsitzen begünstigt also bestimmte „lines of relevance“ (SCHATZKI 2014: 28), entlang derer das Klanggeschehen verfolgt wird, gegenüber anderen, die dagegen in Bewegung (z. B. beim Tanz, vgl. den nächsten Punkt) wichtiger werden.

Körper in Assoziation mit Artefakten

Für die Musik muss der allgemeine praxistheoretische Grundsatz, dass der Vollzug von Praktiken stets an die Assoziation von Menschen und Artefakten gebunden ist, genauer spezifiziert werden. Es gibt eine breite Kategorie von Artefakten, die in ähnlicher Weise in vielen sozialen Praxisformen eine Rolle spielen: Stühle, auf den Musizierende und ihr Publikum

²⁴ Diese Disziplinierung dauerte als Prozess Jahrzehnte bis Jahrhunderte; vgl. die Darstellung zu den „Hörer[n] und deren Verhalten“ in SALMEN 1988: 56-67.

sitzen, Bühnen, auf denen Orchester auftreten, die entsprechend der dort vollzogenen Praxisformen passgenau gestalteten Räume und Häuser, auch technische Geräte wie CD-Spieler und Hilfsmittel wie Notenständer und Konzertplakate machen noch keine besondere Rolle der Musik aus.

Klänge sollen im vorliegenden Entwurf, wie im letzten Kapitel dargelegt, nicht als Artefakte, sondern in ihrer materiell zu verstehenden Ereignishaftigkeit betrachtet werden. Sie sind selbst also keine Artefakte, mit denen sich Menschen zum Vollzug einer bestimmten Praxisform assoziieren, sondern sie sind stets selbst schon Ergebnis einer solchen Assoziation und damit Anzeichen für den Vollzug.

Einen anderen Fall stellen aber Musikinstrumente bzw. sämtliche Artefakte dar, die ‚benutzt‘ werden um Klänge hervorbringen. ‚Benutzung‘ bedeutet in diesem Fall den Einbezug des „Zuhandenen des alltäglichen Umgangs“, des „Zeugs“ (HEIDEGGER 1986: 102) in eine Praxis. Philip Alperson (2008) legt dar, warum (traditionelle) Musikinstrumente nicht ohne Weiteres als mit sich selbst identische, unabhängige materielle Objekte (ebd.: 40) konzeptualisiert werden und kommt zu dem Schluss:

“The truth is that it is difficult to say where the instrument ends and the rest of the body begins. In this sense, musical instruments are embodied entities.” (Ebd.)

Nach Alperson sind Musikinstrumente letztlich unvollständig: an der Tonerzeugung ist – je nach Instrument auf verschiedene Weise und in unterschiedlichem Ausmaß – der menschliche Körper mitbeteiligt. Musizierende formen ihren Körper (bei Holz- und Blechblasinstrumenten im Hinblick auf Atmung und Embouchure, bei Saiteninstrumenten im Hinblick auf die Motorik der Finger). Dadurch wird der jeweils individuelle Klang mitbestimmt, in vielen Fällen so weit, dass auf verschiedenen Modellen des Instruments ein erkennbar individueller Klang des jeweiligen musizierenden Menschen hörbar ist (vgl. ALPERSON 39f). Ein Musikinstrument lässt sich insofern praxistheoretisch weniger als Artefakt (das Ergebnis einer bestimmter Konstruktion z. B. aus Holz und Saiten oder aus Messing), sondern als Ergebnis einer bereits erfolgten Assoziation von Mensch und Artefakt konzeptualisieren.

Weiterhin ist ein Instrument per se kontextualisiert. Heidegger spricht von der Einbettung des „Zuhandenen“ in einen „Verweisungszusammenhang“ (HEIDEGGER 1986: 123). In diesem Fall bildet die Musik diesen Verweisungszusammenhang: „the material objects we think of as musical instruments are culturally freighted right from the beginning“ (ALPERSON 2008: 41). Das ist kein prinzipieller, aber ein gradueller Unterschied zu den Artefakten, die in viele gewöhnliche ‚All-

tagspraktiken‘ eingebunden sind: Ein Stuhl, wie er am Küchentisch für die Praxisformen täglicher Mahlzeiten eine Rolle spielt, ist eine relativ unspezifische Konstruktion mit nur überschaubaren Unterschieden etwa zu Bürostühlen, Stadionsitzen und Parkbänken; die verschiedenen Sitzgelegenheiten sind auch austauschbar. Ein Musikinstrument ist eine hochspezifische Verdinglichung einer über Jahrhunderte entwickelten Praxisformation; die Identität des Musikinstruments als Musikinstrument ist also in höherem Maße „immateriell“ (ebd.: 40) oder auch sinnhaft als die anderer Artefakte.

An neuartigen, weniger traditionellen „Musikmachdingen“ (Ismael-Wendt 2016) lässt sich aktuell gewissermaßen der Prozess beobachten, wie Affordanzen (vgl. S. 23) des Geräts und die damit sich verbindenden Praktiken entwickeln (vgl. dazu z. B: AHLERS et al. 2022, KATTENBECK 2022, BELL 2015).

Die enge Verbindung von Körper, Musikinstrument (oder Musikmachding) und Klängen als resultierendem Ereignis hat Folgen für die Praktiken der Musik als „öffentlicher Sinnzusammenhang“ (SCHMIDT 2017: 159), also als „öffentliche und expressive, Sinn und Wissen ausdrückende Vollzüge“ (ebd.: 168): Wir denken Musik nicht ohne den Einbezug eines anderen Menschen: „A thick view of music takes music to be the outcome of performances by human beings playing musical instruments“ (VAN GERWEN 2012: 223). Analog auch Philip Auslander in seiner Studie zur Performativität musikalischer Darbietungen:

“To perceive a sonic event as music is to understand it as intentionally produced by a human agent operating in relation to a given social group’s understanding of what music is.” (AUSLANDER 2021: 92)

Van Gerwen führt diesen Rückbezug auf menschliches Handeln, der musikalischen Klängen innewohnt, ins Feld gegen eine Reduktion musikalisch-ästhetischen Erlebens auf den akusmatischen, das heißt vom Zustandekommen abstrahierenden Nachvollzug von Klängen und ihrer strukturellen Beziehungen (vgl. Kap. 2.1.1, S. 53f). Auf den ersten Blick klingt es unnötig traditionell, so, als könnten damit bestimmte Formen (das Einlegen und Hören einer CD, die computergestützte Musikproduktion bis hin zu rein algorithmisch erzeugter Musik, Cages radikale Erweiterung des Musikbegriffs) nicht erfasst werden, wenn man musizierende Menschen so sehr in den Mittelpunkt stellt. Musikbezogene Praktiken sind aber nicht nur sozial in dem Sinne, dass sie von anderen Menschen nach gleichen Mustern und

Regeln vollzogen werden und gelegentlich andere Menschen mit einbeziehen (wie Praktiken der Erwerbsarbeit, der Fitness, des Kochens, der Körperpflege, der Erholung etc.). Sie sind sozial, weil im Vollzug der Praxis mindestens ein anderer Mensch implizit präsent gedacht wird: Komponistinnen, Musiker, anderen Hörerinnen. Selbst wenn diese Person(en) unbekannt bleiben, ist entscheidend, dass die Praxisform (das Spielen eines Musikstücks, das Hören einer CD, der Besuch eines Konzerts, das Lesen einer CD-Rezension) eine konkrete Verbindung zu *bestimmten* anderen Menschen konstituiert – im Gegensatz zur nur abstrakten Verbindung zu den früheren, gegenwärtigen und zukünftigen Mit-Partizipanden der gerade vollzogenen Praxis im allgemeinen Fall. Damit ist Musik nicht zwangsläufig Kommunikation; dies ist nur ein Teilaspekt der konstituierten Verbindung zu anderen Menschen.

Auf eine weitere Spezifik der engen Verbindung von Körpern und Artefakten in musikalischer Praxis weist Theodore Schatzki hin: Im Sinne Schatzkis ist Musik eine *integrative practice* mit komplexer Struktur und klareren Konturen als die *dispersed practices*, die in nur unwesentlich variiert Form in verschiedenen Praxiskontexten auftreten, wie z. B. das oben schon erwähnte Beispiels des Sitzens (vgl. SCHATZKI 1996: 91-110). Die Komplexität der inkorporierten *practical understandings* musikalischer Praxis (egal, ob beim Spielen eines Musikinstruments, beim Hören und Genießen einer präferierten Musik oder beim Tanzen) geht einher mit einer Unterdeterminiertheit bezüglich der damit verbundenen engeren oder weiteren Ziele:

“The end or purpose for which a person acts underdetermines precisely what he or she does in carrying out an action [...] The teleological ordering of activity can also seem thin in comparison to the complex continuum of bodily doings through which the action is executed. For example, creating art, like playing sports, often exhibits a thin teleological frame and elaborated practical understanding.” (SCHATZKI 2014: 24)

Wenn die Situation es erfordert, ein Musikstück auf dem Klavier zu spielen, weil ich z. B. in einer Schulklasse kurz vor Weihnachten ein adventliches Lied zu singen für angemessen halte, so lässt sich dieses relativ kurz zu umreißende Ziel auf sehr viele unterschiedliche Wege praktisch erreichen – meine zu investierenden und inkorporierten *practical understandings* übersteigen dies bei Weitem. Dieser Überschuss auf Seiten des Körpers gegenüber teleologischer Determination ist ein Kennzeichen musikbezogener Praxis und übersetzt sich im Vollzug dann in die kreativen Freiheitsgrade musikalischen Tuns.²⁵ Die Elaboriertheit der Praxisforma-

²⁵ Es sei allerdings betont, dass es kein exklusives Merkmal der Musik, sondern möglicherweise eher eine Familienähnlichkeit von als kreativ angesehenen Praxen bzw. Praxen

tion Musik beruht als in entscheidender Weise auf ihrer Körperbezogenheit. Versuche einer Rückführung von Eigenschaften einer Musik (sei es als Klang oder als Praxis) auf eine bestimmte Zweckhaftigkeit scheitert daran – es lässt sich i. A. lediglich eine Passung hinsichtlich des je spezifischen Kontexts feststellen, die aber nicht zielgerichtet, sondern eher im Hinblick auf Ermöglichung und Einschränkungen gedacht werden muss.

Die enge Wechselbeziehung zwischen Instrument und Körper führt also erst dazu, dass die Praxis inkorporiert werden kann. Will Gibson weist auf die Zusammenhänge hin, die es zwischen der Bauweise eines Musikinstruments und den darauf ausgeführten Klängen gibt: Trompeten z. B. begünstigen bei der Jazzimprovisation das Spiel von Skalen, also Tonleiterausschnitten im vorwiegenden Intervallabstand von Sekunden, Klaviere ermöglichen dagegen das Spiel in Akkordstrukturen und Arpeggien (vgl. GIBSON 2006: 179). Beides ist nicht allein auf Instrument oder Körper reduziert zu erklären, sondern resultiert aus dem Zusammenspiel beider, der Assoziation von Körper und Artefakt. Das Ergebnis ist aber eine Klangfigur, die sinnhaft wahrgenommen wird, aber Spuren ihres materiellen Zustandekommens enthält. Das führt zur nächsten Kategorie der Rolle des Körpers in der Praxisformation Musik.

Körper und Klänge in struktureller Kopplung

Wolfgang Rüdiger (2007) führt eine Fülle von Themenfeldern auf, in denen die sich von ihm „musikalischer Körper“ genannte „prozessuale Einheit von

„– Musikalität des Körpers

– Körperlichkeit der Musik

– Instrumentenkörper

– Körperlicher Kommunikation mit den Hörern“ (RÜDIGER 2007: 8f)

findet. Dazu zählen insbesondere auch „Tonverbindungen als Körpergesten und -gestalten[,] [m]usikalische Figuren, Dialoge, Szenen“ auf der musikalischen sowie „Haltung, Atmung, Bewegung als psychophysische Begriffe“ auf der körperlichen Seite (ebd.: 9). Ich benutze den Begriff „struk-

mit kreativem Potential ist: Gleiches findet sich beim Kochen, beim Lesen als erbaulich-unterhaltender Tätigkeit, im Sport, in der bildenden Kunst, in der Mode etc.

turelle Kopplung“ (LUHMANN 2002: 116), den Niklas Luhmann von Humberto Maturana übernommen hat: Im biologischen wie im systemtheoretischen Sinn ist damit die eigenständige Abstimmung von Systemen auf die Bedingungen ihrer Umwelt gemeint. Dabei ist wichtig zu betonen, dass es sich nicht um einen direkten und insofern kausalen Einfluss handelt. Das autonome und autopoietische (d. h., sich selbst hervorbringende, erhaltende) System passt sich von sich aus und auf Grundlage von Informationen der Umwelt an (vgl. ebd.: 116f). Der Begriff wird hier gewählt, weil er die von Rüdiger angedeutete Körperlichkeit allen Musikalischen adäquat beschreibt: *Wenn es Parallelen zwischen Klängen und Körpern gibt, so basieren sie nicht auf Zwangsläufigkeiten, sondern sind Ergebnisse wechselseitiger Bezugnahme, aber unabhängiger Entwicklung.*

Unter dieser Prämisse müssen nun die Bezüge zwischen Klängen und Körpern gesehen werden, die sich in so unterschiedlichen Phänomenen wie der „Vielfalt barocker Ausdrucksgesten und klassischer Affektfiguren“ (RÜDIGER 2017: 284f) oder dem im Hiphop typische Kopfnicken und Winken mit dem ausgestreckten Arm (genannt 'Bounce') als „authentifizierende musikbegleitende Körperpraktiken im Rap“ (EISEWICHT & DIETRICH 2019: 205) zeigen. Ein weiteres Beispiel: Christofer Jost zeichnet nach, wie der Off-Beat einerseits Korrespondenzen zur Bewegung der Spielhand des Gitarristen hat, andererseits als „Organisationsform“ aber den Hörerinnen ein „Möglichkeitsspektrum der Bewegungen“ vorgibt (JOST 2018: 181). Auch die besondere Rolle der menschlichen Stimme für musikalische Gestaltung fällt in diesen Bereich.

Klänge werden – in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich stark – in Bezug auf den menschlichen Körper wahrgenommen, und der menschliche Körper prägt mit seinen Möglichkeiten, aber auch mit seiner phänomenalen Erscheinung unserer Leibhaftigkeit die Gestaltung von Klängen. Rüdiger nennt Musik einen „Umschlagort von Leibkörperlichkeit“ und schreibt:

„Die expressiven und strukturellen Eigenschaften der Musik, die wir in uns tragen und die sich durch Hören und musikalisches Handeln inkorporieren, finden sich in veränderter Gestalt und Gestaltung in den Erscheinungen unserer Musikkultur wieder – als symbolische Körperlichkeit notierter oder improvisierter Musik, die der Rück- bzw. Vorverwandlung in reale Klangkörperlichkeit bedarf. [...] Wir brauchen nur die musikalischen Ausdruckspotenziale unseres Körpers mit den leiblichen und gestischen Aspekten der Musik in Verbindung zu bringen, um Musik körperlich zu erleben, zu ‚verstehen‘ und lebendig zu gestalten.“ (RÜDIGER 2017: 281)

Auch Tia DeNora betont allerdings – ganz im Einklang mit dem Begriff strukturelle Kopplung –, dass Musik eben kein 'Stimulus' im Sinne eines Reiz-Reaktions-Schemas ist, wenn sie körperbezogen gedeutet wird und der körperliche Zustand

eines Menschen sich mit den Klängen koppelt: „Music is not a ‚stimulus‘: semiotic force does not reside within its form alone“ (DENORA 2000: 41). DeNoras Probanden sind die letztlich ausschlaggebenden Akteure, ohne die kein ‚Effekt‘ der Klänge entstehen würde. Das heißt: auch die körperbezogene Seite von Klängen ist ein Teil einer kollektiven und gelernten Praxis. Die augenfälligste Ausprägung einer solchen selbstgesteuerten Kopplung menschlicher Körper mit Musik sind sämtliche Formen des Tanzes, deren *Familienähnlichkeit* gerade auf den Bezügen zwischen Bewegung und musikalischer Struktur bestehen.

Mit dem bewussten *mood management*, das DeNora (2000: 41-45) beschreibt, schließt sich der Kreis also insbesondere wieder zu Konstitution des Körpers und der körperlichen Zustände mit Hilfe externer Ressourcen wie Klängen.

2.2. Musikalischer Sinn

Der Begriff Sinn ist sprachlich mehrdeutig, weil er einerseits den Sinn *von etwas* als im Sprachgebrauch eine den Dingen zugeschriebene Eigenschaft (d. h. z. B. ein Zusammenhang oder ein Verweis auf etwas Anderes) bezeichnet, andererseits aber auch den Sinn *für etwas* als ein den Menschen zugeschriebenes, spezifisches Vermögen bezeichnet.²⁶ Der letztgenannte, eher metaphorische Gebrauch des Wortes verweist zusätzlich auf die Herkunft bzw. Verwandtschaft mit dem physiologischen Verständnis von Sinn, nämlich des leiblichen, durch verschiedene Sinnesorgane kategorisierten Vermögens, die Welt wahrzunehmen.

Im Englischen ist der Begriff *common sense* gebräuchlich:

„Wenn wir sagen, daß jemand common sense habe, soll das nicht nur heißen, daß er seine Augen und Ohren gebraucht, sondern dass er sie sozusagen offen hält, sie sinnvoll, intelligent, auffassungsfähig, reflektiv gebraucht oder es zumindest versucht, und daß er in der Lage ist, mit Alltagsproblemen in einer alltäglichen Weise einigermaßen effizient umzugehen.“ (GEERTZ 1997: 264, Hervorhebung im Original)

²⁶ Vgl. dazu auch den analogen Zusammenhang, den Heidegger zwischen dem Verstehen im kognitiven Sinn und der Wendung *sich auf etwas zu verstehen* herstellt (HEIDEGGER 1986: 143, dazu auch SCHATZKI 2017: 29)

Der Verweis auf den *Gebrauch* der Sinnesorgane verknüpft die Zuschreibung von *common sense* einerseits mit dem Handeln, in dem sich dieser zeigt oder nicht zeigt. Andererseits wird aber auch schon deutlich, dass in der Beurteilung, was nun „sinnvoll, intelligent, auffassungsfähig, reflektiv“ bzw. „einigermaßen effizient“ (ebd.) ist, auch eine Wertung verbunden ist, die auf einem allgemeinen Übereinkunft und damit auf kollektiven Wissensbeständen beruht:

„Der gemeine Menschenverstand²⁷ ist ein Fonds von allen geteilter Überzeugungen, der in den Grenzen des jeweiligen sozialen Universums eine grundlegende Übereinstimmung über den Sinn der Welt und einen Bestand (stillschweigend akzeptierten) Gemeinplätzen sichert [...]“ (BOURDIEU 2017: 123f)

Im Einklang mit Bourdieu kommt auch Geertz zu dem Schluss:

„Kurzum, es handelt sich dabei um ein kulturelles System, wenn auch gewöhnlich kein besonders fest integriertes, und es ruht auf derselben Grundlage wie alle anderen derartigen Systeme auch: wer über common sense verfügt, ist von dessen Wert und Gültigkeit überzeugt. Hier wie anderswo sind die Dinge das, was man aus ihnen macht.“ (GEERTZ 1997: 265, Hervorhebung im Original)

Auch hier klingt wieder der Verweis auf das Handeln an, genauer gesagt auf das Alltagshandeln; d. h., *common sense* erscheint bei Geertz vor allem bezogen auf die eher wiederkehrenden Herausforderungen des Alltags, denen wir – *common sense* vorausgesetzt – relativ routiniert und ohne viel nachzudenken in der Lage sind zu begegnen. Es handelt sich also eher um implizites, inkorporiertes Wissen und/oder Fertigkeiten. Bourdieu bezeichnet die implizite Einverleibung als *Habitus* und sagt über diesen:

„Diese Systeme von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata ermöglichen es, praktische Erkenntnisakte zu vollziehen, die auf dem Ermitteln und Wiedererkennen bedingter und üblicher Reize beruhen, und auf die zu reagieren sie disponiert sind, und ohne explizite Zwecksetzung noch rationale Mittelberechnung Strategien hervorzubringen, die [...] angemessen sind und ständig erneuert werden.“ (BOURDIEU 2017: 177f)

Hier zeigt sich also einerseits wieder die Rückbindung des routinierten *common sense*-Handelns an die Wahrnehmung – der *Habitus* als System einverleibter Erfahrungen prägt beides gleichermaßen –, aber auch die normative Kraft, die der *Habitus* entfaltet:

²⁷ Im Französischen: *sens commun*.

„Der praktische Sinn ermöglicht es zu handeln *comme il faut* (hös die, wie Aristoteles sagte), ohne ein (Kantsches) 'Sollen', eine Verhaltensregel, aufzustellen oder anzuwenden.“ (ebd.: 178)

In der Normativität des implizit als korrekt angesehenen Handelns, die über eine nun metaphorisch als Sinn zu verstehende, vorbewusste Wahrnehmungsdisposition gesteuert wird, scheint nun auch die ethische Dimension des Handelns auf, mithin auch eine weitere Bedeutungsfacette des Sinnbegriffs, wie sie z. B. in Begriffen wie *Sinn des Lebens* oder *sinnvolle Beschäftigung* aufscheint. Gemeint ist jeweils ein ein ‚richtiges‘ oder gutes Leben auch aus ethischer Perspektive, wie es der aristotelische Praxisbegriff impliziert (vgl. den Exkurs in Kap. 3.5.).

Gibt es nun praxistheoretisch gesehen über dem geteilten Sinn, der sich im *common sense* äußert, noch eine private Variante? Bis zu diesem Punkt ist die auf der Basis des alltagsbezogenen *common sense* entwickelte Auffassung von praktischem Sinn mit der systemtheoretischen, erheblich weiter gefassten Definition des Sinnbegriffs bei Niklas Luhmann vereinbar:

„Das Phänomen Sinn erscheint in der Form eines Überschusses von Verweisungen auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns. Etwas steht im Blickpunkt, im Zentrum der Intention, und anderes wird marginal angedeutet als Horizont für ein und-so-weiter des Erlebens und Handelns.“ (LUHMANN 2012: 93)

Man könnte dies so verstehen, dass Sinn im Kern vor allem eine Zuschreibung eines Individuums, eine Sicht auf die Dinge aus einer Einzelperspektive ist. Luhmann weist aber darauf hin, dass seine Definition von Sinn nicht ausschließlich als individueller, sich im Mentalen abspielender Prozess verstehbar ist, sondern „übergreifende Gültigkeit für personale und soziale Systeme“ (ebd.) beansprucht, mithin „Begriffe wie Intention, Verweisung, Erwartung, Erleben, Handeln [...] Elemente bzw. Strukturen [bezeichnet], die sowohl zu psychischen als auch zu sozialen Systemen aufgeordnet [sic] werden können“ (ebd.)

Aus Sicht der Praxistheorie ist Sinn ebenfalls gerade nicht mit dem Ergebnis der Deutungsleistung eines Subjekts gleichzusetzen, mithin keine rein mentale Kategorie. Sinn erfordert immer die relationale Bezugnahme auf die überindividuelle, materielle Wirklichkeit, jegliche Bedeutung ist damit immer abhängig von einer kollektiven Leistung der Herstellung und Aufrechterhaltung jenes Praxiskontexts (oder besser: der Praxisform), in dem dieser Sinn erscheint (vgl. HILLEBRANDT 2014: 93). Denn jede Sinnzuweisung erfolgt situiert in einem konkreten Kontext und nimmt auf die durch

Dinge und (im Regelfall sogar eher abwesende) Mitmenschen geprägt Wirklichkeit Bezug. Schmidt beschreibt dies im Rückgriff auf Erving Goffman und fügt hinzu, dass auch stets Faktoren über die Situation hinaus sich wirksam (oder: wirklich) werden:

„Das situative sensemaking muss als ein gemeinsames, beobachtbares, körperliches Interaktions-, Darstellungs- und Interpretationsverhalten von Situationsteilnehmerinnen konzeptualisiert werden. Es kann nicht auf innere mentale Vorgänge zurückgeführt werden. Zudem werden im situativen sensemaking immer transsituative kollektive Wissensordnungen und Rahmungen situativ verwendet.“ (SCHMIDT 2017: 166)

Damit sind wir bei der Zuschreibung von Sinn immer auf Muster angewiesen, die nicht auf uns selbst zurückgehen. Träger dieser Muster im praxistheoretischen Sinn sind Menschen nur als Partizipanden von Praktiken:

„In den praxistheoretischen Vokabularen werden die Teilnehmerinnen sozialer Praktiken, die in den bereits skizzierten Absetzbewegungen an die Stelle des handelnden Subjekts getreten sind, als Träger kollektiver Wissens- und Sinnmuster aufgefasst - und sie sind solche Trägerinnen immer nur als Teilnehmer von Praktiken. Die Wissensformen und Sinnmuster befinden sich nicht privat und exklusiv "im Kopf" des handelnden Subjekts, sondern immer auch in den Dingen und Körpern. [...]

D. h. kollektive Wissensordnungen und Sinnmuster ... sind Bestandteile sozialer Praktiken, sie haben keine separate eigenständige Existenz in einer inneren, unbeobachtbaren Sphäre des Mentalen. Sie existieren nur, indem sie sich in Praktiken ausdrücken.“ (ebd.: 168)

Zusammengefasst und konkret auf Musik bezogen bedeutet dies: musikbezogener Sinn wird ausschließlich in Situationen hervorgebracht und verhandelt, wo musikalisch gehandelt wird. Das heißt, dort wo Klängen auf eine musikalische Art zugehört wird, also in Konzerten oder mit Abspielgeräten, oder wo Klänge auf eine musikalische Art hervorgebracht werden. Was bedeutet in diesem Kontext *auf eine musikalische Art*? Und wie steht es damit, wenn z. B. lediglich ein Notentext gelesen wird oder über eine Aufführung gesprochen wird, ohne dass die damit verbundenen Klänge noch akustisch präsent sind? Intuitiv spräche man in den beiden letztgenannten Fällen durchaus auch davon, dass hier musikalischer Sinn verhandelt wird. Der Sinnbegriff erfordert also eine Konkretisierung des Handlungsbegriffs in Bezug auf Musik, und es deutet sich an, dass dieser Begriff (ganz im Sinne Smalls) praxeologisch weiter zu fassen ist als nur auf unmittelbar klangbezogenes Agieren.

Musik ist ein Allgemeingut, kollektiv getragen durch spezifische Muster im täglichen Umgang mit Klängen, die die Basis für musikbezogene Sinndeutungen bilden. Nicht zuletzt durch John Cages radikale Erweiterung des Musikbegriffs sind viele Menschen zwar inzwischen bereit, sich allen möglichen Klängen als Musik zuzuwenden, aber auch diese Formen der hörenden Zuwendung sind eingebettet in spezifische Praktiken, die die Sinnmuster bereitstellen.²⁸ Musik ist auch als kulturelles System nach Geertz nicht zu trennen von der normativen Dimension des *common sense* dahingehend, was als Musik verstanden wird, und damit aber gleichzeitig nicht essentialistisch ein für alle Mal auf bestimmte Struktureigenschaften von Klängen festzulegen, sondern bleibt im Prozess der stetigen Aktualisierung der Sinnmuster im öffentlichen und kollektiven Vollzug stets im Fluss. Dies ist – oft verbunden mit Machtkämpfen – die politische Ökonomie der Musik, wie Jacques Attali (1977) sie beschreibt: der stetige Prozess der Festlegung der Grenze zwischen Lärm und Musik.

Für Musik bleibt außerdem festzuhalten: Sinn wird in puncto Wahrnehmung primär vom physiologischen Hörsinn bestimmt, ist weiterhin gebunden an Handeln, in dem sich Wissen zeigt, aufrechterhalten und aktualisiert wird. Auch Wahrnehmung muss in diesem Kontext praktisch, d. h. dynamisch statt statisch, konzeptualisiert werden. Daher wird im folgenden zuerst Handeln praxistheoretisch im Kontext Musik betrachtet und dann das Hören als besonderes musikbezogenes Handeln spezifiziert. Im Anschluss daran dann wird das Verhältnis von Verstehen und Sinn ausgelotet.

Diese schillernde Vieldeutigkeit des Begriffs Sinn, die aber dennoch stets zirkelschlüssig auf die relationale Verbundenheit von Mensch und Welt durch sein Wahrnehmen und Handeln und gleichzeitig auf die soziale Übereinkunft von Mensch zu Mensch zurückführt, macht den Begriff für eine praxeologische Ausgestaltung von Musik so zentral.

²⁸ In diesem Zusammenhang sei etwa auf Hape Kerkelings Sketch „Hurz“ verwiesen; dieser fungiert quasi komplementär zu John Cages 4'33'' als Verdeutlichung desjenigen praktischen situativen Rahmens, der erforderlich ist, damit die Anwesenden sich als Partizipanden eines Konzerts neuer, ungewöhnlicher Musik verstehen und dem Dargebotenen als Zuhörende aufmerksam lauschen und Sinn abtrotzen.

(Online unter der URL <https://www.youtube.com/watch?v=QkqjGPBchm0>, zuletzt abgerufen am 12.3.2018.)

2.2.1. Musikbezogenes Handeln und Wissen

Entscheidende Unterschiede eines praxeologisch fundierten Handlungs- und Handelnsbegriffs²⁹ zu anderen Entwürfen (z. B. auch psychologisch-konstruktivistischer Prägung) liegen in der Auffassung des Verhältnisses von Individuum und Kollektiv einerseits und der Verortung von Intentionalität und Rationalität andererseits.

Die Praxistheorie ist in der Hinsicht „post-Heideggerian“ (SCHATZKI 2017: 26), als sie die Existenz anderer Menschen als Voraussetzung jeglichen menschlichen Lebens und Erlebens – und damit auch Handelns ansieht; in Heideggers seinsanalytischer Terminologie: „Das Mitsein bestimmt existential das Dasein auch dann, wenn ein Anderer faktisch nicht vorhanden und wahrgenommen ist“ (HEIDEGGER 1986: 120). Ein Subjekt oder ‚Ich‘ kann ein Mensch nur sein in Abgrenzung, aber auch im Bewusstsein des Daseins anderer Menschen, die „Nicht-Ich“ (ebd.: 116) sind, und „von denen man sich selbst zumeist nicht unterscheidet“ (ebd.: 118, Hervorhebung im Original). Diese Umkehrung der Reihen- und damit auch Rangfolge von Sozialität und Individualität ist auch Kennzeichen von Schatzkis Auffassung von „Praxistheorie als flache[r] Ontologie“ (SCHATZKI 2016: 29). Er lehnt die „Trennung zwischen Individuen und Strukturen/Systemen/Institutionen als zwei vermeintlich abgrenzbaren Ebenen“ (ebd.: 34) ab. Genauso lehnt er aber den „ontologischen Individualismus“ ab, „wonach soziale Phänomene ausschließlich aus 1.) Handlungen und den mentalen Zuständen von Individuen und vielleicht noch 2.) aus Beziehungen zwischen Individuen bestehen“ (ebd.: 31f). Als die einzige flache Ebene oder „site“ (übersetzbar mit Schauplatz oder auch Spielfeld, vgl. SCHATZKI 2002: 138) des Sozialen definiert Schatzki stattdessen Praktiken (als ereignishaft Vollzüge von Handlungen, also Hillebrandts „Letztelemente“ der Praxistheorie, vgl. HILLEBRANDT 2014: 58). Aus Praktiken, also stets öffentlichen und sinnhaften *doings* und *sayings*, kann sich dann erst Individualität als Effekt einstellen, was Thomas Alkemeyer und Nikolaus Buschmann in den Begriff „Subjektivierung“ fassen (ALKEMEYER & BUSCHMANN 2016: 129f). Das heißt insbesondere, dass der Eindruck „‘kompetenter‘ Handlungsträgerschaft“ performativ durch Praktiken hervorgebracht wird (ebd.).

Das hat Folgen für das Konzept des Handelns in praxeologischen Entwürfen. Während Max Weber soziales Handeln von nichtsozialem Handeln abgrenzt, in-

²⁹ Als Handlung sei hier im Sinne Alfred Schütz' der retrospektiv als abgeschlossen betrachtete Vorgang, als Handeln dagegen der prozesshaft gegenwärtige Akt gemeint, vgl. SCHÜTZ 2003: 186.

dem er nur ersteres als bewusst am Verhalten anderer Menschen orientiert versteht (WEBER 2005: 16), geht die Praxeologie davon aus, das jegliches Handeln sozial ist insofern, als es sich im „Plenum des Sozialen“ (SCHATZKI 2016: 32) und damit in den durch Praktiken vorgeprägten Bahnen vorherigen Handelns anderer Menschen abspielt.

Damit muss aber auch die von Weber vorgenommene Kategorisierung in zweckrationales, wertrationales, affektives und traditionales Handeln (vgl. WEBER 2005: 17) revidiert werden: Die Intentionen des Handelns sind in Webers Verständnis vom Handlungsakt selbst loslösbar und im Individuum zu verorten. Die vier Begriffe lassen sich auch als Polarisierung hinsichtlich ihrer Rationalität verstehen. Das traditionale Handeln stellt dabei den Pol der im höchsten Maße irrationalen Form des Handelns dar, denn „es ist sehr oft nur ein dumpfes, in der Richtung der einmal eingelebten Einstellung ablaufenden Reagierens auf gewohnte Reize“ (ebd.) Schatzkis vier Ordnungsprinzipien von Praktiken spiegeln zwar gewissermaßen Webers Kategorien: *practical understandings*, also implizites Wissen und Können, *rules*, explizit formulierbare Regeln, *teleoaffectivities*, die Ziel- und Affektdimensionen des praktischen Handelns, sowie *general understandings*, d. h. übergeordnete, nicht jeweils praxisspezifische Grundverständnisse und Regeln (vgl. SCHATZKI 2002: 77). Dadurch, dass Schatzki sie aber den Praktiken zuordnet, ermöglicht er die im Grundverständnis der Praxistheorie angelegte Subjektivierung durch Praktiken: man wird performativ zum Handlungsträger und erweist sich als rational und intentional handelnd, indem man sich in einer bestimmten Situation auf eine bestimmte Art und Weise verhält, die man selbst und Andere als sinnhaft gemäß einer bestimmten Praxis verstehen. Das heißt auch, dass für die Trägerschaft und Tradierung von Schatzkis Ordnungsprinzipien die Sinnhaftigkeit und Öffentlichkeit der Vollzüge fundamental sind (vgl. SCHMIDT 2017: 168).

Warum ist das für eine Konzeptualisierung von Musik als Praxis von so entscheidender Bedeutung? Musikbezogenes Handeln lässt sich nicht ohne Weiteres stets als zweckrational interpretieren; gerade da, wo es im aristotelischen Sinn ‚praktisch‘, das heißt um seiner selbst willen geschieht, lassen sich nur schwer Intentionen konstruieren, die das konkrete Verhalten hinreichend erklären: wenn Musik zur Entspannung, Unterhaltung oder zum *mood management* eingesetzt wird, was genau erklärt dann die explizite Ausformung? Schwerer wiegt außerdem die starke Körperbezogenheit musikbezogenen Handelns, die vor allem, aber nicht nur im Tanzen und Musizieren zum Tragen kommt. Was passiert, wenn ein Musiker ein Musik-

stück nach einem Notenblatt spielt? Welche Elemente des Tuns sind situativ bedingt, welche beruhen auf implizitem Körperwissen (das sicherlich alles andere als „dumpf“ ist), welche sind Gegenstand expliziten Nachdenkens und Setzens von Zielen? Was passiert beim Tanzen in einem Club oder einer Diskothek?

Ich habe an anderer Stelle (KLOSE 2019a) einen musikbezogenen Handlungsbegriff skizziert, der im Folgenden erläutert wird. Ausgangspunkt für den theoretischen Entwurf war der Handlungsbegriff Alfred Schütz' (SCHÜTZ 2003: 186) in der praxeologischen Erweiterung durch Gregor Bongaerts (2007, 2008, 2016) und Ralf Bohnsack (2017). Ziel ist in allen Fällen die Abkehr von einem „reduktiven Individualismus“ (BONGAERTS 2017: 675), der dem Individuum stets vermeintlich volle Kontrolle über das eigene Handeln, sei es auf bewusster oder unbewusster Ebene unterstellt (was auch einen Teilaspekt einer „over-intellectualization of the intellect“ darstellt, NOË 2012: 114, vgl. auch NOË 2005 sowie HILLEBRANDT 2015: 15f). Umgekehrt ist die Alternative kein struktureller Determinismus; das Handeln einzelner Menschen vollzieht sich im Rahmen ihres Mitspiels im Fluss der sich öffentlich und situativ eingebettet entfaltenden Praktik bzw. Praxis; auch wenn der Kontext bestimmtes Verhalten nahelegt und anderes unwahrscheinlich oder unmöglich erscheinen lässt, bleiben den Partizipanden eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten als ‚Spielzüge‘ offen.

Für eine praxeologische Interpretation sinnhaften Handelns heißt Schatzkis Verortung der *teleoaffectivity* im Praktikenbündel selbst: Man macht sich einen Zweck oder eine Intention zu eigen, indem man ein Verhalten an den Tag legt, das in der konkreten Situation von einem selbst genauso wie von anderen als *doing*, das zu einer bestimmten Praktik gehört, aufgefasst werden kann. Ziele, Motive, Intentionen, Zweckhaftigkeiten sind nicht a priori als Bewusstseinsinhalte von Handelnden zu denken. Damit ist ein bewusstes Handeln, dessen Ergebnis als Vorentwurf im Mentalen der handelnden Person antizipiert wird, nicht ausgeschlossen, aber nicht der Regelfall des Handelns (vgl. RECKWITZ 2003: 291f, BONGAERTS 2007: 258). Wenn sich Intentionalität als *teleoaffective structure* des körperlichen *doings* aktualisiert, ist Intentionalität Teil der körperlichen Habitualisierung des Handelns (vgl. BOURDIEU 2017: 183). Zu tanzen z. B. ist also ein Handlungsschema, das im Kontext einer Tanzfläche einer Diskothek oder auf einer Party wahlweise z. B. als Handeln zum Zwecke der Festigung oder Anbahnung sozialer Zweierbeziehungen oder zum Zweck einer von Alltagsbelastungen befreienden Selbstvergessenheit im Aufgehen in den Klängen der Musik durchgeführt wird. Vielleicht sind sogar beide Intentionen im Spiel, vielleicht erweist sich erst im Handeln, welche der beiden Intentionen die tanzende Person auf Nachfrage angeben wird. Dies führt zur ersten Dimension, entlang derer musikbezogenes Handeln im praxeologischen Sinn konzeptualisiert werden muss: handelt es sich um habitualisiertes

Handeln, dessen Zweckhaftigkeit und Zielgerichtetheit in der übergeordneten Praktik aufgehoben ist, so dass beides implizit bleibt und sich nur im Handeln selbst artikuliert? Oder ist es ein bewusst a priori auf ein Ziel hin entworfenes Handeln? Im Rückgriff auf Schütz kann man das intentional zu verstehende Um-Zu-Motiv vom weiter zurückgreifenden, auf habitualisierte Muster rekurrierenden Weil-Motiv unterscheiden (Abb. 5, vgl. KLOSE 2019: 27):

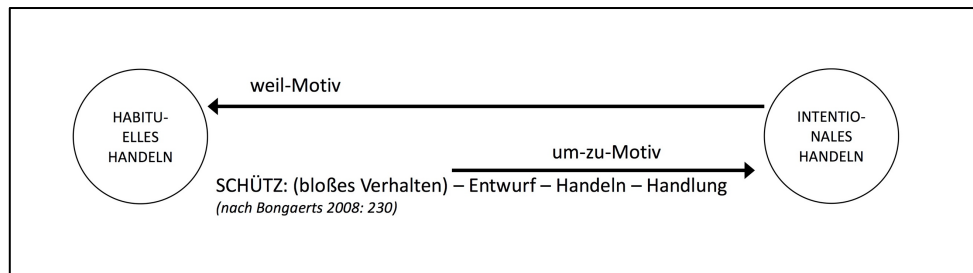


Abbildung 5: Motive im intentionalen bzw. habituellen Handeln nach Schütz bzw. Bongaerts

„Bongaerts (2008) vermittelt auf der Grundlage des Schütz’schen Handlungsbegriffs zwischen diesen Polen. Nach Schütz (2003, S. 186) geht dem intentionalen Handeln ein Entwurf voraus. Als Handlung lässt sich eigenes und fremdes Handeln dann nur reflexiv und im Nachhinein deuten, indem einer als abgeschlossenen angesehenen Episode Sinn zugeschrieben wird (ebd., S. 189). Das Um-zu-Motiv des Handelns wird dabei reflexiv im Entwurf verortet (Schütz 2004, S. 199f). Das Um-zu-Motiv kann die realisierte Handlung im Allgemeinen nicht restlos erklären. Was man getan hat, geht unter Umständen gar nicht vollends auf in dem, was man tun wollte (bzw. gewollt zu haben man im Nachhinein denkt). Im Residuum zwischen dem Um-zu-Motiv und dem, was Schütz ‚das echte Weil-Motiv‘ nennt (ebd., S. 202) sieht Bongaerts den Raum für jenes Handeln, das aus dem Habitus resultiert.“ (KLOSE 2019a: 26)

Im Vorgenannten deutet sich die zweite Dimension schon an: wenn die kompetente Teilnahme an der Praxis Wissen oder *know-how* erfordert, wie genau muss man sich diese Wissensformen vorstellen? Die Dichotomie zwischen Intentionalität und Habitualisierung korrespondiert auf den ersten Blick mit der Gegenüberstellung des Begriffspaares explizit und implizit.

Harry Collins (2012) problematisiert diese einfache Dichotomie zwischen explizitem und stummem Wissen, *tacit knowledge*. Setzt man als entscheidendes Kriterium die Explizierbarkeit von Wissen an, so muss man laut Collins schon hier zwischen Explikation durch Elaboration, durch Transformation, durch Mechanisierung und durch (wissenschaftliche) Erklärung unterscheiden (COLLINS 2012: 99). Die Explikation ist dabei immer als Zeichenkette oder auch Algorithmus zu denken, die zur Informationsübertragung

dienen (vgl. ebd.: 98). Ob es sich also um eine Kette von sprachlichen Zeichen oder eine Kette von Maschinenanweisungen handelt, die in einer mechanischen Ausführung eines Handlungsprogrammes resultiert, macht für die prinzipielle Zuschreibung von Explizierbarkeit keinen Unterschied.

Daraus folgert Collins aber eine weitergehende Differenzierung des sogenannten stummen, d. h. (noch) nicht im o. g. Sinn explizierten Wissens. Er unterscheidet relationales, somatisches und kollektives implizites Wissen (vgl. ebd.: 100). Ein Beispiel für relationales Wissen stellen z. B. Abläufe in einer Institution wie einer Schule für Neulinge dar. Die Abläufe z. B. im Rahmen der Zeugniserstellung oder des ersten Schultages werden von den Beteiligten im Allgemeinen nicht (mehr) expliziert, sondern durch ihr geordnetes Tun aufrechterhalten. Neulingen erschließt sich das Ganze allerdings nicht: für sie erscheint das Wissen implizit, wenn es auch ein Leichtes ist, darüber zu sprechen und das Wissen damit zu explizieren.³⁰

Somatisches, also körperbezogenes Wissen, ist die zweite Kategorie impliziten Wissens. Als Beispiel führt Collins das Fahrradfahren an (ebd.: 104) – für die Musik ist besonders an die Fertigkeiten zu denken, die man zum Spielen eines Musikinstruments benötigt (vgl. auch Kap. 2.1.2.). Auch hier ist es nicht die prinzipielle Unaussprechlichkeit, die das nötige Körperwissen als implizit kennzeichnet. Vielmehr lassen sich elaborierte, auch wissenschaftliche Erklärungen für zahlreiche Abläufe finden, die aber in ihrer Komplexität nicht von Menschen in erfolgreiches Handeln umgesetzt werden können (vgl. COLLINS 2012: 102-104). Dies ist gerade in Bezug auf Lernprozesse in der Formation Musik ein durchaus typisches Phänomen: Instrumentalpädagogik besteht zu einem erheblichen Teil aus der Problematisierung – und in diesem Zuge auch: Verbalisierung – körperlicher *doings*. Die Komplexität einer verbalen Erklärung im Hinblick auf ihre Umsetzung durch einen anderen Menschen ist aber nicht gleichzusetzen mit der Unmöglichkeit der verbalen Vermittlung, und das Körperwissen damit „sehr viel weniger rätselhaft, als es dargestellt wird“ (COLLINS 2012: 104).

³⁰ Collins führt ein weiteres Beispiel aus der Entwicklungsgeschichte des Stickstofflasers an; hier war es ein gewohnheitsmäßiges Konstruktionsdetail, das über Funktionieren oder Nichtfunktionieren des Lasers entschied; die Bedeutung dieses Details wurde aber erst in der Konfrontation mit der Fehlfunktion von Lasern, die durch Andere nach Bauplänen gebaut wurden, erkannt (COLLINS 2012: 101). Professionelle Expertise ist also ein Feld, in dem möglicherweise stumm erworbene (vgl. SCHMIDT 2012: 204ff) Dispositionen, Dinge auf eine bestimmte Weise zu tun, zwar durch die Gewohnheit implizit erscheinen, aber prinzipiell durchaus explizierbar sind.

Die zentrale und im Hinblick auf ihre explizite Vermittlung eigentliche Kategorie impliziten Wissens ist für Collins kollektives implizites Wissen (ebd.: 105). Dieses spielt für die praxeologische Konzeptualisierung von Musik auch insofern eine wichtige Rolle, als es sich um eine soziale Kategorie handelt. Collins' Vergleich zwischen Fahrradfahren (wofür somatisches implizites Wissen notwendig ist) und der Teilnahme am Straßenverkehr eines bestimmten Landes (kollektives implizites Wissen) legt als Analogie für die Musik das Spielen eines Instruments im Unterschied zum Spielen in einem Orchester nahe (vgl. ebd.: 105, darauf Bezug nehmend: KLOSE 2019a: 28f).

„Dieses Wissen ist nur im Rahmen der Partizipation zu erwerben und prinzipiell nicht zu explizieren, ohne dass man ‚die gesamte Weltgeschichte erklären‘ müsste ([Collins 2012], S. 106; vgl. Schmidt, 2012, S. 215f) – mehr noch: Es bleibt nur im Rahmen von Partizipation lebendig und sinnhaft (Collins 2012, S. 107).“ (KLOSE 2019a: 29)

Man könnte an dieser Stelle einwenden, dass es sowohl niedergeschriebene Verkehrsregeln wie auch Verhaltensweisen im Orchester gibt, die Neulingen noch vor ihrer ersten Teilnahme an Verkehr bzw. Probe verbal und damit explizit vermittelt werden können. Letztlich gilt aber auch für solche Regeln das Regelregressargument Wittgensteins:

„Es kann nicht ein einziges Mal nur ein Mensch einer Regel gefolgt sein. [...] Darum ist ‚der Regel folgen‘ eine Praxis. Und der Regel zu folgen glauben ist nicht: der Regel folgen. Und darum kann man nicht der Regel ‚privatim‘ folgen, weil sonst der Regel zu folgen glauben dasselbe wäre wie der Regel folgen.“ (WITTGENSTEIN 1971: 105f, Hervorhebung im Original)

Damit verweist Wittgenstein gleichzeitig auf die Öffentlichkeit des praktischen Regelfolgens, das also in einer konkreten Situation erfolgen muss, um sich als ‚korrekt‘ zu erweisen (vgl. dazu auch SCHMIDT 2017: 170f). Zum Erlernen oder besser: zur Verinnerlichung dieser Regeln ist also auch ihre Anwendung in der konkreten Situation vonnöten; nach Karl Mannheim spricht Ralf Bohnsack von habitualisiertem bzw. inkorporiertem konjunktivem Wissen (vgl. BOHNSACK 2017: 143). Genauer:

„Ich habe also grundsätzlich zwei Arten des performativen Wissen [sic] unterschieden: das Wissen in der Praxis des Zeuggebrauch [sic] und der Motorik einerseits und das konjunktive Wissen andererseits. Im letzten Sinn haben wir es, wie dargelegt, mit einem gesteigert performativen und impliziten Wissen zu tun. Dieses performative Wissen wird exklusiv in der sozialisatorischen Praxis des Zeuggebrauchs spezifischer konjunktiver Erfahrungsräume,

also in spezifischen (bildungs-, gender-, generations- und entwicklungsspezifischen) Milieus erworben [...]“ (BOHNSACK 2017: 151)³¹

Die Vorstellung eines konjunktiven Erfahrungsraumes eröffnet aber gleichzeitig auch weitreichendere Formen des Wissens: so, wie das Erkennen einer Praktik-als-Praktik ein *conceptual understanding* erfordert, das nicht nur durch eigenen Vollzug, sondern auch in beobachtetem fremden Vollzug gründen kann. Schatzkis Beispiel ist das Flötespielen, das man – um es als Flötespielen zu erkennen – in einem musikbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum beobachtet haben muss, bevor man es auch nur beim Namen nennen kann (vgl. SCHATZKI 1996: 93).

“[...] a doing or saying constitutes X-ing on the background of an understanding carried by the practice of X-ing. Any given X-ing, consequently, presupposes the practice.” (Ebd.: 92)

Die Partizipation an einer Praxis ermöglicht graduelle Unterschiede im erworbenen Wissen. Es ist nach Collins auch möglich, sehr kenntnisreich und im Detail über eine bestimmte Praktik sprechen zu können, ohne selbst dazu in der Lage zu sein sie auszuführen, also ohne das dazu notwendige z. B. körperlich-somatische *know-how* zu besitzen. Collins nennt dies interaktionale Expertise und unterscheidet sie von kontributorischer Expertise; Rainer Schützeichel dazu:

„Interaktionale Expertise beruht auf der Fähigkeit, mit Ausführenden sozialer Praktiken in einer kompetenten Weise kommunizieren zu können, also über eine Praxis sprechen zu können, kontributorische Expertise beruht darauf, zu der Realisierung von sozialen Praktiken beitragen zu können.“ (SCHÜTZEICHEL 2012: 122)

Die historisch bedingte (und u. a. von Small beklagte, vgl. SMALL 1998: 210f) Aufteilung in ein laienhaftes Publikum und *performer*, also in der Regel professionalisierte ausführende Musizierende, verstellt den Blick auf die Tatsache, dass Musik als System der „Darbietung“ („représentation“, vgl. ATTALI 1977: 93f) auf eben solche interaktionale Expertise angewiesen ist. Sie wird vom Publikum als spezifisches Wissen im Rahmen von Konzerten eingebracht, die also die im Mannheimschen Sinn als konjunktive Erfahrungsräume fungieren. Schützeichel nennt eine solche Gemeinschaft ungleich verteilten Wissens, zu dem dennoch jeder im Interesse des Gelingens seinen Teil beiträgt, „epistemische Gemeinschaft“ (SCHÜTZEI-

³¹ Bohnsack (2017) arbeitet eine praxeologische Variante der Wissenssoziologie aus und baut dazu im weiteren Verlauf des Buches die dokumentarische Methode aus, d. h. es geht um die Frage, wie sich dieses Wissen symbolisch darstellen lässt – dieser Aspekt ist für die vorliegenden Betrachtungen vorerst sekundär und muss an anderer Stelle vertieft werden.

CHEL 2012: 124). Die Rollen innerhalb der epistemischen Gemeinschaft der verschiedenen Praxisformen und -formationen der Musik sind in sich noch einmal komplex differenzierbar: vom grundlegenden Wissen über die (vermeintlich) ‚eigene Musikkultur‘ im Allgemeinen, also die generelle Fähigkeit, im Alltag mit erhöhter Wahrscheinlichkeit vorkommende musikbezogene Praxisformen als ebendiese zu erkennen, über die Expertise von Fans und Szeneangehörigen bis hin zur professionellen Hörerschaft von Musikjournalistinnen oder Musikwissenschaftlern (die sich ja nicht zwangsläufig alle musizierend betätigen).

Konjunktives Wissen, das in Situationen musikalischer Praxis erworben und erprobt werden muss, und die Existenz epistemischer Gemeinschaft in der Musik verweisen auf die zweite Dimension musikbezogenen Handelns hinsichtlich der Frage, ob ein in individueller Trägerschaft befindliches Wissen Grundlage des (kompetenten) Handelns ist, oder ob ein kollektives Wissen, das möglicherweise auch ungleich verteilt sein kann, nötig ist. In einer Diskothek, in der sich der individuelle Tanzstil auf der Tanzfläche als angemessen und gekonnt erweisen muss, ist z. B. der DJ oder die DJane diejenige Person, die mit ihrem spezifischen Wissen über die Tanzbarkeit verschiedener Musikstücke die Praxis zwar maßgeblich mitgestaltet; ihre Erfahrungen über die Wirkung des jeweiligen Stückes auf die Tänzerinnen müssen aber auch sie im konjunktiven Erfahrungsraum des Clubs und im Zusammenspiel mit der ebenso interaktionalen wie kontributorischen Expertise ihres Publikums sammeln.

Insgesamt stellt sich ein zweidimensionales Schema, in das sich musikbezogene Einzelpraktiken einfügen, so dar (Abb. 6, vgl. KLOSE 2019: 28):

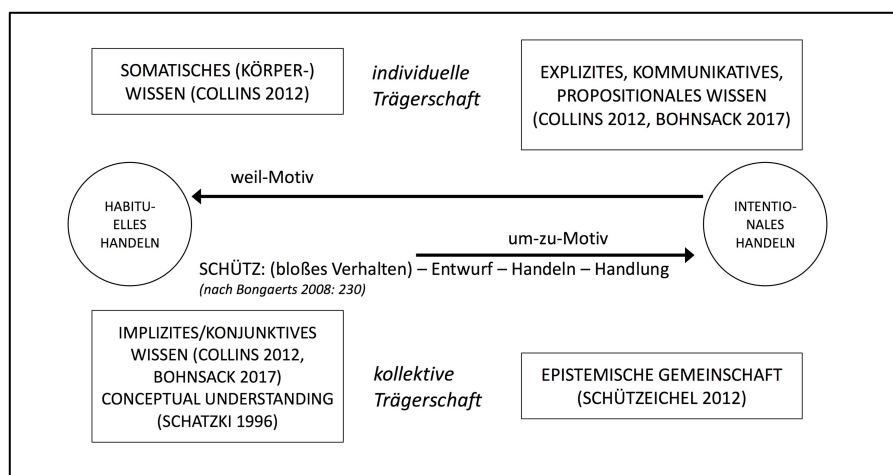


Abbildung 6: Handeln im Kontext expliziten und impliziten Wissens

2.2.2. Hören als Praktik

Es ist nur scheinbar selbstverständlich, dass wir dem Hören an sich im Kontext mit Musik einen eigenständigen Stellenwert als vermeintlich irreduziblen Kern jeder musikalischen Praxis und damit letztlich als verbindende Gemeinsamkeit aller musikbezogenen Praktiken betrachten. Es bedurfte einer langen Entwicklung von Medien wie der Notation und anschließend der Schallaufnahme, um Klänge nach und nach von ihrer Gebundenheit an die spezifischen Situationen ihres Entstehens durch menschliche Stimmen und Musikinstrumente zu lösen. Den großen Rahmen dieser Entwicklung ausgehend von der Eingebundenheit der Klänge in Rituale hin zur zeitgenössisch-bürgerlichen Musikkultur der *répétition*, also der wiederholenden Darbietung eines kanonisierten Repertoires, inzwischen über technische Medien der Schallaufzeichnung, skizziert Attali (1977). Der aktuelle Stand der Technik erlaubt nicht nur das Musikhören an jedem Ort mittels tragbarer Abspielgeräte. Die allmähliche Ablösung von Trägermedien wie Schallplatte, Musikkassette oder CD durch digitale Formate lässt Musik endgültig als puren Datenstrom erscheinen. Dies führt einerseits zu einer Reifizierung von Klängen als Musik. Andererseits ermöglicht es ein so vormals nicht mögliches Eintauchen in Klänge an jedem beliebigen Ort – und umgekehrt kann man jede eigene Lebenssituation inzwischen in Musik tauchen, ihr einen eigenen Soundtrack geben, ohne dass die Quelle der Klänge sich dabei merklich in den Vordergrund drängt.³² Andererseits gibt es eine Vielzahl von Praxisformen, die sich zwar mittelbar auf Klänge beziehen, bei deren Vollzug aber nichts erklingt: das Lesen einer Musikzeitschrift, die Analyse einer Partitur, die Organisation eines Konzertes durch einen Veranstalter etc. Im Sinne Wittgensteins (1971: 48f) besteht zwar eine Familienähnlichkeit zwischen den verschiedenen musikalischen Praxisformen, aber keine konkrete Gemeinsamkeit, die alle verbindet – nicht einmal das Hören.

Eine praxeologische Konzeptualisierung des Hörens rekontextualisiert Klänge. Diese werden in ihrer Materialität und Ereignishaftigkeit als Effekte körperlich-materieller Praktiken und Praxisformen des Hörens verstanden. Sie sind Mitkonstituenten der Praktik sowohl dort, wo man sich ihnen aktiv zuwendet, aber gegebenenfalls auch in Situationen des Weg- und Darüberhinweghörens. Sie sind aber in ihrer Ereignishaftigkeit stets an ein spezifisches materielles Arrangement von Körpern und Artefakten gebunden. Da, wo die Hervorbringung der Klänge, das Musizieren, durch technische Mittler von der Rezeptionssituation entkoppelt wird, dürfen in einer praxistheoretischen Perspektive diese Mittler nicht als *black box*

³² Zu den Auswirkungen auf unsere akustische Erfahrungswelt vgl. BULL 2005.

unsichtbar gemacht werden, sondern werden ebenfalls zu materiellen Partizipanden der Hörpraktiken, die nicht einfach mit den durch sie hervorgerufenen und vermittelten Klängen identifiziert werden. Gleiches gilt für die Repräsentation eines Musikstücks durch eine Partitur oder andere schriftliche Fixierung. Eine Partitur ist ein Artefakt eigenen Rechts, ebenso wie auch Trägermedien von Schallaufzeichnungen (z. B. eine Schallplatte, eine mp3-Datei) nicht mit den Klängen selbst identisch sind. Sie sind auf ihre je spezifische Weise in Praxisformen eingebunden. Hören als Praktik (bzw. vielmehr als Mannigfaltigkeit ähnlicher, aber doch variabler Praktiken) geht also von Assoziation von Klängen, Artefakten und Menschen in spezifischen Hörsituationen aus und kann insofern mit der Idee der Mediendispositivanalyse eng geführt werden (vgl. JUST 2018, GROSSMANN 2013, sowie aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie: BARK 2019).

Die Betrachtung von Klängen als wirkmächtige materielle Bezugsgröße innerhalb der vielfältigen, teils ‚geräuschlosen‘ Praxisformen der Musik ist aber nicht zu verwechseln mit einer Auffassung eines Musikstücks als Werk, also einer von der konkreten Darbietung, Verschriftlichung und/oder Aufzeichnung losgelösten eigenständigen Existenz des Musikstücks als Idee (vgl. HORN 2000, TAGG 2000). Dies führt zu dem, was Karl H. Hörning die „Praxisblindheit der Kulturperspektive“ (vgl. HÖRNING 2001: 158f) nennt. In einer solcherart verengten kulturalistisch (oder auch textualistisch) zu nennenden Perspektive werden die Texte (in diesem Fall die Klänge) und die mit ihnen verknüpften Bedeutungen vom neurophysiologischen und wahrnehmungspsychologischen Prozess des Hörens einerseits und von der Situation des Hörens getrennt betrachtet. Die Begegnung mit den Klängen im physikalischen Sinn ist dann in eine andere Subdisziplin der systematischen Musikwissenschaft, die Musikpsychologie ausgelagert, das sinnerfassende Hören im kulturalistischen Sinn dagegen eine Angelegenheit reiner Hermeneutik. Trennt man auf diese Weise Hörvorgang und Bedeutung, so liegt insbesondere der verallgemeinernde Fehlschluss nahe, dass ein unbewegt-passives Hören, wie es mit Kopfhörern vor der heimischen Stereoanlage oder auch im Konzertsaal stattfindet, vermeintlich am besten geeignet sei, um durch Wahrnehmung aller strukturellen Feinheiten Sinn und Bedeutung des Gehörten zu erfassen. Die affektive Seite des Hörens birgt dann noch ein zusätzliches Problem, weil nicht klar ist, ob sie zu den von der Musikpsychologie zu betrachtenden Begleiterscheinungen des Wahrnehmungsprozesses gehört oder ob sie bei der hermeneutischen Erschließung eine Rolle spielt.

Ein Konzept von Hören, verstanden als Praktik, muss also versuchen, die Situiertheit des Wahrnehmungsprozesses mit in den Blick zu nehmen, das Hören als relationalen Prozess zwischen Mensch und den Klängen als Ereignis zu begreifen und dabei aber die Rolle der Klänge für das Ergebnis, den im Wahrnehmungsprozess artikulierten Sinn zu beachten. D.h. insbesondere, eine strukturelle Analyse der Musik ist zum vollen Verständnis des Vorgangs alles andere als obsolet, ein praxeologisches Verständnis des Hörens ist kein Subjektivismus privater Sinn- und Bedeutungsvermutungen (vgl. KLOSE 2019b: 205-207). Dabei darf das Hören einerseits weder von potentiell anderen *doings* (etwa dem Tanzen) abgekoppelt betrachtet, andererseits müssen dann auch Formen des vermeintlich passiven Nur-Hörens als körperlich-materielle Praktiken begreifbar gemacht werden. Auf dieser Grundlage soll im Folgenden Hören als Praktik in der Terminologie der Praxistheorie entfaltet und kategorisiert werden.

Dies führt im Kern zur Frage nach der Phänomenologie des Hörens: auf der Grundlage des materiellen Verständnisses von Klängen als *situierte Wahrnehmung der durch Schallwellen vermittelten Auswirkungen eines situierten Ereignisses auf die Umgebung* (vgl. Kap. 2.1.1.) muss eine Auffassung vom Hören als *doing* entwickelt werden. Im Folgenden wird dazu auf die Phänomenologie bzw. Existentialontologie Heideggers, auf Wittgensteins Sprachkritik sowie auf kognitionswissenschaftliche Ansätze zurückgegriffen.

Exkurs: Im Café

Ich sitze in einem Café. Am Nebentisch sprechen Leute, hinter der Theke wird mit Tellern, Besteck und der Kasse geklappert, die Espressomaschine zischt, und aus einem Lautsprecher erklingt: Musik. Wie kann ich in diesem Durcheinander bestimmte Schallwellen als Klänge, sogar als Musik wahrnehmen?

Ohne meine körperliche Situiertheit, das heißt auch: mein Bewusstsein, in einem Café mit einer bestimmten Inneneinrichtung an einer bestimmten Stelle zu sitzen, könnte ich das Gespräch neben mir nicht treffsicher aus dem akustischen Gesamtpanorama herausfiltern (sprich: herausdenken). Das Gespräch findet neben mir statt, ich bin mir über meine räumliche Position in Relation zu den Sprechenden bewusst. Ich bin mir aber auch im Klaren darüber, in einem Café zu sein. Ich weiß um die typischen Geräusche in einem Café; Heidegger nennt das existentiales Verstehen. Das Café ist in seiner Terminologie der „Verweisungszusammenhang“ all meiner Wahrnehmungen (HEIDDEGGER 1986: 70). Die Kasse klingt ein wenig wie eine mechanische Schreibmaschine. Eine Täuschung wäre also möglich. Aber im Allgemeinen täusche ich mich nicht: jetzt gerade sitze ich in einem Café,

und dort gehört das Geräusch zum Bedienen einer Kasse. Die gerade geschilderten Aspekte umfassen das, was die Vertreter:innen der 4E-cognition als *embodied* (verkörpert) und *embedded* (wörtlich eingebettet, besser: situiert) bezeichnen (vgl. SCHIAVIO & VAN DER SCHYFF 2018).

Ich werde aber auch aktiv, auch wenn ich mich augenscheinlich nicht bewege: Ich richte meine Aufmerksamkeit auf die Klänge, die ich als Musik identifiziere. Das heißt vor allem: auf die Schallwellen und ihre physikalisch-materielle Wirklichkeit als Schwingungen von Luftteilchen, zu denen ich mit Hilfe meines Gehörs und der sich anschließenden Nervenbahnen einen Kontakt aufbaue. Ich richte meine Aufmerksamkeit nicht auf eine wie auch immer geartete Repräsentation dieser Schallwellen in meinem Gehirn. Das müsste ja eine vom Gespräch am Nebentisch und den Geräuschen bereinigte Repräsentation sein, was nicht prinzipiell undenkbar wäre, aber recht unplausibel.³³

Ich kann beim Gehörten noch feiner unterscheiden: ich höre ein Saxophon, ein Schlagzeug, das Musikstück hat eine bestimmte Struktur etc. In Alltagssprache würde man sagen: Ich kann mit der Musik etwas anfangen. In Heideggers Terminologie: die Klänge sind mir zuhanden, sie gehören zu meiner Lichtung, also: zu dem Teil der Welt, der mir erschlossen ist (HEIDEGGER 1986: 133). Ich weiß nicht nur, was Musik ist, wie sie im Allgemeinen zustande kommt, und welche verschiedenen Instrumente dabei eine Rolle spielen können. Ich weiß auch, dass in einem Café üblicherweise Musik aus einem Lautsprecher erklingt. All diese Einzelheiten fügen sich zum existentialen Verstehen eines Teils der Geräuschkulisse als Musik zusammen. Die Feinstruktur erschließe ich auf der Grundlage des Wissens, wie die einzelnen Instrumente klingen, dass sie in der Regel verschiedene ‚Töne‘ spielen, und das auf eine bestimmte Art und Weise gemeinsam. Gäbe es eine Repräsentation des Gehörten im Gehirn, wie sollte sie strukturiert sein? Wohl kaum als analoge Abbildung der Schallwellen nach dem Muster der Rille einer Schallplatte. Aber eine Aufschlüsselung nach Tonhöhen, Tonlängen, Zusammenklängen aus Einzeltönen ist ein analytisches Artefakt. Wie sollte das Gehirn aus dem komplexen Schwingungsgeschehen von sich aus (das heißt: ohne gezieltes Training) in der Lage sein, eine abstrakte Kodierung entlang der genannten Parameter vorzunehmen?

³³ Eine Kritik der Idee von Repräsentationen erfolgt im Rückgriff auf Kognitionswissenschaft, Neurologie und Philosophie im folgenden Kapitel, deshalb wird an dieser Stelle auf Quellenangaben verzichtet.

Auch das stützt die Feststellung: Die komplexe Gesamtheit der Klänge ist und bleibt außerhalb meiner selbst; sie wird auch nicht auszugsweise als Sinnesdaten in meinem Gehirn verarbeitet. Stattdessen richtet sich meine Wahrnehmung, und aufgrund meiner existentialen Einsichten (oder in Schatzkis Terminologie: meines *conceptual understandings*, SCHATZKI 1996: 92) in das Zustandekommen der Musik kann ich Unterscheidungen vornehmen.

Das heißt insbesondere: die Erfahrung, was z. B. ein Saxophon ist und wie es in verschiedenen Zusammenhängen und Umgebungen klingt, steht vor der Wahrnehmung seiner isolierten Klänge. Es kann genauso wenig dem puren Klang nachträglich und quasi analytisch die Quelle Saxophon zugeordnet werden, wie auch nicht nachträglich einem Zusammenklang zweier Instrumente das Konzept Intervall zugeordnet werden kann. Im Erklingen des Saxophons ist mir sofort die „Verweisungsganzheit“ (HEIDEGGER 1986: 70) präsent. Und auch die Einsicht, es mit zwei Tönen zu tun zu haben, ist der Bestimmung des Intervalls vorgeordnet.

(Das widerspricht nicht prinzipiell musikpsychologischen Wahrnehmungskonstanten, etwa hinsichtlich des Konsonanz- und Dissonanzempfindens.)

Dieser kurze Exkurs zum Musikhören im Café legt als Hypothese für eine praxeologische Konzeptualisierung des Hörens nahe:

Hören (nicht nur von musikalischen Klängen) ist aktiv gerichtete Wahrnehmung auf Basis von existentialer Vorerschlossenheit des Hörbaren, dabei relational und räumlich situiert in Bezug auf Menschen, Klänge und Artefakte.

Was bedeutet es, dass Hören als Praktik relational ist, d. h., dass es gleichermaßen vom am Prozess beteiligten Menschen wie auch vom Artefakt, also den Klängen, abhängt? Wallbaum konstatiert, dass „Wahrnehmungshandlungen und Gegenstände aufeinander bezogen sind, dass für die Qualität der Erfahrung *die Relation* zwischen Wahrnehmendem und Gegenstand das Entscheidende ist“ (WALLBAUM 2005: 9, Hervorhebung im Original). Phänomenologisch bedeutet dies insbesondere, dass der Wahrnehmungsprozess nicht ausschließlich im Mentalen der Hörerin zu denken ist. Man kann also nicht davon ausgehen, dass nach dem physiologischen Prozess der Bezug zum Gegenstand der Wahrnehmung im doppelten Sinn abgeschlossen ist und anschließend die phänomenologische Wahrnehmung und Erfahrung nur auf Grundlage der Sinnesdaten erfolgt; dagegen richtet sich Wittgenstein, wenn er schreibt:

„276. „Aber meinen wir denn nicht wenigstens etwas ganz Bestimmtes, wenn wir auf eine Farbe hinschauen und den Farbeindruck benennen?“ Es ist doch förmlich, als lösten wir den Farbeindruck, wie ein Häutchen, von dem gesehenen Gegenstand ab. (Dies sollte unsern [sic] Verdacht erregen.)

277. Aber wie ist es überhaupt möglich, daß man in Versuchung ist zu glauben, man meine einmal mit einem Wort die Allen bekannte Farbe, — einmal: den ‚visuellen Eindruck‘, den ich jetzt erhalte? Wie kann hier auch nur eine Versuchung bestehen?“ (WITTGENSTEIN 1971: 122f, Hervorhebungen im Original)

Die im phänomenologischen Sinne bewusste Wahrnehmung einer Farbe ist eben nicht die Weiterverarbeitung von neuronalen Sinnesdaten, die der physiologische Prozess dem Gehirn liefert und auf dessen Grundlage sich das ‚Subjekt‘ dann ein Bild von der Welt macht.³⁴ In Analogie muss man auch für Gehörtes annehmen: die bewusste Verarbeitung von Klängen erfolgt nicht auf der Grundlage einer inneren Repräsentation des Höreindrucks, sondern bezieht sich auf den konkreten, d. h. physikalisch nachweisbar existierenden Klang als Schallereignis.

In neurobiologischer Terminologie führt die Auffassung von Sinnesdaten als Grundlage der Wahrnehmung zur Frage von neuronalen Korrelaten des physiologisch Wahrgenommenen, die dann Grundlage eines phänomenologisch zu verstehenden Wahrnehmens, also von Wahrnehmungserlebnissen und -erfahrungen darstellen. Aber auch aus dieser Perspektive sind Zweifel begründet. Nach Alva Noë und Evan Thompson (2004) spricht vieles dafür, dass bewusste Erfahrung von Sinneswahrnehmungen oder Perzepten nicht auf einem strukturellen Isomorphismus neuronaler Einheiten bzw. Zustände basiert. Daher kann ein bestimmter Bewusstseinsinhalt nicht auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner eines eingegrenzten neuronalen Zustandes (*matching content, minimal sufficient neural substrate*) reduziert werden (NOË, THOMPSON 2004: 20-22)

Sie argumentieren gegen eine internalistische Konzeption von Bewusstsein, also gegen die These, dass unterschiedliche Bewusstseinszustände komplett auf einen entsprechenden körperlich-neuronalen Zustand zurückzuführen sind.³⁵ Stattdessen befürworten sie den Einbezug der kör-

³⁴ Eine ausführliche Darlegung dieser erkenntnistheoretischen Position gegen die Vorstellung von ‚Sinnesdaten‘ als Grundlage der Wahrnehmung, die sich anknüpfend an die *Philosophie der normalen Sprache* im Anschluss an Wittgenstein entwickelt hat, findet sich bei Eike von Savigny (1969: 261-289).

³⁵ Noë und Thompson (2004) führen die gängigen neurobiologischen Hypothesen, gegen die sie argumentieren, dabei auch auf eine neurobiologische Neuformulierung eines cartesianischen Körper-Geist-Dualismus (ebd.: 23) zurück, bei dem auf der einen Seite ein *subpersonal level* neuronaler Korrelate von Wahrnehmung einem *personal level* von bewusster Erfahrung gegenüberstehen. In einem

perlichen Situiertheit in einer konkreten Umgebung und damit den Einbezug der Objekte der Wahrnehmung in das Konstrukt der Bewusstseins-erfahrung. Wahrnehmung basiert dementsprechend

- auf der materiellen Involviertheit in die Welt,
- auf aktiver, gerichteter Aufmerksamkeit und damit auch auf
- dynamischen, temporär ausgedehnten Prozessen (statt auf statisch zu denkenden Mustern der neuronalen Struktur).

Dies entspricht dem, was Schatzki im Zuge einer auf Heidegger aufbauenden Phänomenologie als verbindende Grundlage der verschiedenen Ansätze von Praxistheorien, so sehr sie sich im Einzelnen unterscheiden, ausmacht:

“According to postHeideggerian phenomenologists, sense experience is also non-representational: to encounter something is not to have a representation of it, just as something's presencing is not the occurrence of a representation of it. When I watch someone from across the room, I do not have a representation of that person, I encounter that person herself - bodily, as Husserl wrote. I do not, of course, encounter everything about that person. The point is simply that sense experience is a relation between the perceiver and the phenomenon perceived.” (SCHATZKI 2017: 32)

Aufs Hören übertragen bedeutet dies: Im Hören wird eine Verbindung zu den auch im physikalisch-physiologischen Sinne hörbaren Klängen gestiftet, die während des Hörvorgangs aufrechterhalten bleibt. Es gibt keinen Punkt, ab dem ‚alles Weitere‘ dann im Kopf der Hörenden stattfindet. Man kann den Vorgang also nicht sinnvoll als inneres Prozessieren von Sinnesdaten konzeptualisieren, die vom Ohr geliefert, neurologisch kodiert und dann intern vom erkennenden Subjekt im Abgleich mit gespeicherten Daten aus der Vergangenheit so weiterverarbeitet werden, dass ein bewusstes Erfassen von Gestalten (vom Durakkord bis zur Sonatenhauptsatzform) erfolgen kann. Diese bei Noë und Thompson ebenso wie bei Schatzki zu findende Ablehnung einer solchen repräsentationalen Theorie der

matching content-Modell aber resultiert hier das Problem, dass die bewusste Erfahrung komplett von der Umwelt abgekoppelt wird, wenn sie ausschließlich auf solchen neurobiologischen Zuständen beruhen würde (ebd.: 20f).

Wahrnehmung³⁶ muss prinzipiell also auch als Ablehnung von Gordons (1982) Konstrukt Audiation gelesen werden,³⁷ auf die musikpädagogisch besonders Wilfried Gruhn rekurriert (vgl. GRUHN 2018a, 2018b, vgl. auch GRUHN 2003: 108), das aber auch vom Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts (vgl. JANK, SCHMIDT-OBERLÄNDER 2012: 6) benutzt wird. Hier deuten sich also auch weiter reichende Folgerungen einer auf einem praxeologischen Verständnis von Musik anknüpfender Musikpädagogik an, auf die in Kap. 3 und 4 genauer eingegangen werden soll.

Wahrnehmung ist also einerseits relational, andererseits dadurch ein dynamischer, sich über die Zeit erstreckender und aktiver Prozess:

“...perception is usually an action: it is not typically a passive condition that simply happens to someone. Listening, for instance, does not just come over a person; it requires attention and focus, suspending other activities, and possibly stamina.” (SCHATZKI 2017: 31)

“The dynamical approach emphasizes that perception and cognition are intrinsically temporal phenomena — they happen in time, not simply over time ... Our emphasis on the temporally extended, active, and attentional

³⁶ Auch Humberto Maturanas (1985) neurobiologisch fundierte Erkenntnistheorie argumentiert gegen die Idee einer internen Repräsentation: „Da es nämlich für das Arbeiten des Nervensystems als eines geschlossenen neuronalen Netzwerks weder Innen noch Außen gibt, und da das Nervensystem zwischen intern und extern erzeugten Zuständen relativer neuronaler Aktivität nicht unterscheiden kann, gibt es kein operationales Verfahren, mit Hilfe dessen seine Zustandsdynamik einen seiner Zustände als eine Repräsentation einer Umwelt behandeln könnte, die operational als im Interaktionsbereich des Beobachters, d. h. außerhalb des Nervensystems liegend definiert wird.“ (MATURANA 1985: 286). An dieser Stelle sei betont, dass Maturanas Theorie zwar durch die Betonung der Autonomie des lebenden Systems und daraus resultierenden Fokus auf das Individuum nicht ohne Weiteres kompatibel mit der praxeologischen Perspektive ist. (Ohne Weiteres heißt: ohne weitergehende Ausführungen, die aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.) Gleichzeitig sei aber auf seine Auffassung von lebenden Systemen als „Interaktionseinheiten“ (ebd.: 35), die auf einen Austausch mit der Umwelt angewiesen sind, verwiesen. Dies stellt eine Brücke zur phänomenologisch fundierten und insbesondere auch von Heidegger geprägten Praxistheorie Schatzkis dar. Deshalb sei Maturana hier an dieser Stellung als weiterer Hinweisgeber bzgl. der dargestellten Position zitiert. (Vgl. weiterhin bzgl. einer Diskussion der Fehlschlüsse, die der Begriff Repräsentation hervorruft, BENNETT et al. 2021: 44-58.)

³⁷ Dies gilt zumindest insofern, als dass man sie wahrscheinlich nicht als *Modell* des Wahrnehmungsprozesses auffassen sollte; davon unberührt bleibt ggf. ihre Eignung als *Methode* im Rahmen von musikbezogenen Lernprozessen.

character of perception complements the dynamical approach.” (NOË, THOMPSON 2004: 17)

Viele auch der zitierten Untersuchungen beziehen sich im Regelfall auf das Sehen und ziehen als Beispiele in der Regel das Sehen von unbewegten Gegenständen heran.³⁸ Für das musikalische Hören, das sich auf in der Zeit entfaltende Klänge richtet, ist der dynamische Charakter von Wahrnehmung natürlich doppelt relevant. Mit der Prozesshaftigkeit der Wahrnehmung ist gleichzeitig auch der Schritt hin zum Hören als aktivem *doing*, als Praktik gemacht:

“[...] sense experience [...] occurs within the ken of activity. What I mean is twofold: that it is while people act that they have sense experiences and that what people are up to in acting projects lines of relevance that inform the progression of the experience as they act.” (SCHATZKI 2014: 24)

Mit „lines of relevance“ bezeichnet Schatzki hier die gerichtete Aufmerksamkeit im Rahmen des Wahrnehmungsprozesses (vgl. auch NOË, THOMPSON 2004: 16), die zwar einerseits eine spezifische mentale Disposition zur Wahrnehmung bestimmter Dinge (und anderer Dinge dafür eben nicht) kennzeichnet, die aber andererseits von der jeweiligen körperlichen Aktivität nicht zu trennen ist: ob ich im stillen Konzertsaal sitze, auf einer Tanzfläche tanze oder mich in der ersten Reihe vor der Bühne bei einem Hardcore-Konzert durch das *slam dancing* der anderen Konzertbesucherinnen anrumpeln lasse, verändert die Wahrnehmung ebenso wie es die jeweiligen live erzeugten oder aus dem Lautsprecher erklingenden Klänge tun.

Anknüpfend an die vorangegangenen Überlegungen kann nun der Hörprozess nicht überführt werden in eine mehr oder minder geschulte innere Analyse der im Prinzip vollständig repräsentierten Klänge. Es kann also nicht allein darum gehen, ob eine Hörerin eine Klarinette in einem ihr dargebotenen Orchesterstück rational

³⁸ Ein zentraler Aspekt phänomenologischer Theorien primär visueller Wahrnehmung ist z. B. die Frage, auf welcher Grundlage Objekte als vollständig wahrgenommen werden, obwohl sie partiell verdeckt sind (vgl. z. B. NOË 2004, 2006, sowie Gunnar Declercks Auseinandersetzung mit Noës Wahrnehmungstheorie in DECLERCK 2016). Für das Hören gibt es dazu keine direkte Analogie, dafür möglicherweise spezifische Fragen (z. B. das Erkennen eines spezifischen Instrumentenklangs aus einem Gemisch von Schwingungen), was aber bislang weitgehend nur Gegenstand der Musikpsychologie ist. Eine ähnlich dem Sehen breit ausgearbeitete Phänomenologie des Hörens bleibt ein Desiderat; ESPINET 2016 (2. Aufl., Erstveröffentlichung 2009) ist ein jüngerer Beitrag in diese Richtung. (Vgl. dagegen MERLEAU-PONTY 1966; dort gibt es keine explizite, gesonderte Betrachtung des Hörens.) Diese Tatsache steht im Übrigen aber in interessantem Gegensatz dazu, dass als Beispiel für *know-how* gerne das Spielen von Musikinstrumenten herangezogen wird (vgl. z. B. NOË 2005).

erkennt, wobei dann aber vorausgesetzt wird, dass sie sie unzweifelhaft hören muss, weil sie ja ‚da ist‘. Abgesehen davon, dass die Frage, ob der einzelne Klarinettenklang innerhalb des komplexen Schwingungsgemischs des Gesamtorchesterklangs auch im physikalischen Sinne ohne Weiteres unzweifelhaft als ‚da‘ bezeichnet werden kann, hängt die Hörwahrnehmung von vielen anderen materiellen Faktoren ab: Kann die Hörerin die Klarinetistinnen sehen, und wenn ja, aus welcher Perspektive? Hat sie die Klarinette schon einmal allein gehört? Ist sie geübt darin, eine einzelne Stimme in einem mehrstimmigen Satz nachzuverfolgen, etwa dadurch, dass sie selbst in einem Chor singt? Die Fähigkeit, im Rahmen der situativ nahegelegten *lines of relevance* das einzelne Instrument ‚herauszuhören‘³⁹, hängt also zusätzlich auch von Vorfaktoren ab und nicht nur von der vermeintlich akustisch optimalen Hörsituation des Konzertsaals; Judith Becker bezeichnet dies als den weitgehend stumm erworbenen „habitus of listening“ (BECKER 2010: 130):

“We accumulate our listening habits [sic] and expectations largely unaware. Only when confronted with an alternate kind of listening are we likely to reflect upon our own conventionalized mode. Listeners can shift modes in different contexts, such as the ways in which one listens to music at a chamber music recital, or at a rock concert, or at a jazz club, or a movie, or a salsa club [...]” (Ebd.: 129)

Becker schlägt eine – im Englischen durch die Begriffe *see/gaze at* bzw. *hear/listen to* implizit schon gegebene – sprachliche Unterscheidung der bloß vernehmenden von der gerichteten Hörwahrnehmung, die sich als Wahrnehmungsschema, als übersituativer Modus inkorporiert:

“We need a term to express the temporal and special situatedness of the hearer that is the aural equivalent of the visual term for modes of seeing; that is, the gaze. [...] modes of listening vary according to the kind of music being played, the expectations of the musical situation, and the kind of subjectivity that a particular culture has fostered in relation to musical events [...] Even more than modes of looking, modes of listening implicate structures of

³⁹ Im praxeologischen Sinn muss auch hier gefragt werden: Was bedeutet ‚heraushören‘? Beschränkt es sich auf die propositionale Feststellung, dass eine Klarinette mitspielt? Auf die Fertigkeit, die Klarinettenstimme so zu verfolgen, dass man sie anschließend wiedererkennt, wenn sie als einzelne Stimme vorgespielt wird? Oder gar so, dass man sie nach- und mitsingen kann? Die praxeologisch erforderliche Konkretisierung solcher Ausdrücke wie *heraushören* in *doings* korrespondiert mit der Operationalisierung, die im Rahmen von Unterrichtsplanung hinsichtlich der Zielentscheidungen notwendig ist.

knowledge and beliefs, and intimate notions of personhood and identity.” (Ebd.)

Becker vollzieht damit im Rückgriff auf Bourdieu die Rückbindung des Hörens als aktivem Prozess an die *practical understandings*, die auch dem Handeln als übergeordneter Kategorie zugrunde liegen. Analog zu den in Kap. 2.2.1. ausgearbeiteten Aussagen über die Implizitheit bestimmter Wissensbestände und die Möglichkeit ihrer Vermittelbarkeit muss auch das Hören (im Sinne entlang der *lines of relevance* gerichteten, aktiven Wahrnehmung) als zumindest partiell nur im Rahmen der Teilhabe an bestimmten kollektiv getragenen Praktiken erlernbar angesehen werden.

2.2.3. Verstehen

Wie in Kap. 1.3.2. dargestellt, ist intentionales Handeln gemäß der Praxistheorien nicht der Regelfall des Handelns; stattdessen erringen wir die Freiheit dazu, in *bestimmten* Fällen mit expliziter Zielsetzung zu handeln, gerade dadurch, dass wir in den *meisten* Fällen den durch Praktiken vorgeprägten Pfaden durch den Alltag folgen. Dieses routinierte Handeln ist, wie erläutert, aber gerade nicht mechanisch-unbedacht, sondern speist sich – im Gegensatz zu rational-abwägendem, intentionalem Handeln – auch aus anderen, impliziten Wissensbeständen und aus praktischem Verständnis.

Mit der Relativierung der Intentionalität des Handelns allgemein und den entsprechenden Folgen für das Musizieren geraten aber auch Konzeptionen des Verstehens, die sich auf die Hervorbringung von Klängen als bewusstem, vom Individuum weitgehend überblickten und kontrollierten Prozess stützen. Dementsprechend muss auch ein Konstrukt des Hörens bzw. Verstehens als im Regelfall ebenso bewusste, den Produktionsprozess zumindest partiell rational nachvollziehender Prozess in Frage gestellt werden. Wilfried Gruhn schreibt z. B.:

„Musikalisches Verstehen ist das Bemühen, die Intention eines ästhetisch intendierten Gefüges aufzudecken und zu deuten.“ (GRUHN 1998: 196)

Mit dem in *Wahrnehmen und Verstehen* entwickelten Konstrukt des Verstehens als effektiv das sinnliche Wahrnehmen hinter sich lassende, rein abstrahierend-verstandesmäßige Erfassen von Musik steht Gruhn ganz in der Tradition der Musikästhetik (vgl. FUHR 2007: 46-48). Dies steht aber im Widerspruch zum in Kap. 1.3.3. zuvor entwickelten Begriff von praktischem Sinn, der von den Prozessen, also den konkreten *doings*, im Rahmen derer er sich erschließt, nicht zu trennen ist. Bevor in diesem Kapitel praxistheoretisch eine nichthierarchische Aufteilung auf Basis von – wie Schatzki es nennt – „postHeideggerian phenomenology“

(SCHATZKI 2017: 26) in ein existentielles Verstehen und ein diskursives Verstehen (Auslegen) vorgeschlagen wird, soll zuerst in einem autoethnographisch angelegten Exkurs versucht werden, in den Praktiken des Schaffens nach dem Ort bzw. Zeitpunkt der für Gruhns Verstehensbegriff so fundamentalen Intention zu suchen.

EXKURS: Eine autoethnographische Erkundung auf der Suche nach der kompositorischen Intention

Bezugnehmend auf Gruhn soll an dieser Stelle skizzenhaft dem Begriff der kompositorischen Intention autoethnographisch nachgespürt werden.

Dank digitaler Technik sind heutzutage mit einem gewöhnlichen Computer und einigen wenigen Programmen und zusätzlichen Geräten Aufnahmen in einer Klangqualität und Komplexität möglich geworden, für die man vor 20 Jahren noch die Dienste eines aufwändig ausgerüsteten Tonstudios hätte in Anspruch nehmen müssen. Als Musiker nutze ich diese Möglichkeiten mit Begeisterung und habe mir in diesem Bereich in den letzten 15 Jahren einiges an praktischem Wissen, *know-how*, angeeignet.

Wenn ich mit Hilfe eines Computerprogramms ein Musikstück erstelle, an welcher Stelle kommt die kompositorische Intention zum Tragen? Ich produziere mit Hilfe des Computers und meiner Gitarren und Bässe Aufnahmen von Stücken, die es vorher so nicht gab, es ist also ein Prozess musikalischen Gestaltens, auf den landläufig der Begriff Komponieren angewendet wird – oder wäre es nur Komponieren, wenn ich einen Notentext erstelle? Eine so starke Einschränkung des Begriffs erscheint mir nicht sinnvoll, zumindest führt er dann nicht weit, wenn es darum geht, Musik als Praxis möglichst umfassend zu beschreiben.

Wenn ich – z. B. vor der Arbeit mit dem Computer – in die Küche gehe, um mir noch einen Kaffee zu kochen, kann man von einer Intention sprechen. Für das, was dann zu tun ist, gibt es einen „Handlungsentwurf“ (vgl. SCHÜTZ 2003: 86), den ich zwar nicht im Detail vorab durchdenke, den ich aber auf Nachfrage referieren könnte: Ich werde in die Küche gehen, die Kaffeemaschine einschalten, anschließend Wasser in den Wasserkocher füllen und ihn einschalten, so dass das Wasser auf 80 Grad Celsius erhitzt wird. Währenddessen werde ich mit der integrierten Kaffeemühle eine Portion Kaffeebohnen mahlen und in den Siebträger füllen, so dass ich, wenn das Wasser die angestrebte Temperatur erreicht hat, eine Tasse nicht komplett mit diesem füllen kann und anschließend die Maschine einen Espresso

zum heißen Wasser hinzufügen kann. (Diese Beschreibung der Zubereitung eines *caffé americano* könnte noch viel detaillierter geschildert werden, z. B. bezüglich des Einfüllens von Wasser in den Wasserkocher: Ich nehme die Kanne des Wasserkochers, betätige die Mischbatterie an der Spüle etc.)

Einen solchen Handlungsentwurf kann ich auch beschreiben, wenn ich mich an den Computer setze, um Musik aufzunehmen, die ich vielleicht vorher schon einmal auf einer E- oder Akustikgitarre gespielt habe und nun nur festhalten will. Vielleicht ist es aber auch nicht so: manchmal setze ich mich ohne den festen Vorsatz, etwas ganz Bestimmtes aufzunehmen, an den Computer. Ähnlich wie beim Kaffeekochen erfordert es Vorbereitung: Ich gehe in mein Arbeitszimmer, muss ggf. meinen Schreibtisch freiräumen, um anschließend meinen Musikcomputer (einen Laptop) aufzustellen, an die Steckdose anzuschließen und anzuschalten. Währenddessen packe ich mein sogenanntes Interface, das Gerät, mit Hilfe dessen ich Gitarren und Mikrophone an den Computer anschließen kann, aus und verbinde es mit Hilfe des entsprechenden Kabels mit dem Computer. Ich schalte es an, und wenn der Computer betriebsbereit ist, kann ich das Musikprogramm meiner Wahl starten, mit dem ich arbeiten will, und schließe meinen Kopfhörer an und setze ihn auf. Was dann passiert, unterscheidet sich von Mal zu Mal: Mal nehme ich eine Gitarre und spiele zuerst ein paar Töne, mal habe ich schon vorher etwas Bestimmtes gespielt, das ich aufnehmen will, und ich stelle sofort ein Metronom auf das intendierte Tempo – die erste Spur der kompositorischen Intention? Vielleicht arbeite ich aber auch mit einem Schlagzeugsample aus dem Programm, oder ich programmiere zuerst einen Rhythmus selbst etc.

Beide Beschreibungen eines auszuführenden Handlungsentwurfs beziehen sich andererseits aber auf einen regelhaften Ablauf von Tätigkeiten, der so oder ähnlich schon mehrfach stattgefunden hat; es handelt sich um ein routiniertes Bündel von *doings*, in dem Sinne als um Praktiken im Sinne der Praxistheorien. Als solches ist der Entwurf auch nicht einmal exklusiv mir als Individuum zuzurechnen. Viele, die die gleiche Kaffeemaschine besitzen und eine Vorliebe für *caffé americano* haben, würden möglicherweise ähnlich vorgehen.⁴⁰ Viele, die mit ähnlicher technischer Ausrüstung Musik an ihrem Computer zu Hause aufnehmen, gehen vielleicht auch ähnlich vor.

Überspringt man nun die länger andauernde Arbeit an der Musik (oder vielmehr die Arbeit am Computer, an den Programmen und an der Gitarre), so liegt

⁴⁰ Wichtig ist, das Wasser nicht über 80-85 Grad Celsius zu erhitzen, um das Aroma nicht zu beeinträchtigen, und den Espresso in die bereits mit Wasser gefüllte Tasse zu füllen, weil so die *crema* des Kaffees erhalten bleibt. Erfahrungsgemäß wird dies in Cafés, die *caffé americano* anbieten, aber längst nicht immer so durchgeführt.

mir meistens zum Schluss im Programm meiner Wahl ein sogenanntes *Projekt* aus verschiedenen Spuren vor, das ich zum Abschluss als mp3-Datei kodieren lasse, so dass ich es anderen Menschen, z. B. meinen Bandkollegen, zugänglich machen kann und so ihre Meinung einholen kann.

In der Regel klingt das erstellte Stück nach Jazz oder Rock, und in der Regel besteht das Stück aus einem Rhythmus (aus elektronischen Klängen oder von einem elektronisch simulierten akustischen Drumset), einer Bassspur und mehreren Gitarren- und ggf. Keyboardspuren, vielleicht auch Gesang. Ich habe meist Teile eingespielt, die man als Thema (bei Instrumentalstücken) oder als Strophe, Refrain oder Bridge ansehen kann, und meist nehme ich auch ein improvisiertes (oder in mehreren Versuchen ausgearbeitetes) Gitarrensolo auf. An welcher Stelle im Prozess wurde meine kompositorische Intention wirksam? Die Intention ist nicht Teil der vorbereitenden Handlungen oder des Handlungsentwurfs. Wenn ich schon fest vorhabe, bestimmte Tonfolgen aufzunehmen, verlagert sich die Frage nach der Intention zeitlich nach vorn; ich beschränke mich also bei der Erkundung auf die Fälle, bei denen ich beim Einschalten des Computers noch nicht weiß, was ich aufnehmen werde.

Aber auch dann bleibt die Frage, worin die Intention besteht und wann sie wirksam wird. Schmälert die Tatsache, dass ich mich innerhalb stilistisch vorgezeichneter Bahnen bewege, die Kreativität oder Intentionalität meines Tuns? Das bedeutete eine Abstufung in der Bewertung musikalisch-gestalterischen Tuns, das auf eine normative Höherbewertung der hergebrachten Kompositionsansätze sogenannter Neuer Musik, bei denen vermeintlich voraussetzungslos vorgegangen wird, hinausliefe. Stilkopien könnten dann allenfalls als Intentionen eigener Art gelten, wobei aber auch hier mit der Aussage „Meine Intention war es, ein Hardrock-Stück aufzunehmen“ nicht viel gewonnen wäre. Gleiches gilt für ein vorweggenommenes, aber ähnlich wie beim Kaffeekochen in der Regel nicht expliziertes Einhalten bestimmter stilistischer Regeln, also z. B. bzgl. der Instrumentation, des formalen Aufbaus, bis hin zum Gebrauch bestimmter Spielweisen oder eines bestimmten Tonvorrats. Aber das ist ebenso wenig aussagekräftig wie die Feststellung, Beethoven habe sich mit seiner ersten Sinfonie vorgenommen, eine Sinfonie zu schreiben.

Geht man in die Struktur der Musik hinein, ergeben sich Zusammenhänge, die sich aus dem Prozess heraus beschreiben lassen. Wie lang ist ein Solo? Warum habe ich an dieser Stelle noch eine zusätzliche Melodie eingespielt, oder eine zweite Stimme? Es geht um ästhetische Entscheidungen,

die ich in Auseinandersetzung mit dem bereits Aufgenommenen treffe, indem ich es noch einmal anhöre und mir Gedanken über die Stimmigkeit, Gelungenheit mache. Besteht die Intention aus diesen Einzelentscheidungen? Man kann diese im Sinne Gruhns (1998: 195) aber nur spekulativ rekonstruieren, ggf. in einem Prozess, der in der Phonetik als *commutation* bezeichnet wird (vgl. MIDDLETON 1990: 178-183): Was wäre, wenn an Stelle dieser Tonfolge, dieses Klangs etwas anderes erklänge?

Alle Aussagen über Intentionen, die ich auf der Grundlage der Selbstbeobachtung treffen kann, sind entweder solche, die sich sehr allgemein auf die Gesamtstruktur des später Aufgenommenen beziehen. Solche Intentionen tragen zwar den Prozess und liefern Erklärungen für prinzipielle Struktureigenschaften (z. B. formaler Art, analog zur Entscheidung, als Schema die Sonatenhauptsatzform anzuwenden), haben aber wenig Erklärungspotential hinsichtlich der letztlich erfolgten individuellen Struktur. Aussagen zu Detailentscheidungen dagegen erhellen den Prozess, sind aber nur im Hinblick auf Verworfenes, auf nicht realisierte Alternativen zu treffen (vgl. dazu z. B. Leonard Bernsteins Analyse der Skizzen zu Beethovens fünfter Sinfonie, BERNSTEIN 1976: 67-87). Ich kann nur in einzelnen Fällen regelrechte Intentionen angeben.

Ich habe z. B. ein Stück für Bläserklasse komponiert, bei dem ich versucht habe, das Konzept des Riffs auf Rock und Jazz auf die Kompositionsweise eines Stücks für Blasorchester zu übertragen. Das Vorhaben bezog sich aber eher auf die Herangehensweise des Komponierens, also den Prozess. Im Stück selbst ist dann die Quinte als Intervall zwar eine leitende musikalische Gestalt, aber andererseits nicht meine primäre Intention, sondern allenfalls ein wiederkehrendes strukturelles Element. Während der zweite Aspekt zwar einer analytischen Untersuchung zugänglich wäre, ist die zuerst genannte Idee allenfalls zu erraten. Aber was wäre gewonnen, wenn jemand diese meine Absicht aus dem Stück rekonstruiert? Oder spielt es eine Rolle, dass ich in diesem Fall das Stück mit Hilfe eines Notenschreibprogramms geschrieben und nicht aufgenommen habe? Dann würde der Begriff der Intention andererseits sehr stark eingeschränkt nur auf bestimmte Praktiken musikalischer Produktion anwendbar erscheinen – was seine Stichhaltigkeit für eine umfassender Beschreibung musikalischer Praxis schmälert.

Warum kann ich also in Bezug auf meine eigene Musik, d. h., die, die mir als Urheber nach gängigen Gepflogenheiten zugesprochen würde, in der Regel keine Intention angeben? Müsste ich das nicht können? Kann die Intention dergestalt sein, dass ich als Urheber sie gar nicht erfassen kann? Ist die Intention für mich selbst auch erst im Nachhinein zu erschließen, befinde ich mich also selbst in der gleichen Rolle wie eine analytisch interpretierende Rezipientin? Oder ist es gar

nicht von Interesse, was ich genau beabsichtigt habe, und die Intention ist etwas anderes als der Handlungsentwurf aus einzelnen Tätigkeiten im Schütz'schen Sinne, der mein Tun leitet? Dann ent-individualisiert sich aber der Schaffensprozess; es kann sich dann nicht mehr um intentionales Tun eines Einzelnen handeln, sondern dann würde – in Übereinstimmung mit Praxistheorien – das individuelle Tun in kollektiven Praktiken aufgehen, und die Nachvollziehbarkeit der vermeintlichen Intention ist gerade die *intelligibility*, die die Praktik des Hervorbringens von Musik in öffentlichen Sinnzusammenhängen für andere Menschen lesbar und verstehbar macht. Dann ist aber die Zurechnung der Intention zum „Komponisten [sic]“ (GRUHN 1998: 194) obsolet.

Was ist aber nun die Alternative zu einem Verstehensbegriff, der auf dem Nachvollzug von Intentionen basiert, wenn sich diese selbst vom Urheber selbst so schwer greifen lassen? Dazu ist es für die Praxeologie sinnvoll, auf Heideggers *Sein und Zeit* zurückzugreifen:

„Zunächst‘ hören wir nie und nimmer Geräusche und Lautkomplexe, sondern den knarrenden Wagen, das Motorrad. Man hört die Kolonne auf dem Marsch, den Nordwind, den klopfenden Specht, das knisternde Feuer. Es bedarf schon einer sehr künstlichen und komplizierten Einstellung, um ein ‚reines Geräusch‘ zu ‚hören‘. Daß wir aber zunächst Motorräder und Wagen hören, ist phänomenologisch Beleg dafür, daß das Dasein als In-der-Welt-sein je schon beim innerweltlich Zuhandenen sich aufhält und zunächst gar nicht bei "Empfindungen", deren Gewühl zuerst geformt werden müßte, um das Sprungbrett abzugeben, von dem das Subjekt abspringt, um schließlich zu einer ‚Welt‘ zu gelangen. Das Dasein ist als wesenhaft verstehendes zunächst beim Verstandenen.“ (HEIDEGGER 1986: 163f, Hervorhebung im Original)

In ähnlicher Weise äußert sich Roman Ingarden in seinen *Untersuchungen zur Ontologie der Kunst*:

„Die sinnlichen akustischen Empfindungsdaten sind dagegen keine Gegenstände der Gehörswahrnehmung, sie werden beim Vollzug dieser Wahrnehmung bloß erlebt. Es bedarf eines besonderen Erkenntnisverfahrens, einer eigentümlichen Reflexion, damit sie zur reinen unverfälschten Gegebenheit gelangen, wodurch sie erst ins volle Bewußtsein erhoben werden.“ (INGARDEN 1962: 21)

Heidegger wählt im Kapitel über die „Rede“ und ihren Zusammenhang mit dem existentialen „Verstehen“ (§34, ebd.: 160-167) diese Beispiele aus dem Bereich des Hörens nicht zufällig; er führt sogar das Hören

als „primäre und eigentliche Offenheit des Daseins für sein eigenstes Seinkönnen“ (ebd.: 163), d. h., er ordnet dem Hören in seiner Fundamentalontologie einen Vorrang vor dem Sehen ein, der eng mit seinem Verstehensbegriff verknüpft ist.

Was bedeutet es, musikalisch gestaltete Klänge im Sinne Heideggers als „Zuhandenes“ zu begreifen? Wenn ich Helene Fischers *Atemlos durch die Nacht* höre, höre ich einen Schlager – und das weiß ich in dem Moment, da ich das Stück (erstmalig) höre. Ich muss dazu keine analytischen Erwägungen über Textgestaltung, Stimmideal und Performance oder verwendete Instrumentalsounds oder Harmoniestrukturen anstellen. Ich muss zwar einen zeitlich gesehen hinreichenden Ausschnitt der Klänge gehört haben, um wahrzunehmen, dass es sich um ein Musikstück handelt – ein Ausschnitt von der Länge einer einzelnen Zählzeit des Metrums des Stücks reicht dafür nicht. Aber nicht zuletzt angesichts der generell temporal ausgedehnten Grundstruktur der Wahrnehmung (vgl. NOË 2004: 17 bzw. das vorhergehende Kapitel) gilt, dass etwas über einen gewissen Zeitraum hinweg wahrgenommen zu haben nicht gleichbedeutend ist mit einer begleitenden bewusst-rationalen kognitiven Verarbeitung des in diesem Fall Gehörten. Vielmehr ist mir beim oder nach dem Anhören des Liedes der komplexe „Verweisungszusammenhang“ (HEIDEGGER 1986: 68, 82) klar; ich erfasse also Helene Fischer in ihrer ganzen „Bewandtnisganzheit“ (ebd.: 84). Voraussetzung ist allerdings die „Vorentdecktheit“ der entsprechenden „Bewandtnisganzheit“ (ebd.: 85), das heißt in diesem Fall: der Gesamtzusammenhang einer Praxisformation Musik, die verschiedene Musikgenres mit verschiedenen Beschaffenheiten und auch normativen Übereinkünften kennt. Es ist schwer, von der unmittelbaren Nützlichkeit des Hammers, den Heidegger als Beispiel für den Begriff Zuhandenheit und Bewandtnis wählt (ebd.: 69, 84), zu abstrahieren. Aber ebenso wie Heidegger das Primat der Zuhandenheit vor der bloßen Beschaffenheit des innerweltlich Begegnenden, für Werkzeuge konstatiert (der Hammer ist zuerst ein Werkzeug, mit dem z. B. Nägel in die Wand geschlagen werden, und erst in zweiter Linie ein Stück Metall an einem Stück Holz, denen bestimmte Formen gegeben wurden), ist es auch beim Schlager so, dass, wenn mir das Genre Schlager erschlossen ist, Teil meiner „Lichtung“ (ebd.: 132f) ist, ich über diesen Zug von *Atemlos durch die Nacht* nicht hinwegsehen kann, er ist mir unmittelbar präsent.

Was aber, wenn ich nun den modernen Sound der elektronisch gestalteten Begleitung lobend hervorhebe, oder mich darüber als anbietende Anleihe bei anderen aktuellen Musikstilen mokiere, oder Helene Fischers Gesang einer genaueren Einordnung unterziehe? Nach Heidegger befinde ich mich dann im Bereich der „Auslegung“ (ebd.: 148-153), d. h., ich spezifiziere mein vorgängiges, existentielles Verständnis auf ein bestimmtes „als“ (ebd.: 149). Als Verfechter authentischer und handgemachter Rockmusik beziehe ich mich vielleicht auf Fischers Schlager als

Schwundstufe einer kommerziellen Massenmusik; wenn ich noch ein wenig konservativer bin, ist mir *Atemlos durch die Nacht* nur ein Beispiel für populäre Musik allgemein, deren Minderwertigkeit gegenüber der Kunstmusik ich heraushebe. Vielleicht ist das Stück aber auch nur Beispiel für einen bestimmten Formaufbau mit einem *Drop*, der als Formteil der elektronischen Tanzmusik entliehen ist (vgl. HARDING 2016).

Und wenn ich zu *Atemlos durch die Nacht* tanze? Oder mir mit Hilfe der Online-Plattform Spotify meine Hausarbeit etwa beim Spülen erleichtere, indem ich mich selbst – gemäß DeNoras Beschreibungen der *technologies of the self* (DeNORA 2000: 68) – mit Hilfe von Fischers Musik als genauso lebenshungrig und unabhängig konstruiere, wie der Text, die Musik und die inszenierte *persona* der Schlagersängerin es vermitteln? Auch dann spezifiziere ich aus der Gesamtheit aller Verweisungen diejenigen, die ich durch meine *doings* artikuliere. Auslegung ist nicht auf sprachliche Äußerungen zu beschränken, erst recht nicht auf analytisch-interpretierende Aussagen, wie man aufgrund des Begriffes fälschlich meinen könnte. Trotzdem bildet sich auch beim Tanzen eine dem „hermeneutischen Zirkel“ (EHRENFORTH 1971: 30) vergleichbare Konstellation, in der gewissermaßen „eine zirkelhaft ineinandergreifende Bewegung zwischen Erkenntnissubjekt und -objekt, geprägt einerseits vom ‚Vorverständnis‘, vom Verstehens-Vorentwurf, und andererseits von der ‚wirkungsgeschichtlichen‘ Bestimmtheit und Veränderung des Objekts“ (ebd.) stattfindet. Die Wirkungsgeschichte – soweit sie mir erschlossen ist – bildet somit den Verstehenshorizont der Klänge, die sich mir als Bewandnisganzheit darbieten. Jede Aktualisierung des Stücks, an der ich Teil habe – von meinem persönlichen Erleben des Stücks in einer bestimmten Situation bis hin zu möglicherweise einem sich über einen längeren Zeitraum hinziehenden, gesamtgesellschaftlichen Prozess der Neubewertung des Genres Schlager, sofern ich davon etwas mitbekomme, verändert im Sinne Ehrenforths dann das Objekt, denn der Verweisungszusammenhang hat sich verändert und damit auch mein existenciales Verständnis des Stücks.

Schatzki bezeichnet den auf Heideggers Zeugbegriff zurückführbaren Verstehensbegriff als „world intelligibility“ (SCHATZKI 1996: 111-118). Diese richtet sich zwar prinzipiell auf die materielle, nichtmenschliche Umwelt, bezieht sich aber auch stets auf Praktiken (ebd.: 112, vgl. HEIDEGGER 1986: 68f). Über die Gültigkeit meiner Aussagen wie auch die Angemessenheit meines Tanzens lässt sich aber nur sozial urteilen, insofern meine Handlungen sich als Praktiken einer diskursiv eingebetteten Praxisform verstehen lassen und im Rahmen der jeweiligen Praxisform als konform mit

oder abweichend vom geteilten Wissen dem *practical understanding*, den *rules* und den *teleoaffective structures* erkannt werden kann. Dies bezeichnet Schatzki als „action intelligibility“ (SCHATZKI 1996: 118f). Schatzki unternimmt keine Unterscheidung zwischen (sprachlichen) diskursiven Praktiken und ‚sprachlosen‘ Praktiken, weil er *intelligibility*, also Verständlichkeit, und dem vorausgehend: Verstehbarkeit, Lesbarkeit und damit Sinnhaftigkeit für sich selbst und andere Menschen, nicht von den Grenzen der Sprache abhängig macht: „the limits of intelligibility are charted in behaviour out beyond the limits of what can be said“ (ebd: 126). Hierin letztlich auch begründet, dass er zwischen *doings* und *sayings* nicht unterscheidet, weil sinnerfüllte Praxis nicht auf das eine oder andere angewiesen ist. Diskurse ordnen sich somit in die Gesamtheit aller Praktiken und Praxisformen ein. Soziale Praktiken sind aber notwendig, damit über die Gültigkeit auslegender *doings* und/oder *sayings* verhandelt werden kann; die Partizipation an solchen Praktiken (Analysen, ästhetischen Bewertungen, aber auch Tanzpraktiken oder szenetypischen Verhaltensweisen und Mode) möchte ich diskursives Verstehen nennen. Dabei ist – anders beim existentialen Verstehen, das gar nicht falsch sein kann – die Frage nach Gültigkeit, Wahrheit nicht ein für alle Mal und absolut, sondern stets nur im Kontext einer bestimmten Praxisform zu beantworten. Auch wenn es dabei Spielregeln geben kann (etwa hinsichtlich des Zustandekommens und Begründens eines ästhetischen Urteils), ist eine Artikulation diskursiven Verstehens selbst nur im Rahmen des jeweiligen Diskurses zu beurteilen.

2.2.4. Resümee: Das know-how musikbezogenen Hörens

Fasst man die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel zusammen, ergibt sich für den zentralen Vorgang des Hörens von Musik (oder praxistheoretisch präziser ausgedrückt: des Hörens von Klängen in der Praxisformation Musik) folgendes Bild: Hören von Musik ist phänomenologisch und praxeologisch als ein komplexes Ineinandergreifen eines existential-verstehenden Hörens und eines auslegenden Hinhörens zu fassen. Den Reiz des Musikalischen (also von Klängen *als* Musik im Rahmen der Praxisformation Musik) macht dabei möglicherweise gerade dieses untrennbare Ineinandergreifen von Sphären aus, die wir in anderen Bereichen etwa des Sprachlichen oder Visuellen, im Regelfall nicht simultan so erleben: Musik bedeutet etwas *und* ist gleichzeitig reiner Klang.

Klänge erscheinen dabei einerseits prinzipiell unhintergebar und unmittelbar ganzheitlich erfasst *als* etwas: als Musik, als Schlager, als Klavier- oder Orchesterstück. Hören ist dabei (wie auch das Sehen) als Wahrnehmungsprozess über eine Zeitspanne hinweg zu konzeptualisieren, daher hören wir Klänge auch als Me-

lodie, als Techno-Track, als Song, ohne analytische Überlegungen anstellen zu müssen. Das Formhören ist im Allgemeinen nicht ein Nachvollzug formaler Repräsentationen struktureller Prinzipien am Gehörten. Stattdessen sind Hörerwartungen direkte Folge des existentialen Erkennens des Gehörten *als* etwas.

Andererseits besteht das Hören von Musik auch aus einem gerichteten Hinhören, das aber gerade vom Verstehen absieht und auf das Vorhandene des Klangs an sich gerichtet ist. Das aktive Element dieses gerichteten Hörprozesses liegt gerade in einer Kontrollabgabe an die Affordanz der Klänge, in einem sich-leiten-Lassen von der Struktur des Hörbaren.

Beide Hörweisen sind in der Musik nicht voneinander zu trennen. Sie sind nicht in einer Hierarchie zu fassen und/oder in eine temporale Reihenfolge zu bringen. Gekonntes Hören, aus der Perspektive des Individuums verstanden als solches Hören, das als besonders bereichernd empfunden wird, zeichnet sich aber vor allem durch ein hohes Maß an *know-how* im sich-hingebenden Hinhören auf den Klang im akusmatischen Sinne, also von der Schallquelle abstrahierend (vgl. Kap. 2.2.2.), aus. Fortgeschrittene Hörerinnen, wie z. B. aktive Musikerinnen, Liebhaber ‚neuer‘ Musik (die in der Lage sind, auch nicht von allen Menschen existential als Musik erkannte Klänge oder auch dissonante, chaotische Musikstücke mit Genuss zu hören), aber auch Expertinnen in Musikgenres, die feine Unterschiede zwischen zahlreichen verschiedenen Spielarten des Heavy Metal unterscheiden können, zeichnen sich durch einen spezifischen Habitus, also eine inkorporierte Wahrnehmungsdisposition zur Wahrnehmung der relevanten Klangaspekte aus, mithin durch ein Mehr an körperlich zu verstehendem *know-how*. Aber auch hier endet die wechselseitige Bezogenheit beider Hörweisen aufeinander nicht, denn *worauf* es zu hören gilt, liegt an der Verweisungsstruktur der Musik, die zwar unmittelbar erfasst, aber auch durch propositionales Wissen zumindest angenähert werden kann.

Körperlich bleibt das *know-how* nicht nur als Wahrnehmungsdisposition oder -schema, sondern auch als *technology of the self* nach DeNora im selbstbezogenen Wissen von Hörerinnen dahingehend, welche situativen, materiellen Gegebenheiten ihnen ein in ihrem Sinne optimales Hörerlebnis ermöglichen – was vom konzentrierten Stillsitzen im Konzertsaal bis hin zum körperlichen Eintauchen in die ohrenbetäubend laute Klangumgebung aus elektronischer Tanzmusik auf einer Tanzfläche reichen kann. Damit ist Hören nicht nur selbst Aktivität, sondern stets auch eingebettet in körperliche Aktivität. *Was* Menschen als optimales Hörerlebnis empfinden,

ist dabei nicht singulär, sondern entspricht immer stets ihrem Anteil an kollektiven Wissensbeständen, der nur implizit durch Teilhabe im Rahmen eines konjunktiven Erfahrungsraumes erworben werden kann.

Das heißt letztlich: der Genuss von Musik kann nicht erklärt, sondern muss erfahren werden. Um die Rahmenbedingungen dafür herzustellen, braucht es aber eine Formation komplex ineinandergreifender Praktiken, die aber eben nicht allesamt mit Hören oder dem Erzeugen von Klängen verknüpft sein müssen. Das erfüllende, nach Martin Seel (2000: 154) auch korrespondierend zu verstehende Hören im Sinne einer *technology of the self* ist außerdem dabei von ästhetischem Urteilen insofern zu trennen, als letzteres ebenfalls nur eingebettet eine umfassendere Praxisform diskursiven Verstehens eingebettet als sinn-voll, also Sinn hervorbringend angesehen werden kann. Jedes Urteil über Musikstücke jenseits der existentialen Ebene korrespondierenden Einklangs mit ihr (also etwa einer Selbstaussage über Wohlbefinden oder Unwohlsein mit bestimmten Klängen) ist eingebettet in einen diskursiven Kontext. Auch vermeintlich wertfreies musiktheoretisches Analysieren ist Teil eines solchen diskursiven Kontexts und darf nicht als Aussage über die Klänge als Vorhandenes im Sinne Heideggers missverstanden werden.⁴¹

„Die Nichtbegrifflichkeit von Musik macht also jede Äußerung darüber bereits zu einer diskursiven Äußerung, d.h. sie ist ebenso Teil und Ergebnis eines Diskurses, wie sie, je nach Sprecherposition, weitere Aussagen über Musik formen wird. Auch diejenige Analyse, die vermeintlich ‚rein musikimmanent‘ sich mit ‚der Musik‘ beschäftigt, indem sie bspw. harmonische Progressionsmodelle absolutiert, führt derart ein diskursives Regime fort.“ (DOEHRING 2012: 27f)

⁴¹ Als solches wären allenfalls sehr grundlegende musikpsychologische Aussagen über Wahrnehmungskonstanten und Gestaltbildung und ansonsten akustische Aussagen über den verbundenen Schall anzuerkennen. Schon eine Aussage etwa über einen Durdreiklang steht in einem gewachsenen diskursiven Kontext der Praxisformation Musik.

2.3. Praxisformen und Praxisformationen der Musik

EXKURS: An den Rändern der Praxisformation Musik?

Die Aufführung des Stückes „Organ2/ASAP (As slowly as possible)“ von John Cage in der Burchardikirche in Halberstadt⁴² sprengt in mehrerlei Hinsicht alle üblichen Praxisformen in Bezug auf Musik. Zum einen wird das Stück in einer eigentümlichen Zwischenform zwischen technischer (d. h. mechanischer, elektromechanischer oder elektronischer) Reproduktion und menschlicher Ausführung zum Klingen gebracht: Die Klangwechsel erfolgen in einer Art Zeremonie durch die Handgriffe von Menschen, wohingegen aber während des größten Teils der Zeit die Musik ohne direkte Einwirkung von Menschen erklingt. Es handelt sich ohne Zweifel um eine Darbietung, weil die Kirche einem Publikum zugänglich ist, das dann hörend Zeuge des Erklingsens der Komposition von John Cage wird. Die zeitlichen Dimensionen – die Dauer der Aufführung des Stückes ist auf 639 Jahre angelegt – verbieten allerdings, dass auch nur ein Mensch diese Darbietung des Werkes als Ganzes zu Gehör bekommen wird. (Stattdessen muss man sich mit einer ca. 75-minütigen Version auf CD begnügen, möchte man einen Eindruck des ganzen Werkes bekommen.) Damit ist es aber auch ausgeschlossen, dass jemand die Struktur des Werkes – verstanden als die Art und Weise, wie sich die erklingenden Teilmomente des Stückes zueinander verhalten, also z. B. in Bezug auf ihre Tonhöhen, ihre Dauern, oder auch in Bezug auf Unterschiede in ihrer Klangfarbe – hörend zu erfassen in der Lage sein wird. Man kann auch hier allenfalls mit analytischen Mitteln auf die Partitur des Werkes zurückgreifen. Es gibt also nur punktuell eine zeiträumliche Kopräsenz von Menschen, die die Musik zum Klingen bringen (für die in diesem Fall der Begriff Interpret ungewöhnlich erschiene), und den Menschen, die dies schwerpunktmäßig hörend rezipieren (genannt Publikum), und die meiste Zeit sind die Klänge auf sich allein gestellt. Warum sollte man also noch von einer musikalischen Praxis sprechen, wenn so viele üblicherweise geltende Regeln einer Darbietung oder Aufführung außer Kraft

⁴² Quelle: John-Cage-Organstiftung Halberstadt (Hg.) (2023): John-Cage-Organ-Kunst-Projekt – ASLSP. Online im Internet: URL: <https://www.aslsp.org/> [Letzter Zugriff: 05.01.2023]

gesetzt scheinen? Oder ist es eher den Praktiken rund um Kunstaussstellungen zuzuordnen? Als Bindeglied zur Formation Musik dienen offensichtlich nur noch die Praktiken des Komponierens. John Cage war im 20. Jahrhundert maßgeblich beteiligt daran, die Grenzen oder *rules* dessen, was Komponieren genannt wird, zu erweitern. Ähnliches gilt für den Werkbegriff: die von den konkreten Aufführungen losgelöste ideelle Existenz des Werkes, seine überzeitliche Gültigkeit, wird hier auf die Spitze getrieben, indem das Werk als Ganzes der Fasslichkeit durch menschliche Sinne entzogen wird. An diesem Extrembeispiel wird also deutlich, wie sehr auch noch die ungewöhnlichsten Schöpfungen Neuer Musik weiterhin auf Konventionen aufbauen, die auf den miteinander verflochtenen und aufeinander bezogenen Praktiken von Menschen beruhen. Selbst John Cages Werk 4'33'' stellt etwa die Kopräsenz von Interpretin und Zuhörern im Rahmen von Konzertpraktiken nicht in Frage – und das Klavier, dessen Deckel zwar geöffnet wird, auf dem aber keine einzige Note gespielt wird, bleibt in diesem Rahmen ein zentrales Artefakt.

Der Gedanke einer vielfältigen Verflechtung verschiedener aufeinander bezogener und sich gegenseitig stabilisierender Praktiken ist zentral für einen musikbezogenen Praxisbegriff. Dazu zählen z. B. jene *doings*, die mit dem Hervorbringen von Klängen einerseits, und mit dem Zuhören andererseits verbunden sind. Letztere sind *basic actions* in Form kognitiv-perzeptiver Fähigkeiten im Sinne Schatzkis, sie äußern sich aber auch in körperlichen *doings* wie dem Wenden des Kopfes in Richtung einer Schallquelle und im disziplinierten Stillsitzen während eines Sinfoniekonzerts. Damit sind diese *basic actions* gleichzeitig auch in vielfältiger Weise mit Artefakten verschiedener Art verbunden sind (vgl. SCHATZKI 2014: 27f, 1996: 38f). Die erstgenannten *doings* beschränken sich nicht nur auf jene, die mit dem Gebrauch von Musikinstrumenten im landläufigen Verständnis verbunden sind. Ein Musikinstrument ist aber ein Artefakt, das durch ausgeprägte Affordanz seinen Gebrauch als der Praxisform Musik zugehörig kennzeichnet. Ein Musikinstrument zur Hand zu nehmen verweist durch den in ihm verdinglichten Sinn der Musik auf musikbezogene Praxisformen – selbst oder vielmehr gerade auch dann, wenn die entsprechende Hand nicht über das *knowing how* der adäquaten Assoziation verfügt. Die durch die Assoziation von Musikinstrumenten und Körpern hervorgebrachten Sinnzuweisungen sind so zwingend, dass ein Tennisschläger bei entsprechender Haltung direkt als Gitarre ‚erkannt‘ wird und eine Haarbürste als Mikrofonersatz fungieren kann. Dies deutet daraufhin, dass auch Praktiken des Aufführens, rituellen Einsatzes und funktionalen Gebrauchs ebenfalls auf dieser basalen Ebene angesiedelt werden müssen: unterscheidbare, regelmäßig auftretende und wiedererkennbare Praxisformen der Musik bestehen in unterschiedlicher Zusammensetzung und Gewichtung aus Praktiken der Hervorbringung von Klängen, Praktiken

der Zuwendung zu Klängen und Praktiken der Bedeutungszuweisung, basierend auf körperlichen *doings* und *sayings*, Artefakten wie Musikinstrumenten und Orten, die allesamt als Sinnträger zu verstehen sind.

Die spezifische Bedeutung des Zusammenschlusses von Praktiken zu über Zeit und Raum hinweg regelmäßigen und wiedererkennbaren Praxisformen und Praxisformationen geht über die zwei grundlegenden und komplementären Formen der Hervorbringung von Klängen (Musizieren) und Zuwendung zu Klängen (Zuhören) weit hinaus. Dabei spielen mehrere Faktoren eine Rolle:

- Die Einbindung von Musik in Prozesse der Herstellung von Sozialität (DENORA 2000: 109-133, vgl. auch SMALL 1998: 183-200), von religiösen Ritualen bis zu modernen, weltlichen Praxisformen der Vergemeinschaftung, bei denen Klänge und musikbezogene Praktiken zwar nicht zwangsläufig im Mittelpunkt stehen, aber dennoch unabdingbare Teile der Form sind – Fan-Gesänge beim Fußball sind ein Beispiel;
- der Einsatz von Musik im Rahmen von „Technologien des Selbst“ (nach Foucault, vgl. RECKWITZ 2003: 292), wie sie Tia DeNora z. B. in Bezug auf die Konstituierung des Selbst in emotionaler wie in körperlicher Hinsicht beschreibt (DENORA 2000: 46-87);
- Technologien und Medien, die die Verdinglichung musikbezogenen Sinns erlauben und damit insbesondere über Raum und Zeit hinweg zur Herausbildung stabiler Praxisformen beitragen. Notendruck, Radio und Schallplatte etwa haben zur Herausbildung jeweils spezifischer Praxisformen geführt (vgl. z. B. BLAUKOPF 1982: 227-237, 242-250; in Bezug auf populäre Musik und Rezeption GRACYK 1998: 37-67, in Bezug auf Produktion ebd.: 69-98).
- Als komplementäre Tendenzen sind auf der einen Seite die zunehmenden Möglichkeiten zur Kommodifizierung von Notendruck, Konzerten (in Form eines bürgerlichen Konzertwesens) sowie Schallaufzeichnung und auf der anderen Seite Tendenzen zur diskursiven Hervorbringung einer autonomen, absoluten Musik in einer Kunstreligion zu sehen, die im Rahmen der Entstehung von Musikwissenschaft und Musikfeuilleton im 19. Jahrhundert insbesondere über Schrifttum propagiert wurden (vgl. z. B. HANSLICK 1982, allgemeiner dazu ATTALI 1977: 95-119, TADDAY 1993).

Insbesondere das im letzten Punkt genannte Ideal ‚absoluter Musik‘ trägt in den vergangenen 200 Jahren dazu bei, bestimmte Praxisformen, die aus durchaus verschiedenen sich stützenden Praktiken bestehen, zu naturalisieren (vgl. BOURDIEU 2015a: 142f in Bezug auf den Habitus, der im Feld seiner Hervorbringung am natürlichsten scheint, ebd.: 163f dann in Bezug auf die Verabsolutierung ästhetischen distanziert interesselosen Wohlgefallens).

So, wie die Unterscheidung zwischen Praktiken, Praxisformen und Praxisformationen keine kategorische Schichtung in verschiedene Ebenen darstellt (vgl. SCHATZKI 2016, HILLEBRANDT 2014: 109), sondern letztlich eine Unterscheidung von einer Beobachtungsposition aus ist, lassen sich die jeweiligen Ensembles von Praktiken auch nicht hierarchisieren nach ‚Kernpraktiken‘ und ‚Hilfspraktiken‘ (vgl. dazu auch BECKER 2008: 77). Weder lässt sich also im Sinne Bourdieus eine Dimension feldinterner Anerkennung als treibende Kraft hinter den Vorkommnissen in einer Formation ausmachen (vgl. BOURDIEU 2015b: 65f, auch: HILLEBRANDT 2014: 106), noch in systemtheoretischer Tradition eine Leitdifferenz ausmachen (etwa: Erfolg/Misserfolg, Individuation/Proliferation oder Kunst/Nichtkunst; zu einem systemtheoretischen Ansatz in Bezug auf Popmusik, vgl. z. B. HELMS 2008). Eine derartige, letztlich strukturalistische Rückführung einer Praxisformation auf einen Faktor trüge stattdessen nur dazu bei, andere fest integrierte Praktiken und Praxisformen als irrelevant zu markieren und auszublenden. Wenn man Praktiken der Musik allein auf das Streben nach künstlerischer Erfüllung oder individuellem Ausdruck zurückführen möchte, dann müssen Geschäftspraktiken kommerzieller Verwertung als musikfremd erscheinen, die die vermeintlich eigentlichen Abläufe verfälschen. Betrachtet man umgekehrt die Formation der populären Musik als nur durch das Streben nach kommerziellem Erfolg in Gang gehalten, dann müssen nach künstlerischen Maßstäben gemessene hochwertige Produkte als Zufall gelten.

Die Auffassung der Musikwelt als flache Praxisformation, die sich auf einer Ebene der sich täglich ereignenden *doings* erstreckt, ist also eine Voraussetzung für Smalls Einbezug des Kartenabreißers in seinem weiten Begriff *musicking* (vgl. SMALL 1998: 9). Praxistheoretisch müsste man also genauer nachforschen, welche Wechselbeziehungen die Praktiken des Verkaufs und der Kontrolle von Karten mit den Praktiken von Musiker:innen und Publikum haben, welche *teleo-affectivities* damit verknüpft sind. Die Kontrolle der verkauften Karten stellt zuerst einmal sicher, dass im wirtschaftlichen Sinne niemand Verlust macht, die Wertschöpfungskette intakt ist und die wirtschaftlich durch ihre Arbeitskraft oder Investition von Kapital Beteiligten ihr Geld erhalten. Langfristig stellt es also sicher, dass der Konzertbetrieb aufrechterhalten werden kann. Die Idee des Kartenverkaufs ist – im Gegensatz zur ebenso praktizierten Alternative der sogenannten Abendkasse – aber eng an die vorherige Ankündigung von Konzerten geknüpft und insofern eine

moderne Ausprägung der Praxisform des Subskriptionskonzertes. Auch diese Praxis lässt sich auf ein Austarieren von Angebot und Nachfrage primär als wirtschaftlich verankert betrachten. Für die Nachfrage nach einem vorangekündigten Konzert ist aber neben der potentiellen Knappheit der Karten (wie bei den Bayreuther Festspielen praktiziert) insbesondere aber auch die künstlerisch zu verstehende Individualität der Konzertierenden und damit die Unverwechselbarkeit des versprochenen Hörerlebnisses entscheidend. In einem Tanzlokal oder bei einem Stadt- oder Volksfest bezahlt man – wenn überhaupt – Eintritt, um allgemein unterhalten zu werden oder um tanzen zu können. Die Identität der Menschen auf der Bühne ist dagegen in solchen Fällen sekundär. Karten erwirbt man, weil man jemand bestimmtes auf der Bühne erleben möchte. Insofern ist die Tradition des Kartenverkaufs eng mit der Ästhetik rund um das künstlerisch kreative Individuum verbunden und konnte sich in dieser Form erst nach der Jahrhundertwende zum 19. Jahrhundert zum dominanten Modell entwickeln (vgl. ATTALI 1977: 195-166).

Außerdem spielt auch die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft seit dem 18. Jahrhundert eine Rolle, die unter Voraussetzung des Besitzes eines entsprechenden Billets einen gleichberechtigten Zugang zu Veranstaltungen gewährt. Aber auch hier lässt sich die Blickrichtung wieder umkehren: der Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe muss auch öffentlich performativ ausgelebt werden, um praktisch wirksam zu sein. Also entstehen einerseits Veranstaltungsformen, die das ermöglichen, andererseits bilden sich öffentliche Räume wie Parks oder eben Konzerthallen heraus als Orte für diese Emanzipation des Bürgertums. (Dass es dabei auch um die Demonstration der entsprechenden Solvenz geht, ist ein weiterer Nebeneffekt der zunehmend kapitalistisch organisierten Gesellschaft.)

Weitergehende Überlegungen könnten angestellt werden im Hinblick auf die Erlebnis- und Eventgesellschaft, die sich angesichts zunehmender Virtualisierung verstärkt durch das als authentisch empfundenen Erleben in leiblicher Kopräsenz ihrer selbst vergewissert. Aber die bisherigen Überlegungen illustrieren hinreichend, wie sehr eine vermeintlich unscheinbare Praktik wie die des Kartenabreißens doch mit den *teleoaffectivities* der sie umgebenden Praxisformation verbunden ist. Sie lediglich als Ausprägung einer durch und durch kapitalistischen Gesellschaft, in der der nun mal alles käuflich ist und bezahlt werden will, zu betrachten, löst sie aus diesem Zusammenhang heraus. Umgekehrt formuliert: Eine praxistheoretische Studie geht von den konkret sich ereignenden *doings* aus und spürt die Zusammenhänge auf, die die jeweilige Praktik in der Formation

halten, statt sie vorschnell auszusortieren. In Bezug auf Praktiken von Kartenverkauf und -kontrolle würde sie z. B. empirisch den verschiedenen Facetten rund um Praxisformen des käuflichen Zugangs zu Musikveranstaltungen auf den Grund gehen und solche Zusammenhänge herausarbeiten.

Im Folgenden soll das Formationsparadigma Hillebrandts im Hinblick auf Musik als Praxis differenziert werden: einerseits bzgl. der unterschiedlichen Gewichtung von Praxisformen und Praxisformationen für Vergangenheit und Gegenwart, insbesondere die Wahrscheinlichkeit und Möglichkeit von Praxisvollzügen, andererseits für die prinzipiell prägende Dichotomie zwischen Produktion und Rezeption, also Musizieren bzw. Darbieten und Hören, die musikalische Praxisformationen und -formen prägt.

2.3.1. Diachrone und synchrone Strukturmomente von Musik als Praxis

Während die Ereignishaftigkeit von Klängen einerseits und des Umgangs mit ihnen andererseits in den konkreten Praktiken der Musik ein zentrales Charakteristikum der Materialität von Musik als sozialer Praxis bildet, stellt die Herausbildung von Praxisformen und -formationen die Grundlage einer Herausbildung von Musik als kollektiv geteiltem Sinnsystem dar. Praxisformen und -formationen sind damit die strukturbildenden Momente, die eine soziale Praxis sowohl synchron „übersituativ formieren“ und diachron „auf Dauer stellen“ (HILLEBRANDT 2014: 103).

An dieser Stelle muss Hillebrandts Unterscheidung zwischen Praktiken, Praxisformen und -formationen noch einmal spezifiziert werden. Praktiken sind die „einzigartigen Ereignisse“ (ebd.) des Vollzugs, mithin sind sie im Zusammenspiel von Körpern und Artefakten materiell: das Anschlagen einer Saite, der Applaus, das Hinschreiben einer Note, das Zuhören, nachdem man sich eine bestimmte CD in den CD-Player eingelegt hat. Ihre Materialität und Ereignishaftigkeit verbindet sie damit auch mit dem konkreten, räumlich situierten und zeitlich werdenden und vergehenden Klang als Ereignis. In der Terminologie Schatzkis sind es also *doings* und *sayings* (vgl. SCHATZKI 2002: 72f sowie Kap. 1.1.2), die aber ihren spezifischen Sinn erst aus der kontextuellen Rahmung durch andere *doings* und materielle Arrangements bekommen: Geschieht das Anschlagen der Saite in einem Konzert oder im Instrumentalunterricht? Erklängt der Applaus in der Rahmung eines Konzerts, und ist der Applaus derjenige nach dem Auftritt der Dirigentin oder derjenige nach der Darbietung eines Stückes? Das heißt, die Praxisform umfasst Praktiken als Einzelereignisse, die zeitlich und räumlich öffentlich erkennbar miteinander in Beziehung stehen (ggf. auch medial vermittelt) und die es damit erlauben, eine Praktik

X als Teil eines Praxisvollzugs der Praxis Y zu erkennen (vgl. SCHATZKI 1996: 92). Eine Praxisform artikuliert sich somit immer als spezifische Situation, um die Grenzen in zeitlicher wie räumlicher Hinsicht gezogen werden können (egal, wie fließend sie sein mögen), die aber gleichzeitig die Bildung von Kategorien erlaubt: das *heutige* Konzert und nicht das morgige (auch wenn beide Konzerte ähnlich ablaufen), das Spielen *dieses* Stückes und nicht das eines anderen Stückes (auch wenn es nach den gleichen Regeln abläuft). Damit sind Praxisformen auch der zentrale Begriff zur Verkettung: erst mit der Herausbildung und Kopplung verschiedener *doings* zu einer Praxisform wird sie wiederholbar, und erst durch die Etablierung dieser Praxisform wird diese Wiederholung oder Verkettung von einzelnen Vollzügen (vgl. HILLEBRANDT 2015: 17) wahrscheinlich.

Eine Praxisform umfasst aber gleichzeitig möglicherweise auch verschiedene Praxen, also: sinnhafte, aber unterscheidbare Komplexe von *doings*. Während sich Praktiken des Grüßens unmittelbar aufeinander beziehen, sind es im Konzert z. B. unterscheidbare Praxen von Publikum und Orchester, die sich zwar gegenseitig Sinn verleihen, aber in sich aus verschiedenen einzelnen *doings* bestehen.

Praxisformationen unterscheiden sich von Praxisformen durch ihren weiter gefassten Zusammenhang. Weder zeitlich noch räumlich muss der wechselseitige Bezug der in einer Formation zusammengefassten Praxisformen aufeinander ohne Weiteres erkennbar sein – die Verdinglichung in Artefakten und Inkorporierung bilden die Bindeglieder, durch die zwar eine Praxisform die andere anstößt und ermöglicht, ohne dass dies aber offensichtlich wird: das Üben steht mit dem Konzert in Verbindung durch die inkorporierten Fertigkeiten der Musiker, das Komponieren steht mit dem Üben und dem Konzert durch das Notenblatt in Verbindung (wobei zwischen dem Komponieren und der Interpretation durch eine Musikerin möglicherweise auch noch Praxisformen des Verlegens, Notendruckens, Verkaufens von Musikalien etc. stehen). Die Praxisformation entspricht also am ehesten einer *art world* im Sinne Beckers, insbesondere im Hinblick auf die darin verwirklichte Arbeitsteilung (vgl. BECKER 1982: 7-14). Mit Hilfe des Begriffs der Form und Formation lässt sich auch die von Small aufgeworfene Frage nach dem Kartenabreißen als Teilaspekt von *musicking* noch einmal auf eine andere Weise beleuchten: Da das Abreißen der Karten im zeitlich wie räumlich engen Kontext mit der musikalischen Darbietung in einem Konzert stattfindet, muss sie zu *Praxisform* Konzert (und in diesem Sinne zum erweiterten Begriff des *musicking*) gezählt werden: Die Einlasskon-

trolle ist ein typisches Merkmal konzertartiger Veranstaltungen, wenngleich es auch Konzertveranstaltungen ohne Eintritt gibt, z. B. im Rahmen von Stadtfesten. Konzerte mit und Konzerte ohne Eintritt lassen sich aber auch im Hinblick auf die auftretenden Musiker und die zu hörenden Klänge unterscheiden. Das heißt, ob der Zugang zu einem Konzertereignis kontrolliert wird, ist nicht arbiträr zur Art des Konzerts. Dahingegen muss der Kartenvorverkauf, der zeitlich wie räumlich nicht ohne Weiteres mit dem Konzert in Verbindung gebracht werden kann, zur Praxisformation (z. B. des Konzertbetriebs der Kunstmusik oder von Rockkonzerten) gezählt werden. Die Verbindung stiftet ein Stück Papier (oder ein pdf-Dokument), mit Hilfe dessen die Eintrittsberechtigung nachgewiesen wird.

Der Formationscharakter von Musik im Ganzen, wie auch in ihren vielfältigen Teilformationen ist zum einen diachron die Voraussetzung für die „Historizität“ (vgl. KAISER 1995: 22) der Musik, also mit anderen Worten ihre Funktionsweise als kulturelles Sinnsystem, das das menschliche Handeln orientiert. Die größer gefasste Formation ist dabei gleichzeitig die synchrone Struktur, die Vollzüge von Praxisformen ermöglicht: ohne Proberäume können Bands sich nicht entwickeln, ohne ein System von Musikschulen und Musikhochschulen können zukünftige Orchestermusiker nicht ausgebildet werden, ohne Aufnahmestudios, Plattenlabels bzw. eine unabhängige Vertriebsinfrastruktur können Tonträger nicht verkauft und dann gehört werden, ohne Streamingplattformen oder Radiosender fehlt auch die Grundlage für bestimmte Formen des Musikkonsums. Dass es strukturell einen größeren Zusammenhang einer Formation gibt, macht also in der Gegenwart das Stattfinden von Musik als Praxis an verschiedenen Orten *möglich*. Die Etablierung einer Regelmäßigkeit in Praxisformen macht das wiederholte Stattfinden von Musik *wahrscheinlich*; es sorgt immer wieder für Aktualisierungen. Praxisformen reichen also in die Vergangenheit zurück und umfassen Variationen, verweisen also möglicherweise auch auf Gabelungen, an denen sich aus einer Form mehrere weiterentwickeln, bzw. auch Punkte, an denen neuartige Formen unvorhergesehen in Erscheinung treten. Hillebrandt (2019, 2023) geht der Rolle des Woodstock-Festivals 1969 bzw. des Love & Peace-Festivals auf Fehmarn 1970 für die Genese der Praxisform Rockkonzert bzw. Rockfestival in praxeologischer Perspektive nach. Letztlich lassen sich aber auch musikwissenschaftliche Studien zur Kompositionsgeschichte (z. B. NOWKA 1999) oder zur Geschichte des Konzerts (z. B. SALMEN 1988) als Betrachtungen spezifischer Praxisformen ansehen.

2.3.2. Darbieten und Zuhören als zentrale Dichotomie konzertartiger musikbezogener Praxisformen und Grundlage von Formationen

In den vorangegangenen Ausführungen erweist sich Musik zwar als Paradebeispiel für die vielschichten Formen- und Formationsbildung im Rahmen von sozialen Praktiken. Es ließe sich aber darüber hinaus fragen, welche Aspekte im Fall von Musik in besonderer Weise zum Tragen kommen. Dazu muss man bei den zwei prägenden Gruppen musikbezogener Praktikerinnen ansetzen: denjenigen, die Musik produktiv hervorbringen, und ihrem Publikum. Auch wenn es im Mittelpunkt vieler Formationen zueinander komplementäre Gruppen von Partizipanden gibt (Ärzte und Patientinnen im Feld der Medizin und Gesundheitsversorgung, Lehrende und Lernende im Bildungswesen aller Ebenen, Mandatsträger und die von ihnen Vertretenen in der Politik), so unterliegen die Beziehung und die Praktiken von Musikerinnen und ihrem Publikum im Verlauf mehrerer Hundert Jahre einem fundamentalen Änderungsprozess als viele andere Felder.

Prinzipiell ist nicht jedes Musizieren eine Darbietung für andere als die musizierende(n) Person(en): Das Musizieren als selbstgenügsame, in diesem Sinne aristotelische Praxis muss nicht zwangsläufig darin bestehen, dass man für sich selbst etwas zum Klingen bringt, also Musizierender und Publikum in Personalunion ist. Peter Wicke beschreibt am Beispiel der Salonmusik, wie das Klavier als „Hilfsmittel für körperliche Selbsterfahrung“ von Frauen im 19. Jahrhundert fungiert (WICKE 1998: 45); analog liegt der Fokus beim Tanzen auch beim eigenen Körper und ggf. dem des Tanzpartners. Die Menschengemachtheit der Klänge ist in diesem Kontext zweitrangig für die Praxis. Weitere Kontexte des Musizierens, die nicht bzw. nicht primär auf ein Publikum bezogen sind, bestehen im Üben, aber auch in der Jam-Session im Jazz, bei der das Publikum zwar geduldet, aber gegenüber der Selbstbezüglichkeit der gemeinsam Musizierenden sekundär und insbesondere nicht notwendig ist.

Um so spezifischer ist der Fall konzert- oder darbietungsartiger Praxisformen, bei denen die Tatsache, dass andere Menschen die Klänge hervorbringen, konstitutiver Bestandteil dieser Praxisformen ist. Philip Auslander geht so weit, die Klänge in diesem Kontext zu dezentralisieren und den oder die *performer* als eigentlichen Fokus der Beziehung zwischen Musizierenden und Publikum zu sehen:

“What musicians perform first and foremost is not music, but their own identity as musicians, their musical personae.” (AUSLANDER 2021: 88)

Auslander argumentiert, dass für das Publikum sämtliches Agieren der Person, die die Musik in einer Konzert- oder *performance*-Situation darbietet, relevant ist (und nicht nur die Aktionen, die zur Klangerzeugung notwendig sind). Unabhängig, ob die *performance* aus viel oder wenig ‚Show‘-Elementen, also auf die Wahrnehmung durch das Publikum ausgerichteten visuellen Elementen besteht, gehört es zum Rahmen dazu, die darbietende Person als Musizierenden wahrzunehmen (vgl. ebd.: 37-48). Diese von der privaten Persönlichkeit der Musizierenden zu unterscheidende Person nennt Auslander *musical persona*. Der Kern einer konzertartigen Situation vor Publikum besteht nach Auslander also in der *performance* eines Menschen als musizierende Person, als *musical persona*, und das klangliche Material, die Instrumente, die Vorlage in Form von ‚Stücken‘ oder ‚Werken‘ dient dieser Person dazu, als musizierend in Erscheinung treten zu können. Ähnlich formuliert es auch Christopher Small:

“Music is performance, and pieces, or works, of music, whether on the smallest or on the grandest scale, whether written down or not, exist in order to give performers something to perform.” (SMALL 1998: 218)

Diese Sicht auf diejenigen musikbezogenen Praxisformen, die man als *performance*-Situationen bezeichnen kann, stellt also einen weiteren Aspekt der Kritik van Gerwens an Scrutons Reduktion von Musik als rein akusmatische Erfahrung (vgl. Kap 1.2.1.1) dar:

“A thick view of music takes music to be the outcome of performances by human beings playing musical instruments.” (VAN GERWEN 2012: 223)

Die Rollenverteilung in Musizierende und Publikum im Rahmen von Praxisformen, die sich um *performance*-Situationen herum entwickelt haben, ist die Basis dafür, dass sich überhaupt erst auch spezifische Praktiken des ‚Nur-Hörens‘ entwickeln können. Während die zeitliche und räumliche Kopräsenz von Musizierenden und Zuhörerinnen bis zur Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert noch prinzipiell erforderlich ist (und sei es in Personalunion beim Musizieren für sich selbst), ermöglichen die Techniken der Schallaufzeichnung zunehmend die Emanzipation der Praktiken des Hörens und Zuhörens von Darbietungssituationen, also ‚Konzerten‘ im weiteren Sinne. Damit verbunden ist auch die Loslösung des Musikhörens aus der funktionalen Einbettung in bestimmte Lebensbereiche – Musik kann immer und überall gehört werden, also auch in jedem beliebigen situativen Rahmen.

“Radio has led to the characteristic advent of the 'listener'; suffering from 'hypergnosis', a typical disease of collectors who accumulate dates and names of their favourite performers (movie fans or jazz lovers are good examples of this), the listener has become, after a lengthy apprenticeship in a particular type of listening, hypersensitive to the infinitesimal differences between interpretations, far in excess of what can be heard by a good instrumentalist.” (HENNION 2001: 15)

Dieser neue Typus der Hörerin ist dem Musiker nicht nur nicht per se in allen Aspekten der Expertise unterlegen; der Zugang – fügt Hennion hinzu – unterscheidet sich auch prinzipiell vom Zugang, den Musizierende allein aufgrund ihrer Praktiken des Musizierens zu den Klängen und Musikstücken haben.

Das hat in Bezug auf die Wechselbezüge der Praktiken in Praxisformen und Praxisformationen der Musik zwei besonders hervorzuhebende Folgen: Zum einen verlieren Hören und Musizieren neben der eindeutigen Hierarchisierbarkeit auch den Charakter der wechselseitigen Bedingtheit: Musiker der Vergangenheit verfügten gegenüber nicht musizierenden Menschen weitgehend über den Vorteil, durch ihre praktische Musiziertätigkeit rein quantitativ mehr Musik hören zu können. Zwar wechselten sie im Konzert gegebenenfalls in die Rolle des Publikums, behielten aber ihren Vorsprung in der Erfahrung bei.⁴³

Die Techniken der Schallaufzeichnung und vielfältige Distribution der Aufnahmen vermittelt der immer größer werdenden Zahl von Medien erlauben nicht nur die Emanzipation des Hörers zu einem Praktiker mit eigener Expertise, die vom Musizieren unabhängig wird. Sie ermöglichen auch Mischformen der Partizipation:

“Divisions are not as expected: there is a wide variety of amateurism, depending on environment, type, age and involvement with music. On the other hand, far from acting against each other, the practice of an instrument or singing, listening to records and radio, attendance at concerts, all work together in various ways, depending on the type of amateurism in question. It is this diversity which should make it possible to produce a typology of the forms

⁴³ Zum Vergleich: eine erkrankte Ärztin wechselt im Rahmen der Formation des Gesundheitswesens in die komplementäre Rolle der Patientin und partizipiert an den entsprechenden Praktiken. Sie kann aufgrund ihrer Expertise eine – für den behandelnden Kollegen – anstrengende Patientin sein, aber sie ist nicht per se routinierter in den Praktiken des Krankseins und Gesundens. Insofern schließen sich die beiden aufeinander bezogenen Praktikenkomplexe aus; die Ärztin tritt sozusagen in neuer Rolle erneut in die Praxisformation ein, die sie vorher verlassen hat.

of love of music today, which have been little studied to date. A typology based less on repertoire than on the practices, supports and devices brought into play by these "music users", from the person who only plays an instrument to he who only listens to the radio (two non-existent extremes), passing through all sorts of unexpected, fertile combinations." (HENNION 1999: ohne Seitenangaben)

Zum anderen führt diese Emanzipation des Hörens zu einer Rekonfiguration der Expertise und der Wissensbestände im Rahmen der Formation. Die „epistemische Gemeinschaft“ (SCHÜTZEICHEL 2021: 123), als die sich die Formation Musik begreifen lässt, speist sich also inzwischen entscheidend aus verschiedenen Praktiken und Praxisformen der an ihr Beteiligten. Dadurch hat sich deren „Arbeitsteilung“ (ebd.) fundamental verändert und insbesondere auch neue Formen „epistemischer Abhängigkeit“ hervorgebracht. Während die Rezeptionsforschung in Bezug auf die Musiken vergangener Jahrhunderte ein Teilgebiet darstellt, das für das Verständnis der Entwicklung etwa von Kompositionsstilen im Sinne *eines nice to know* noch lediglich informativ, aber nicht unabdingbar scheint, wird dieser Umstand für populäre Musiken im 20. Jahrhundert fundamental. Bürkner et al. verweisen auf die maßgebliche Rolle, die „die Expertenschaft des Publikums bzw. der Konsumenten“ für das von ihnen als „akustisches Kapital“ bezeichnete Wissen besitzt, ganz im Unterschied zu anderen ökonomischen, das heißt vor allem: von einer Produktions-Konsumtions-Dichotomie bestimmten Bereichen (vgl. BÜRKNER et al. 2014: 28). Die Abhängigkeit, die Schützeichel als kennzeichnend für epistemische Gemeinschaften ansieht, ist also viel stärker als in früheren Zeiten eine wechselseitige: es ist nicht länger nur das Publikum, das auf die Expertise der Musizierenden angewiesen ist, um am musikalischen Geschehen teilhaben zu können, sondern Musikerinnen sind gleichermaßen auf kundige Hörer angewiesen. Die Techniken der Schallaufzeichnung haben also neue Wege kontributorischer und interaktionaler Expertise (nach Collins, vgl. SCHÜTZEICHEL 2012: 122) für das Publikum eröffnet.

Das ist – so in der Sprache der Praxistheorie formuliert – zwar keine bahnbrechende Neuigkeit für soziologisch fundierte Erforschungen etwa von jugendmusikalischen ‚Szenen‘, aber für die Musikpädagogik ein Gedanke, der noch nicht hinreichend als Folgeschritt zur Emanzipation des Hörens in die Grundüberlegungen des Faches eingegangen ist (vgl. Kap 3).

Mit der Loslösung von Musik aus festgelegten Praxisformen ihres Erklingens (zu denken in einer Spannweite z. B. vom bürgerlichen Konzert über Kirche bis hin zu Schule und ritualisierten Formen der Musizierens in Arbeitskontexten) und der Verselbständigung von Klängen in aufgezeichneter Form (vgl. BULL 2005) wandelt

sich auch die Rolle dieser Klänge als Kristallisationspunkte neuer, „posttraditionaler“ (HITZLER et al. 2008: 9) Vergemeinschaftung.⁴⁴ Insbesondere können Klänge im Rahmen von musikbezogenen Praxisformen als „transversale Codes“ (RECKWITZ 2015: 308) fungieren, die bestehende Formationen sprengen und vormals disjunkte Sphären miteinander verbinden. Reckwitz fragt im Rahmen seiner Neuvermessung der Kulturosoziologie:

„Welche kulturellen Elemente bewegen sich in einer bestimmten Formation zwischen verschiedenen, scheinbar umgrenzten sozialen Sphären, und wie gelingt es ihnen teilweise sogar, einen Hegemonieeffekt zu erzielen, das heißt über die Grenzdestabilisierung dominante kulturelle Formationen zu installieren?“ (RECKWITZ 2015: 309)

Erst aus der Vervielfältigung der Praxisformen heraus hat die Formation Musik ihre Wirkmächtigkeit erhalten, in sämtliche Nischen unseres sozialen Lebens einzusickern.

⁴⁴ Hitzler et al. definieren die „posttraditionale Gemeinschaft“ als dadurch gekennzeichnet, „dass sich Individuen kontingent dafür entscheiden, sich freiwillig und zeitweilig mehr oder weniger intensiv als mit anderen zusammengehörig zu betrachten, mit denen sie eine gemeinsame Interessenfokussierung haben bzw. vermuten.“ (HITZLER et al. 2008. 9f)

3. Praxeologie und Musikunterricht

Wir befinden uns in der paradoxen Situation, dass ästhetische Ausdrucksformen nicht zuletzt in sozialen Medien eine immer wichtigere Rolle in unserer Gesellschaft spielen, aber gleichzeitig in den Schulen die vermeintlich ‚harten‘ Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache über Pflichtbelegungen sowie zentralisierte Lernstandserhebungen bzw. zentrale Prüfungen verstärkt in den Mittelpunkt gerückt werden. Hermann Josef Kaiser stellt schon 2002 eine „zunehmende Ästhetisierung unserer sozialen, technischen und ökonomischen Umwelt“ (KAISER 2002: 1) fest. Noch breiter rezipiert wurde und wird Andreas Reckwitz' Analyse des „Prozess[es] gesellschaftlicher Ästhetisierung“, der in „der Ausbildung eines ebenso heterogenen wie wirkungsmächtigen *Kreativitätsdispositivs*“ (RECKWITZ 2021a: 15, Hervorhebung im Original) resultiert. Hält man diese Befunde für schlüssig, dann müssten alle Fächer und Bereiche der Schule, die sich im weiteren Sinne mit dem Ästhetischen und Kreativen befassen, vom Literaturunterricht über Kunst und Musik hin auch zu den inzwischen etablierten tänzerisch-choreographischen Elementen im Sportunterricht und zu Schauspiel und Musiktheater, dazu etwas sagen und beizutragen haben.

Gerade der Musikunterricht scheint aber unfreiwillig tatenlos und unbeteiligt am Spielfeldrand dieser Entwicklung zu stehen: da man doch gerade in der Kunstmusik die Autonomie von der Welt des Alltag zum höchsten Gut erhoben hat, hat man Schwierigkeiten, nun den Anschluss an das alltägliche Ästhetische wieder zu finden:

“The essence of fine art comprised the basic idea of severance from anything associated with the transient, contingent world of mere mortals.”
(GOEHR 1982: 157)

Die Musikpädagogik hat seit den späten 1960er Jahren in einem langandauernden Prozess um die Wiederherstellung des Bezugs zur „Lebenswelt“ (vgl. EHRENFORTH 1993, RICHTER 1993, kritisch dazu VOGT 1997) gerungen. Mitunter handelte es sich dabei um eine idealisierte Vorstellung von Kunst als "unsere[r] Welt als andere" (EHRENFORTH 2001); gerade der musikalische Alltag von Schülerinnen und Schülern (und damit primär die je aktuelle populäre Musik) blieb (und bleibt) der Prüfstein dahingehend, wie ernst es Musikpädagogik und Musikunterricht mit ihrem Bemühen um einen Gesellschaftsbezug ist.

Erforderlich bleibt ein Paradigma jenseits eines kunstphilosophisch-ästhetischen Systems, das die Musik in ihren komplexen gesellschaftlichen Verflechtungen zu fassen in der Lage ist, und das auch die Rolle der schulischen musikalischen Bildung in diesen Kontext zu klären erlaubt. Dem ersten Ziel, also: der Entwicklung eines Musikbegriffs, der bruchlos ästhetische und soziologische Aspekte in sich vereinen kann, sind Kap. 1 und 2 dieser Arbeit gewidmet. Im Folgenden werden die Verflechtungen schulischen Musikunterrichts mit dem gesellschaftlichen Kontext untersucht und die Rolle des Unterrichts wie auch die Rolle musikalischer Bildung im Hinblick auf einen komplexen Musikbegriff skizziert. Schlüsselbegriff soll der Begriff (sozialer) Praxis sein, wie er, aus der Soziologie kommend, aber auch als Rückgriff auf Aristoteles für Teilfragen der Musikpädagogik seit inzwischen 30 Jahren regelmäßig verwendet wird. Es werden aber bislang je nur einzelne Implikationen dieses Praxisbegriffs in den Blick genommen. Es fehlt eine Betrachtung des Gesamtbildes von Musik und musikalischer Bildung. Dies kann hier bei Weitem nicht abschließend vorgelegt werden. Diese Arbeit möchte trotzdem den Faden historischer Vorbilder aufnehmen, einen Beitrag zu einer gesamtgesellschaftlich argumentierenden Musikpädagogik und -didaktik zu leisten.

3.1. Musikunterricht und der Doppelcharakter von Kultur

“[...] the peculiarity of man consists in his being a structure-generating and structure-oriented creature. The term ‘culture’ in its generic sense stands precisely for this exceptional ability.” (BAUMAN 1999: 40)

“[...] culture [...] is as much an agent of disorder as it is the tool of order; a factor of ageing and obsolescence as much as of timelessness. The work of culture does not consist so much in its self-perpetuation as in securing the conditions for further experimentation and change. Or, rather, culture ‘self-perpetuates’ in as far as not the pattern, but the urge to modify it, to alter and replace it with another pattern, stays viable and potent over time.” (Ebd.: xx)

In seinem über 50-seitigen Vorwort zur zweiten Auflage von „Culture as Praxis“ (1999) hebt Zygmunt Bauman den Doppelcharakter von Kultur hervor: als Summe aller bisherigen Strukturierungsleistungen des Menschen gibt sie eine Leitlinie des Lebens und Handelns vor, ist aber gleichzeitig nie unabänderlich, sondern trägt Kreativität und Veränderung als wesentliches Element in sich. Dieser offensichtliche Widerspruch sei, so Bauman, kein theoretisches Problem, sondern gerade konstitutiv für Kultur als genuinem Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier (ebd.: xiv, 43, 134f, vgl. auch KRON/REDDIG 2006: 364f).

Von Baumans 'Vorwort-als-Fazit', 26 Jahre nach der Erstveröffentlichung geschrieben⁴⁵, lässt sich eine Linie zum Doppelcharakter des Bourdieuschen Habitus ziehen:

„Da der Habitus eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen.“ (BOURDIEU 1993: 103)

Ebenso verweist der von Bauman konstatierte Doppelcharakter von Kultur auf den Anspruch der verschiedenen Praxistheorien, „der Dynamik und den Regelmäßigkeiten der Praxis gleichzeitig gerecht [zu werden]“ (HILLEBRANDT 2014: 116), die „Routinisiertheit und Unberechenbarkeit der Praktiken“ (RECKWITZ 2003: 294) theoretisch handhabbar zu machen.

In Bezug auf Musikunterricht beschreiben Baumans Worte einen diesem innewohnenden Widerspruch, der sich – wie zu zeigen sein wird – in der Musikpädagogik und -didaktik als ebenso theoretisches wie praktisches Problem erweist: Einerseits tritt uns Musik in bereits etablierten kulturellen Formen gegenüber und erfordert von uns Wissen über das angemessene Mitspiel, über gekonnte Partizipation. Das ist im Rahmen von musikalischer Bildung der Aspekt der sogenannten Kulturererschließung (JANK 2021: 133, auch: 62f), oder, mit Antholz Worten, die „Introduktion“ in die „objektive Musikkultur der Gegenwart“ (ANTHOLZ 1972: 118). Andererseits eröffnet Musik Potential der individuellen Identitätsstiftung (Antholz' „subjektive Musikkultur als Hörkultur“, ebd.). Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I des Gymnasiums in NRW ist diese Dichotomie so formuliert:

⁴⁵ Im ursprünglichen Text verläuft die Argumentation von Betrachtungen von Kultur als Begriff (mit dem Ziel, Hierarchien oder Differenzen menschlicher Lebensweisen zu beschreiben, „culture as concept“, BAUMAN 1999: 1–43) über Kultur als Ordnung bzw. Struktur (die damit vorwiegend präskriptiv und normierend für menschliches Handeln wirksam wird, ebd.: 47–83) hin zu einer Interpretation von Kultur als Praxis, die den Aspekt der Freiheit (auch und insbesondere in Bezug auf Bedürfnisse des Überlebens) betonen (ebd.: 87–140, als Fazit besonders 135–140).

„Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, kulturelle Orientierung zu erlangen, sich musikkulturelle Ressourcen anzueignen, ihre musikalisch-ästhetische Identität zu finden und ihr kreatives und musikalisches Gestaltungspotenzial zu entfalten.“ (MSB NRW 2019: 8).

Der Lehrplan suggeriert durch diese kurze Aufzählung eine logische Abfolge von der Orientierung über die Aneignung zur Identität und Gestaltung. Was, wenn es nicht so einfach ist? Allein schon, weil Orientierung zu gewinnen angesichts der Vielfalt musikalischer Formen (nicht erst) im 21. Jahrhundert eine nicht enden wollende Aufgabe ist. Die nächste Frage, die sich stellt, ist, wie mit den „Ressourcen“ umzugehen ist? Woraus bestehen diese „Ressourcen“ überhaupt – aus Artefakten (Musikinstrumenten, Abspiel- und Aufnahmegeräten, aus gedruckten Notentexten, in Schallaufnahmen), aus implizitem Teilnehmerwissen, aus explizitem Regelwissen? Und wie entsteht aus der mit den „Ressourcen“ angeeigneten, dem Verhalten eine Richtung gebenden (also im Wortsinne *orientierenden*) Ordnung⁴⁶ etwas Neues durch „kreatives und musikalisches Gestaltungspotenzial“?

Der hier nur mit wenigen Zitaten skizzierte, nicht bloß immanente, sondern konstitutive Widerspruch im Wesen von Musik *als* Praxis macht möglicherweise den Bildungsgehalt des Faches Musik und seine Bedeutung im Rahmen allgemeiner schulischer Bildung aus: Es geht darum, sich dem Anspruch einer gewachsenen, vom Kollektiv getragenen und regelbasierten Kultur einerseits zu stellen, und sich andererseits der dieser Kultur innewohnenden Freiheit bewusst zu werden und zur Teilhabe wie zur Mitgestaltung gleichermaßen befähigt zu werden. Musik führt den von Bauman beschriebenen Doppelcharakter von Kultur⁴⁷ als menschlicher Leistung und Fähigkeit dabei offensichtlich besonders gut exemplarisch vor Augen, stellt also die *conditio humana* des Kulturwesens Mensch dar.

Die in diesem Teil der Arbeit vertretene These beruht darauf, den Doppelcharakter von Kultur als Doppelcharakter des Schulfaches Musik anzuerkennen. Die wesentliche Dichotomie ist dabei nicht diejenige zwischen Subjekt und Objekt, wie sie in der Musikpädagogik bis heute als Ordnungskriterium musikdidaktischer Entwürfe benutzt wird (vgl. JANK 2021: 42), sondern zwischen ermöglichender Freiheit in Individualität und der Reglementierung durch kollektive (implizite wie explizite) Wissenordnung(en). Praxistheoretisch geht es also um die Vermittlung

⁴⁶ Bauman: „If it is a set of human beings to be ordered, the task consists in increasing the probability of certain patterns of behaviour while diminishing or eliminating altogether the likelihood of other kinds of conduct.“ (BAUMAN 1999: xiv)

⁴⁷ Hier im allgemeinen, übergeordneten Sinn verstanden; Bauman spricht vom „generic concept of culture“ (BAUMAN 1999: 29).

zwischen individueller Partizipation an Praktiken bzw. Befähigung dazu einerseits und Einführung in kollektive Wissensordnungen und öffentliche Sinnbildungs- und Aushandlungsprozesse andererseits (vgl. SCHMIDT 2017: 168f).⁴⁸

Der Praxisbegriff soll dazu hier als ein geeignetes Werkzeug propagiert werden. Dazu muss allerdings erst in einer Bestandsaufnahme festgehalten werden, dass in Bezug auf Schule und Unterricht der Begriff Praxis an verschiedenen Stellen als Werkzeug geeignet ist und auch in Allgemeiner Pädagogik, Musikpädagogik und Didaktik genutzt wird. Aber der Begriffsgebrauch ist jeweils nicht ohne Weiteres deckungsgleich. Die Gemeinsamkeit besteht in Praxis als verallgemeinertem Paradigma zur Beschreibung sozialen Zusammenhangs: Praxis ist in diesem Verständnis konstitutives Element einer „site ontology“, sprich: Praxis als „site of the social“ (SCHATZKI 2002: 138–157). Was wir tun, ist also gleichzeitig *Ort* oder Schauplatz wie auch *Wesen* oder Kern des sozialen Miteinanders. Das bedeutet, dass sich Beziehungen zwischen Menschen erstens nur dann zeigen, wenn sie sozial, das heißt: in tätiger Bezugnahme auf andere Menschen handeln. Und zweitens heißt das gleichzeitig: die Beziehung *besteht* auch nur aus dem wechselseitig aufeinander bezogenen Handeln. In diesem sehr weiten Verständnis ist Schule in gleichem Maße ein Handlungsraum des Sozialen, in dem spezifische Beziehungen ausagiert werden, wie auch alle musikbezogenen Aktivitäten beziehungsstiftenden Charakter haben.

In der musikpädagogischen Anwendung muss dagegen unterschieden werden zwischen Praxis als Paradigma für das Phänomen Musik (wie im zweiten Teil dieser Arbeit ausgearbeitet), Praxis als angewandtem Begriff im Kontext der Wissenschaft von Schule und Bildung sowie einer im engeren Sinne spezifizierten Praxis Schulmusik.

⁴⁸ Frank Hillebrand (2023) betont – stärker als in seinen früheren Veröffentlichungen – die Bedeutung, die ein Diskurs für Praxisformationen besitzt: erst durch diskursive Artikulation und die damit verbundene Sinnzuweisung können (materiell verstandene) Ereignisse zu Kristallisationspunkten für verstetigte Praktiken und Praxisformationen werden. Sein Beispiel ist der Unterschied zwischen dem medial und damit diskursiv stark präsenten Rockfestival Woodstock 1969, das dadurch eine zentrale Rolle in der Praxisformation Rock einnimmt, gegenüber dem weniger bekannten Festival Fehmarn 1970, das dadurch in seinem Ereignischarakter nur vergleichsweise lose und damit vieldeutiger in Praxis und Diskurs von Rock eingebunden ist. Ähnliches lässt sich auf die Gesamtformation Musik übertragen: ohne an die Praktiken des Musizierens und Zuhörens gekoppelte öffentliche Akte der Sinngebung, also Artikulationen von Diskursen, wäre Musik nicht als bedeutsames Element individuellen Lebens denkbar (vgl. HILLEBRANDT 2023: 97–104).

Diese Praxis Schulmusik hat einerseits Relevanz für den Schulalltag, als sie das Feld darstellt, in dem sich Musiklehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler bewegen und ‚auskennen‘. Dies stellt die „Logik der Praxis“ im Bourdieuschen Sinne dar (vgl. Bourdieu 1993: 147, 149). Im deskriptiven Sinn weist sie Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede auf zur Praxis Musik, wie sie in der Gesellschaft gelebt wird, im didaktischen Sinn muss sie legitimiert sein und auf Zielen hinsichtlich allgemeiner⁴⁹ und musikalischer Bildung basieren.

Diese Legitimation und die Ziele musikalischer Bildung stehen im Kontext der Praxisformation Schule (als gesellschaftlicher Institution), und der didaktische Rahmen der Institution Schule ist stets historisch, das heißt: in Bezug auf die konkrete gesellschaftliche Realität zu denken; vgl. Klafki:

„Alle didaktischen Institutionen und Entscheidungen [...] sind unausweichlich von gesellschaftlichen Verhältnissen und Vorstellungen geprägt, und sie haben gesellschaftliche Folgen. Es gibt keine pädagogische bzw. didaktische Provinz außerhalb der Gesellschaft. Die relative Eigenständigkeit von Schule und Unterricht [...] muß innerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge und in kritischem Bezug auf sie begründet und durchgesetzt werden.“ (KLAFKI 1991: 110) ⁵⁰

An dieser Stelle schließt sich ein Kreis (vgl. Abb. 7): Musikunterricht, der in seinen Praktiken und Methoden der gesellschaftlichen Praxis von Musik nahesteht, muss über den ‚Umweg‘ der Institution Schule legitimiert und mit Zielen versehen werden, die sich ihrerseits auf Gesellschaft beziehen (und damit unter anderem auch auf Musik als Teil der Gesellschaft).

⁴⁹ Wolfgang Klafki nennt als Kernziele kritisch-konstruktiver Didaktik „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen“ (KLAFKI 1991: 90). Folgerichtig darf jeglicher Entwurf musikalischer Bildung hinter diesem allgemeinen Anspruch nicht zurückbleiben.

⁵⁰ Zum Aspekt der Historizität und der Notwendigkeit für die Didaktik, sich selbst hinsichtlich ihrer eigenen Geschichtlichkeit zu reflektieren, vgl. Klafki 1991: 99f.

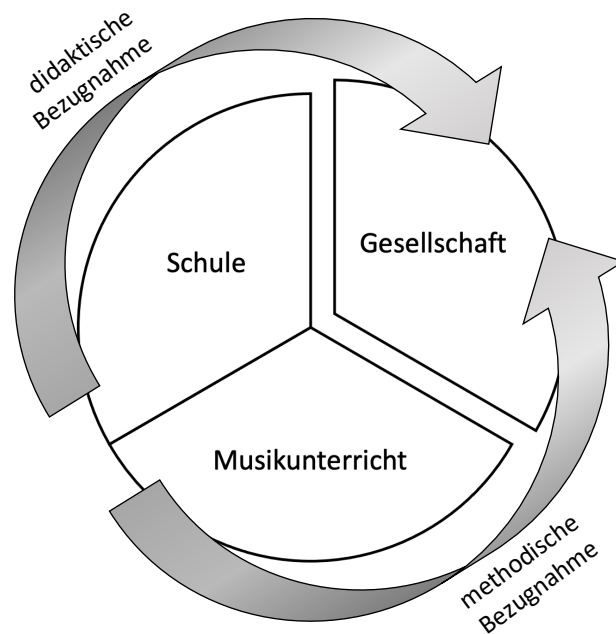


Abbildung 7: Didaktische und methodische Bezugnahme auf gesellschaftliche Musikpraxis

Nach einer nun folgenden genaueren Klärung der unterschiedlichen Dimensionen des Begriffs Praxis für musikpädagogische und -didaktische Zwecke kann sich eine Sichtung des bisherigen Begriffsgebrauchs in der Musikpädagogik anschließen. Es wird sich zeigen, dass die Anwendungen in sich konsistent, aber nicht ohne Weiteres deckungsgleich sind – aber auch nicht sein müssen, solange man sich des Werkzeugcharakters des Begriffes bewusst bleibt. Für sich genommen ist eine Auffassung von Musik als Praxis, wie im zweiten Teil dieser Arbeit entwickelt, keine Antwort auf genuin musikdidaktische oder musikpädagogische Fragestellungen.

Die Weiterentwicklung der Musikpädagogik seit dem „musikdidaktischen Jahrzehnt“ (JANK 2021: 34) der 1970er Jahre bis heute geht maßgeblich von Inkongruenzen zwischen gesellschaftlichem Umgang mit Musik und der musikunterrichtlichen Praxis aus. Es ist zu zeigen, dass die verschiedenen Antworten darauf (die die Musikpädagogik, aber auch den Schulalltag im Fach vielfach bis heute prägen) teils praxeologische Konzepte vorwegnehmen und/oder im Sinne der vorgeschlagenen Dimensionierung anschlussfähig an eine praxeologisch ausgerichtete Didaktik sind. Auch hier gilt: Praxis ist keine allgemeingültige Lösung, sondern ein Zugriff, der bestimmte bislang unterrepräsentierte Aspekte (z. B. Körperlichkeit und Materialität von Musik) in didaktische Entwürfe zu integrieren hilft.

3.2. Praxis, Praxis und Praxis: Die drei Ebenen des Begriffs im Kontext von Musikunterricht

In einem verallgemeinerten Verständnis bildet Praxis für die Gesellschaftstheorie ein umfassendes Paradigma: Alle Aspekte von Sozialität, d. h. des Miteinanders von Menschen, spielen sich auf der Ebene von Praktiken ab, d. h. in Form sinnvollen Agierens, im Wechselspiel von menschlichen Körpern und Dingen im Rahmen von materiellen Ereignissen.⁵¹ Der Sinn, den Handelnde wie Beobachtende dem Agieren zuschreiben, ist keine innere Angelegenheit, sondern basiert auf Mustern, Praktiken, mit denen eine bestimmte *teleoaffectivity* (vgl. zum Begriff S. 27f, 29), also als angemessen angesehene Affekte ebenso wie intentionale Haltungen verknüpft sind. Diese *teleoaffectivity* machen wir uns handelnd zu eigen, sie wird aber auch öffentlich beobachtet, diskutiert und ggf. modifiziert (SCHMIDT 2017: 168f).

Ausgehend von einem solcherart umfassenden Verständnis wurde in Kapitel 2 dieser Arbeit ein Entwurf für Musik als Praxis vorgelegt. Dieser Entwurf kann aber für sich genommen noch keine musikdidaktische oder -pädagogische Relevanz beanspruchen. Dass Musik, Musikunterricht und Schule Teil dieser flachen Ontologie des Sozialen sind, ist eine unmittelbare Folgerung, und die Tatsache, dass alle drei Bereiche im Sinne Hillebrandts auch als Formationen zu begreifen sind, die sich anderen Praxisformationen gegenüber abgrenzen lassen, ist für sich genommen auch noch keine Erkenntnis, die in irgendeiner Form weiterhilft, sei es wissenschaftlich in Didaktik und/oder Pädagogik, sei es in Bezug auf den konkreten Unterrichtsalltag von (Musik-)Lehrkräften.

Im folgenden Teil dieser Arbeit wird daher die Hypothese vertreten, dass die durch die Praxistheorie bereitgestellte Terminologie eine angemessene Erörterung der im vorhergehenden Kapitel umrissenen fachdidaktisch relevanten Fragen und Problemstellungen erlaubt, indem sie Fragestellungen bzgl. des Musikunterrichts in mehreren Dimensionen handhabbar macht:

- *Musik als Praxis*: Die Praxistheorie ermöglicht eine adäquate Beschreibung des Gegenstandsbereichs des Musikunterrichts, auch und insbesondere hinsichtlich kollektiv und implizit getragener Aspekte sowie hinsichtlich der Materialität von Musik. Dieser Aspekt stellt den Schwerpunkt des zweiten Kapitels der vorliegenden Studie dar.

⁵¹ Vgl. SCHATZKI 2016 zu diesem von ihm „flache Ontologie“ genannten Paradigma, vgl. HILLEBRANDT 2015: 16f, sowie umfassend HILLEBRANDT 2023 zur Vorrangstellung von konkreten Ereignissen als Träger von Praxis; vgl. auch Kap. 2.1. dieser Arbeit.

- *Praxeologie der Musik*: Die Praxistheorie liefert gleichzeitig auch ein Muster des didaktischen Zugriffs auf das Phänomen Musik. Musikdidaktik wird hier im Sinne Klafkis verstanden als „selbständige wissenschaftliche Disziplin im Grenzbereich oder besser: im Beziehungsfeld von [...] allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaften“ (KLAFKI 1991: 89). Eine didaktische Erschließung des Gegenstandsbereichs Musik darf sich nicht einseitig nur auf einen Teilaspekt beziehen. Sie darf weder z. B. dem Hören prinzipiellen Vorrang vor dem Musizieren geben – oder umgekehrt, sie darf nicht die Bedeutungsebene vom Materiellen isolieren oder die Kreativität losgelöst von der ökonomischen betrachten. Musikdidaktik muss sich praxeologisch auf die tatsächlich gelebte gesellschaftliche Realität von Musik in allen ihren Teilmomenten beziehen. Dieses Muster des Zugriffs kann dabei gleichzeitig auch als Perspektive auf Musik in einem wissenschaftspropädeutischen Musikunterricht dienen und damit Eingang in den Unterricht selbst finden: Unterricht *in* Musik schließt nicht den Unterricht *über* Musik aus.
- *Unterricht als Praxis*: Die unterrichtspraktische Seite, also die Planung und Durchführung geeigneter Inszenierungen und *Lernkontexte* im Fach Musik, lässt sich in ihrer Regelmäßigkeit und Dynamik ebenfalls mit dem Praxis-Paradigma beschreiben (vgl. BREIDENSTEIN 2008) – aber diese Dimension von Praxis ist von der Dimension der sozialen Praxis Musik verschieden. Diese Dimension ist der Hauptuntersuchungsgegenstand einer allgemeindidaktischen, aber auch fachdidaktischer praxeologischer Unterrichtsforschung.
- *Schulmusik als Praxis*: Da, wo Praktiken aus der Formation Musik im Musikunterricht sich auf ganz spezifische Weise so etablieren, dass sie eine eigenständige Form gegenüber außerschulischer Musikpraxis, aber auch gegenüber anderen Schulfächern annehmen, hat man es mit einer eigenständigen Praxis(formation) zu tun; Christopher Wallbaum hat in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „relationale Schulmusik“ (WALLBAUM 2005) benutzt, auf die hier zurückgegriffen werden soll.

Diese vorerst noch heuristisch getroffene Unterscheidung resultiert in drei für den Musikunterricht, damit für die Musikdidaktik und für die (als übergeordnete, systematisierende Disziplin verstandene) Musikpädagogik relevanten Dimensionen von Praxis (vgl. Abb. 8) soll im Folgenden genauer begründet, aber auch gestärkt und in ihren Implikationen verfeinert werden. Die Ausführungen beginnen bei Jürgen Vogts Vorschlag einer Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft. Dieser soll hier aufgegriffen und in Verbindung mit Wolfgang Klafkis Kritisch-konstruktiver Didaktik und Hans Hermann Kögler's Entwurf einer kritischen Hermeneutik zu einem Rahmen für einen kritisch-kulturerforschenden Musikunterricht erweitert

werden. Anschließend wird die Vorstellung von Schulmusik als eigenständiger Praxis, die Christopher Wallbaum auf einer praxeologischen Grundlage ausgearbeitet hat, aufgegriffen und mit einem praxeologischen Blick auf Unterricht allgemein kontrastiert.

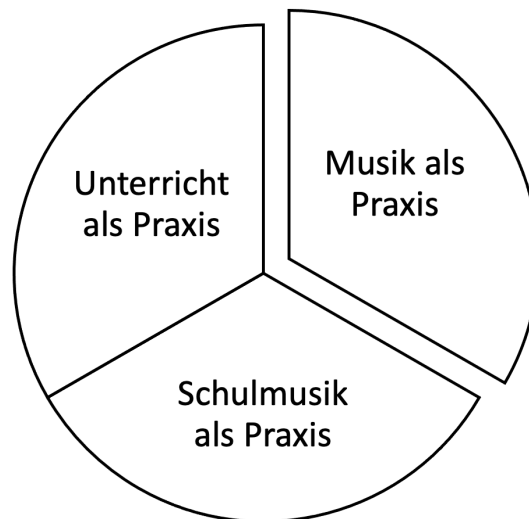


Abbildung 8: Drei Dimensionen von (schul-)musikalischer Praxis

Nach einer Sichtung explizit oder implizit praxeologischer Studien aus der Musikpädagogik der letzten Jahre lassen sich diese dann bezüglich dieser Dimensionen verorten. In einer ausführlicheren Kritik der Praxisbegriffe von Hermann Josef Kaiser und David Elliott (bzw. David Elliott und Marissa Silvermann) wird deutlich, dass die beiden Ansätze auf unterschiedliche Weise an den Nahtstellen von Musikunterricht und Gesellschaft ansetzen: auf der didaktisch-bildungstheoretischen Seite zwischen Schule und Musik in der Gesellschaft im Falle Kaisers, und auf der Naht- oder Schnittstelle zwischen Schulmusik als (primär Musizier-)Praxis und der außerschulischen Musikpraxis im Fall Elliotts.

Gerade die letztgenannte Nahtstelle hat sich historisch meist eher als Bruchstelle erwiesen: im Nachvollzug wegbereitender musikdidaktischer Konzeptionen seit 1968 lässt sich skizzieren, dass besonders das Auseinanderklaffen zwischen gesellschaftlicher Realität in puncto Musik und dem, was im Musikunterricht stattfand (und ggf. immer noch stattfindet), zu einem Treiber musikpädagogischen Weiterdenkens wurde und vielleicht bis heute noch ist.

Die hier vertretene These stellt dem aber gegenüber, dass direkte Übertragungen aus Gesellschaft in den Musikunterricht und die Schulmusik nicht didaktischen Ansprüchen genügen können, weder im Hinblick auf eine zu erwerbende allgemeine Bildung noch im Hinblick auf eine spezifizierte musikalische Bildung. Auch da, wo die Schulmusik als Praxis der außerschulischen Praxis zum Verwechseln

ähnlich sieht, muss eine didaktische Fundierung über den ‚Umweg‘ der Institution Schule als Rahmen aller gesellschaftlich institutionalisierten Bildungsprozesse erfolgen.

3.2.1. Kultur und Kritik als Praxis: „Musikdidaktik als kritische Kulturwissenschaft, kritische Hermeneutik und kritisch konstruktive Didaktik“⁵²

In Kapitel 2 dieser Arbeit wird ein Entwurf von Musik *als* Praxis entwickelt, wobei das Ziel darin besteht, alle Aspekte im Sinne dieses Grundverständnisses zu systematisieren. Der Begriff Kultur taucht dabei (außer ggf. in Zitaten) nicht auf und erweist sich für den beschriebenen Ansatz auch nicht als zwingend notwendig. Das deutet darauf hin, dass Kultur in diesem Verständnis als übergeordnetes Konzept fungiert und für die Beschreibung des Subsystems Musik (als Teil von Kultur) nicht per se gebraucht wird.

Gleichwohl versteht Andreas Reckwitz Praxistheorien als „Kulturtheorien“ insofern, als sie die „basale Strukturierung der Handlungswelt ... durch kollektiv geteilte Wissensordnungen, Symbolsysteme, kulturelle Codes, Sinnhorizonte“ gewährleistet sähen (RECKWITZ 2003: 288).⁵³ Ähnlich argumentiert Karl H. Hörning:

„Kulturell leben‘ verweist somit auf die Verfügung über kollektive Wissensrepertoires, die als Sinn- und Deutungsschemata von den Praktikern mehr oder weniger kompetent im Alltag zum Ausdruck gebracht werden und darüber die Welt strukturieren und vertraut machen. Diese kulturellen Schemata wirken nicht so sehr als ‚von außen‘ kommende präskriptive Normen und Regeln, denen die einzelnen in unterschiedlicher Weise entsprechen, sondern als eingeschliffene Weisen, ‚sich auf etwas zu verstehen‘, als Beherrschung von

⁵² Vgl. BAUMAN 1999: „Culture as Praxis“, VOGT 2006, 2014: „Musik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen“ bzw. „Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal“, KÖGLER 1999: „Kritische Hermeneutik des Subjekts“ und KLAFFKI 1991: „Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik“.

⁵³ Als solche richten sie sich aber lt. Reckwitz sowohl gegen „Mentalismus“, also die Vorstellung, kulturelle Prägungen und Wissensordnungen seien losgelöst von konkreten Situationen im Kopf der Akteure repräsentiert, wie auch gegen „Textualismus“, also den Glauben, allein aus schriftlichen und anderen symbolischen Dokumenten den kulturellen Sinn herauslesen zu können (vgl. RECKWITZ 2003: 288f, zum Textualismus auch: HÖRNING 2001: 189-192).

Modalitäten des Handelns, die sich in der ‚richtigen‘ Ausführung sozialer Praktiken ausdrücken.“ (HÖRNING 2001: 195)

Andererseits, vom Begriff bzw. Konzept Kultur ausgehend, beschreibt Zygmunt Bauman dessen Genese seit dem Ende des 18. Jahrhunderts als ambivalente, Freiheit ermöglichende Ordnungsleistung folgendermaßen:

“The concept [culture] was coined to set apart and bring into focus a growing area of human condition deemed to be ‘under-determined’, or such as could not be fully determined without the mediation of human choices: an area which for that reason opened up a space for freedom and self-assertion. But the concept was meant to stand simultaneously for the mechanism which allowed the use of that very freedom to limit its scope, to enclose potentially infinite choices in a finite, comprehensible and manageable pattern.” (BAUMAN 1999: xii f)

Bauman beschreibt die Problematik der Soziologie, zwischen den Polen einer vorfindlichen objektiven, materiellen Welt und des subjektiven, als Sache des Geistes verstandenen Eigensinns zu vermitteln: Wie können das eine und das andere in Verbindung stehen, wie vollzieht sich die Einflussnahme des einen auf das andere, so dass einzelne Menschen einerseits sich als von der materiellen Realität geprägt erweisen und andererseits trotzdem die Möglichkeit haben, diese Realität nach ihren Ideen zu verändern (ebd.: 87-94). Die Sphäre des konkreten Handelns ergibt sich für ihn als das Verbindungsglied und damit als zentraler Wesenszug von Kultur:

“The concept of culture is subjectivity objectified; it is an effort to understand how an individual action can possess a supra-individual validity; and how the tough and hard reality exists through a multitude of individual interactions. The concept of culture seems to be cast in the mould [...] for the sociological enquiry focused on the link between individual biography and societal history. In short, the concept of culture, whatever its specific elaborations, belongs with the family of terms standing for the human praxis.” (Ebd.: 94)

In diesem Zitat klingt der Doppelcharakter an, den auch die Praxistheorien ihrem Gegenstand zuschreiben, als „Spannungsfeld zweier grundsätzlicher Strukturmerkmale: der Routinisiertheit einerseits, der Unberechenbarkeit interpretativer Unbestimmtheiten andererseits“ (RECKWITZ 2003: 294), als „der Dynamik und den Regelmäßigkeiten der Praxis gleichzeitig gerecht“ (HILLEBRANDT 2015: 33) werdend:

„Zwar werden Praktiken mit guten Gründen nicht als Ausdrucksformen übersituativer Strukturen verstanden. Sie können aber sehr wohl Praxisformationen aktualisieren.“ (Ebd.)

Auf dieser Grundlage erscheint es schlüssig, *Musik als Praxis* erweitert als *Musik als Teilphänomen von Kultur als Praxis* zu verstehen, also einen Kulturbegriff auf praxeologischer Grundlage den in der Musikpädagogik diskutierten Kulturbegriffen zur Seite zu stellen (vgl. dazu SCHATT 2021: 130-135).⁵⁴ Dies gilt umso mehr, als der Charakter von Musik als Form menschlicher Tätigkeit in der (hier: deutschsprachigen) Musikpädagogik inzwischen weitgehend akzeptiert und propagiert wird; vgl. Kaiser:

„Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher, z. T. auch divergierender und sogar kontroverser gesellschaftlicher Praxen existent.“ (KAISER 1995: 22)

Entsprechend Jank:

„Musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – sind Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive.“ (JANK 2021: 61)

Den Bezug zu den Kulturwissenschaften herstellend konstatiert Vogt:

„Musik ist demgemäss [sic] kein Gegenstand der äußeren Welt wie ein Baum oder ein Haus, sondern zuallererst eine Form der Praxis, etwas, was man macht, über das man spricht, das in bestimmten Medien und Symbolen erscheint, das sich in bestimmten Ritualen aktualisiert und das von bestimmten Normen und Werten besetzt ist.“ (VOGT 2014: 3)

Daraus leitet sich ein Verständnis von Musikpädagogik als – von Vogt als kritisch bezeichnete – Kulturwissenschaft ab. Über diese Herleitung von Musikpädagogik (und -didaktik) als sich mit einem Teilbereich des kulturellen befassende Wissenschaft soll hier der Kulturbegriff wieder einge-

⁵⁴ Eine wesentliche Ergänzung etwa zu einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff (vgl. SCHATT 2021: 176f, BLANCHARD 2021: 61f) stellt die praxeologische Voraussetzung einer Bindung von kollektiver Wissensordnung und Aushandlungsprozessen von Sinn an Materialität in Form von Ereignissen, Artefakten und Körperlichkeit dar. Die hier vollzogene Argumentation kommt Blanchards Gedankengang gewissermaßen aus der entgegengesetzten Richtung entgegen: während Blanchard vom Gedanken der Musikpädagogik als Kulturwissenschaft ausgeht und für einen praxeologischen Kulturbegriff als adäquat argumentiert, wird hier von einer Auffassung von Musik als Praxis ausgegangen, die dann in einem übergeordneten Verständnis von Kultur als Praxis mündet: Musik als Praxis ist ein Teilphänomen von Kultur als Praxis.

führt werden und hinsichtlich seiner Implikationen, die über eine bloß praxeologische Perspektive auf den ‚Gegenstand‘ Musik hinausgehen, befragt werden.

Was ist nun das Spezifische an einer kulturwissenschaftlichen Perspektive, das über eine soziologische oder sozialtheoretische Perspektive hinausgeht? Denn dass jede Beschäftigung mit Musik auch auf soziale Kontexte Bezug nehmen muss, folgt – wie in Kap. 2 entwickelt und in der Einleitung dieses Teils schon formuliert – zwingend aus einer Praxeologie, die sich nach Schatzki als eine umfassende Sozialtheorie bzw. -ontologie versteht: wenn Praxis Ort und Grundelement allen Sozialen ist, dann ist Musik (als Praxis) zwingend Teil davon – so weit, so trivial.⁵⁵ Vogt unterscheidet konkreter sozialwissenschaftliche von kulturwissenschaftlichen Fragestellungen und befindet, „dass die Themen und Aufgaben der Musikpädagogik als Wissenschaft sich weitaus besser kultur- als sozialwissenschaftlich beschreiben lassen“ (VOGT 2006: 12). Dabei versteht er Kulturwissenschaft als

„[...] umfassender als Soziologie – und nicht etwa ein subdisziplinärer Zulieferbetrieb wie die „Kultursoziologie“ –, da sie Aspekte wie Institutionen, Handlungsformen, Medien, Normen u. a. gleichermaßen historisch wie systematisch in den Blick nimmt und damit andere Disziplinen überwölbt und überschreitet [...]“ (Ebd.: 14, Hervorhebung im Original)

„Jegliche Kulturwissenschaft“, so Vogt, stehe „vor der paradoxen Aufgabe, den ‚Gegenstand‘ Kultur in seiner konstitutiven Problematik in den Blick zu bekommen: als offenen Möglichkeitsraum für zukünftiges Handeln *und* als unthematisch bleibenden, historischen Erfahrungshorizont“ (ebd.: 15). Aus dieser Perspektive für die grundsätzliche Kontingenz von Kultur resultiert das kritische Potenzial einer (Musikpädagogik als) Kulturwissenschaft, die nicht nur hinsichtlich ihrer Grundbegriffe, sondern auch den Voraussetzungen ihrer selbst als Wissenschaft in ein kritisches Verhältnis tritt (ebd.: 16):

„Erstens sind Kulturen keine monolithischen, in sich abgeschlossenen Blöcke, sondern in sich plural, dynamisch und konfliktreich. Zweitens erweisen sich Kulturen

⁵⁵ Vgl. Reckwitz: „Verstanden als idealtypisches Modell, unterscheidet sich die Praxistheorie [...] von alternativen, klassischen Sozialtheorien: sie tut es auf einer ersten, sehr elementaren und allgemeinen Weise dahingehend wo, das heißt: auf welcher Ebene sie ‚das Soziale‘ verortet, wie sie ‚das Soziale‘ versteht. [...] Auch in anderer Hinsicht – insbesondere in ihrem Verständnis von Handeln und Subjektivität, von Materialität und Rationalität – sind die theoretischen Differenzen zwischen der Praxeologie und ihren Konkurrenten deutlich.“ (RECKWITZ 2003: 286) In diesem Sinn ist Schatzkis Diktum von der „flache[n] Ontologie“ (SCHATZKI 2016) zu lesen. Dies stellt aber einen so allgemeinen Rahmen dar, dass dieser mit zahlreichen anderen menschlichen Unternehmungen sowohl Schule und Bildung als auch Musik umfasst. Auf dieser Ebene ist also nicht das Verhältnis dieser beiden, also die Kernfrage von Musikpädagogik und -didaktik, zu klären.

im Hinblick auf andere Kulturen als durchaus kontingent: sie könnten immer auch anders sein [...] Und schliesslich [sic] gibt es drittens immer auch so etwas wie Gegen-Kulturen, die sich z. B. explizit kritisch gegenüber einer herrschenden Mehrheitskultur verhalten.“ (VOGT 2014: 5)

Vogt zitiert Mollenhauer als Pionier einer Erziehungswissenschaft als „kulturhermeneutischer Disziplin“ (VOGT 2006: 16), wendet sich aber gegen ein verkürztes Verständnis, das diesen Ansatz lediglich als Rückkehr zu einer letztlich affirmativen Hermeneutik kanonischer Kulturprodukte oder ‚Werke‘ versteht (ebd.: 17f). Stattdessen ist es die immanente Kritik einer solcherart verstandenen Kulturhermeneutik, die eine kulturwissenschaftliche Musikpädagogik (und -didaktik) davon abhält, lediglich affirmative Enkulturation in eine vermeintliche ‚Leitkultur‘ zu betreiben; Vogt schreibt in Anknüpfung an die mit den *cultural studies* verbundene *critical pedagogy*:

„Erziehung und Unterricht werden hier selbst als kulturell relevante Tätigkeiten verstanden, nicht weil sie die Produkte der „Hochkultur“ an eine heranwachsende bürgerliche Klientel vermitteln sollen, sondern weil sie Wissen, Texte und kulturelle Produkte im Rahmen des institutionell Möglichen herstellen. Dieser Herstellungsprozess kann sein kritisches Potential dadurch entfalten, dass hier Möglichkeiten aufgezeigt werden, die Bedeutung kultureller Produkte im Prozess des Unterrichts selbst eigen- und gegensinnig zu entfalten.“ (Ebd.: 18, Hervorhebungen im Original)

Die Rolle der Sprache, genauer: des Zur-Sprache-Bringens eines solcherart kritisch-kulturhermeneutischen Unterfangens beschreibt Hans-Herbert Kögler (1999). Kögler diskutiert den augenscheinlichen Widerspruch, der zwischen der Kritischen Theorie auf der einen Seite und den *cultural studies* auf der anderen Seite besteht. Horkheimer und Adorno nach griffe einerseits die „industriell verfertigte Massenkultur [...] direkt auf archaische Bedürfnisreservate, emotionale Zustände und instinktive Verhaltensdispositionen durch, um sich die Individuen für kontingente Zwecke gefügig zu machen“ (KÖGLER 1999: 210)⁵⁶ – das ist der Kern etwa von Adornos Kritik populärer Musiken. In den *cultural studies* andererseits stehe

⁵⁶ Nach Köglers Analyse, die hier nicht in Gänze wiedergegeben werden kann, verstrickt sich die Kritische Theorie gerade in dieser tiefenpsychologischen Fundierung in einen Grundwiderspruch (vgl. KÖGLER 1999: 211f). Köglers Text ist der Versuch, das „symboltheoretische Paradigma der Cultural Studies“ mit der tiefenpsychologischen Erklärung ideologischer Schemata durch die Kritische Theorie zu einer fruchtbaren Verbindung zu bringen (vgl. ebd.: 197): sehr grob wiedergege-

die „diskursive Vermittlung der objektiven Situation mit der subjektiven Handlungskompetenz [...] im Zentrum der Analyse“ (ebd.: 221) – dies bedingt etwa den Fokus der *cultural studies* auf die Widerständigkeit von jugendkulturellen Formen wie der Punk-Bewegung, die sich in „signifying practices“ (HEBDIGE 1979: 118f) über die Aneignung und Umdeutung von Symbolen artikuliert (vgl. z. B. Klassiker der *cultural studies* wie Paul Willis' Studie *Profane Culture*, WILLIS 1981, sowie HEBDIGE 1979, GROSSBERG 2010). Das vermittelnde Element, das die scheinbar widersprüchlichen Befunde – das Gefügigmachen von Konsumenten durch die Massenkultur einerseits, die Möglichkeit widerständigen Konsums durch eigensinnige Aneignung der kulturellen Produkte andererseits – miteinander vereinbar macht, sieht Kögler in einer „kritischen Sprachhermeneutik“, die ermögliche, „zugleich Machtwirkungen im subjektiven Selbstverständnis und Widerstand und Reflexion denken zu können“ (KÖGLER 1999: 226):

„Die Vorschematisierung subjektiver Erfahrung paßt das kreative und reflexive Erfahrungspotential in gesellschaftliche Schemata ein und reproduziert damit symbolisch ebenso wie praktisch die bestehenden Machtverhältnisse. Zum ändern [sic] aber bedeutet die symbolische Vermittlung der (machtbestimmten) Erfahrung auch, daß die Subjekte als Sprecher nie völlig von den objektiven Sozialstrukturen determiniert sind. Dem Medium der Sprache wohnt als solchem die Potenz unendlicher Ausdrucks- und Interpretationsmöglichkeiten inne, welchem somit nur empirisch, durch den Willen zur anerkannten Integration in die Gesellschaft, ein Sinnriegel vorgeschoben wird.“ (Ebd.: 233f)

In den unvorhersehbaren Variations- und Kombinationsmöglichkeiten des zur-Sprache-Bringens wurzelt also die Chance, sich dem Machteinfluss praktisch zu widersetzen. Diese Chance kann von Individuen nicht in jedem Fall ohne Weiteres ergriffen werden; nach Kögler bedarf es dazu „einer distanzierenden Verstehensleistung, die mit Hilfe semiotischer und diskursanalytischer Modelle die symbolischen Konstrukte der eigenen Identität bewußtmachen kann“ (ebd.: 233). Es be-

ben, bedeutet dies, dass kulturelle Schemata symbolisch vermittelt und habitualisiert, verinnerlicht werden, dass es aber im Wesen der sprachlich-symbolischen Reproduktion der Schemata durch die Individuen liegt, unendlich variabel und damit auch potentiell kritisch bzw. widerständig zu sein. Das Potential zum Widerstand erscheint Kögler bei Horkheimer und Adorno, aber auch z. B. durch Bourdieus Habituskonzept nicht ohne Weiteres erklärlich, ohne auf das symboltheoretisch-semiotische Verständnis der *cultural studies* zurückzugreifen (vgl. ebd.: 233). *Hermeneutisch* ist Köglers Ansatz insofern, als die reflexiven Möglichkeiten des zur-Sprache-Bringens auf einem erworbenen Vorverständnis basieren und die Bewusstmachung dessen erfordern, also einen Verstehens- und ggf. kommunikativen Aushandlungsprozess bedingen (vgl. ebd.: 232).

darf also eines reflexiven Selbst-Verstehens, um sich des Handlungsspielraums innerhalb der „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (BOURDIEU 2015: 101) bewusst zu werden.⁵⁷

Was bedeutet das also für eine „Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft“ (VOGT 2006, 2014)? Wenn sie als „Deutungsinstanz vergangener und gegenwärtiger Musikkultur(en) und [...] sinnproduzierende Instanz innerhalb dieser Musikkulturen“ (VOGT 2006: 23) arbeiten soll, kann auf das Medium Sprache als Werkzeug einer zu erlernenden „kritische[n] Hermeneutik“ (KÖGLER 1999: 226) – nicht verzichtet werden, und zwar in doppelter Funktion: einerseits für die Musikpädagogik als Wissenschaft:

„Musikpädagogik ist [...] selbst kulturwissenschaftlich tätig, wenn sie z. B. den Fokus nicht mehr auf die Musikgeschichte als etwas richtet, das objektiv gegeben ist, sondern auf etwas, das von Schüler_innen immer individuell re-konstruiert oder sogar konstruiert wird.“ (VOGT 2014: 4)

Das bedeutet, dass ein kulturhermeneutischer Blick auf den Gegenstand Musik auch dann erfolgen muss, wenn vordergründig ‚nur‘ die Vermittlungsprozesse in den Fokus gerückt werden. Eine kulturwissenschaftlich verstandene Musikpädagogik (als Wissenschaft) kann also nicht davon ausgehen, dass ‚ihre‘ Inhalte und Gegenstände von etwa der Musikwissenschaft fertig anwendbar geliefert werden, sondern sie muss sich ihrer von Grund auf stets selbst vergewissern. Dies gilt also für eine wissenschaftliche

⁵⁷ In ähnlicher Weise formuliert auch schon – als Vorläufer der *cultural studies* – Antonio Gramsci: „Durch die eigene Weltauffassung gehört man immer zu einer bestimmten Gruppierung, und genau zu der aller gesellschaftlichen Elemente, die ein- und dieselbe Denk- und Handlungsweise teilen.“ (aus: Gramsci, Gefängnishefte 1375-1392, zit. nach BECKER et al. 2013: 113) Auch Gramsci betont den ermöglichenden wie einschränkenden Charakter der Sprache: „Wenn es wahr ist, daß jede Sprache die Elemente einer Weltauffassung und einer Kultur enthält, wird es ebenfalls wahr sein, daß man von der Sprache eines jeden aus die größere oder geringere Komplexität seiner Weltauffassung beurteilen kann“ (ebd.: 114). Daraus folgert er für eine „Philosophie der Praxis“, d. h. vor allem des „Alltagsverstands“: „Eine Philosophie der Praxis kann anfänglich nicht anders als in polemischer und kritischer Haltung auftreten, als Aufhebung der vorhergehenden Denkweise und des konkreten bestehenden Denkens (oder der bestehenden kulturellen Welt)“ (ebd.: 120). Von der Radikalität des politisch-revolutionären Impetus ist also auch dies eine Einforderung einer kritischen Haltung zur Kultur, als Begriff für die umfassende Symbolsystem und Wissensordnung des alltäglichen Lebens, und die Reflexivität bezieht sich – wie auch Vogt aus der *critical pedagogy* folgert – nicht auf eine Introduction in und Einübung von vermeintlich hochkulturellen Denkweisen, sondern auf die unbewusst prägende Kultur, in der man schon lebt.

Musikpädagogik als forschende Disziplin, aber andererseits auch für eine Musikdidaktik als im engeren Sinne (Schul-)Unterricht fundierende Disziplin.⁵⁸ Das schlägt eine Brücke zu Wolfgang Klafkis Kritisch-Konstruktiver Didaktik:

„Fachdidaktische Entscheidungen können [...] nicht aus den einzelnen Fachwissenschaften abgeleitet werden. [...] Die Einzelwissenschaften entwickeln als solche keine hinreichenden didaktischen Auswahlkriterien, wiewohl didaktische Entscheidungen nicht ohne Bezug auf die jeweiligen Bezugswissenschaften gefällt werden können. Fachdidaktiken müssen als selbständige wissenschaftliche Disziplinen im Grenzbereich oder besser: im Beziehungsfeld von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften bzw. allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaften entwickelt werden.“ (KLAFKI 1991: 88f)

Diese Aufgabe, so Klafki, können Fachdidaktiken nur im Bewusstsein der Historizität ihrer Voraussetzungen und Entscheidungen erfüllen:

„Solche pädagogischen Bedeutungen oder Sinngebungen [...] stehen [...] zum einen in umfassenderen erziehungsgeschichtlichen Zusammenhängen, zum anderen in darüber hinausreichenden geschichtlich-gesamtgesellschaftlichen Kontexten.“ (Ebd.: 99f)

Klafki weist darauf hin, dass auch „empirisch-[didaktische] Forschung historisch-hermeneutisch aufklärbare und aufklärungsbedürftige Prämissen“ (ebd.: 105) habe. Das heißt, auch vermeintliche Grundlagenforschung etwa zu psychologisch zu fassenden Prozessen des Lernens von Musik kommen nicht ohne eine hermeneutische oder eben: kulturwissenschaftliche Klärung der „Sinnzusammenhänge“ der „einzelnen Fakten, Ereignisse, Vorgänge im Unterricht“ (ebd.) aus.

Daraus resultiert auch das ideologiekritische Potential (vgl. ebd.: 111-113): Eine Klärung der gesellschaftlich-historischen Bedingtheiten des Stoffs und der pädagogischen, didaktischen und curricularen Entscheidungen und Setzungen ist nicht bloß Vorarbeit, sondern Teil eines Unterrichts auf Basis kritisch-konstruktiver Didaktik, dessen Ziel es ist, „Aufklärung über und Hilfen zur Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu leisten“ (ebd.: 110, Hervorhebungen im Original).

⁵⁸ Musikdidaktik wird hier i. S. Christoph Richters verstanden als „planende und vorbereitende Ableitung von Unterricht aus den Gegenständen des Faches“, und zwar im Sinne „theoretische[r] Erörterung allgemeiner und übergeordneter Zielvorstellungen“ wie der „Konkretisierung solcher Ziele an bestimmten Fachgegenständen und fachbezogenen Tätigkeiten“ und der „angewandte[n] und praktische[n] Musikdidaktik, die sich der Verwirklichung von Unterricht annimmt.“ (RICHTER 1976: 12)

Für die Musik bedeutet dies, dass die gesellschaftlich-historische Bedingtheit des Kulturphänomens Musik den von einer Musikpädagogik als Kulturwissenschaft kritisch zu analysierenden Rahmen des Musikunterrichts darstellt. Diese Bedingtheit muss aber auch in diesem Unterricht selbst thematisch werden (vgl. Abb. 9). Dies kann nicht anders als in Form

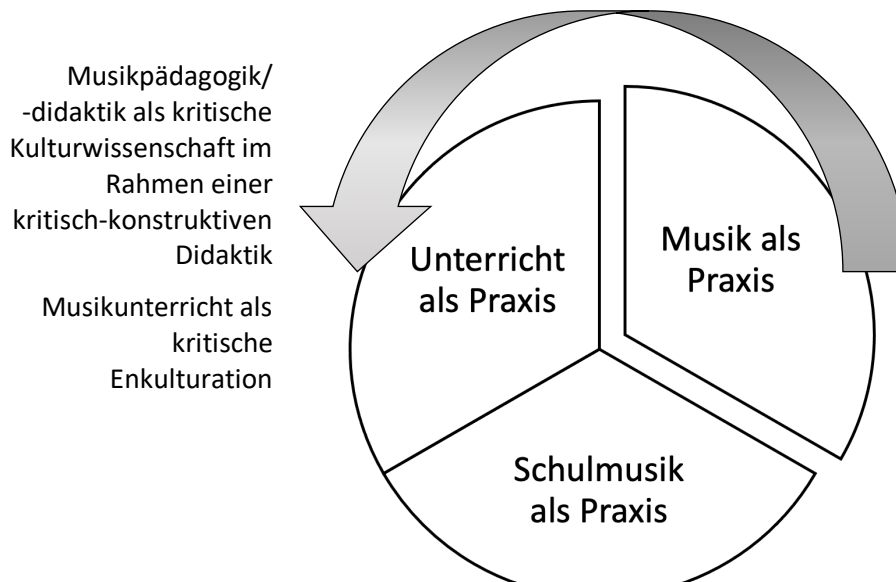


Abbildung 9: Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft

eines kulturhermeneutisch-reflexiven zur-Sprache-Bringens passieren. Sprache und Versprachlichung sind ein zentrales Medium im Rahmen schulischer Bildungsprozesse. An dieser Stelle unterscheidet sich ein Musikunterricht potentiell – von Gegenstand bzw. Thema abgesehen – nicht von anderen Schulfächern. Eine prinzipielle Vorrangstellung von musikbezogenem Handeln (sei es als Musizieren, sei es als erfüllte ästhetische Praxis, vgl. WALLBAUM 2005, ästhetischer Streit, vgl. ROLLE 2014: 4, und/oder als Partizipation an ausgewählten, hybridisierten Musikpraxen, vgl. WALLBAUM 2020) vor der kritisch-kulturwissenschaftlichen Thematisierung kann nicht begründet werden. Das heißt für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit: Praxis und/oder Praxisorientierung im Sinne der soziologischen Praxistheorien kann nicht als primäres didaktisch-methodisches Prinzip alle denkbaren Bildungsziele von Musikunterricht umfassen; im Sinne einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Musikdidaktik ist das Heranführen an die kritische Distanznahme sowohl zur eigenen musikkulturellen Prägung wie auch zu den gesellschaftlichen Phänomenen, denen man begegnet, fundamental. Hier ist also ein sprachlich fundierter, kulturhermeneutischer Blick *auf* Musik und der Austausch *über* Musik – gleichwohl als komplexe gesellschaftliche Praxis in allen Dimensionen – unabdingbar. In der anfänglich heuristisch unternommenen Dreiteilung in Musik als Praxis, Unterricht bzw. Schule als

Praxis und Schulmusik als Praxis bedeutet dies: es gibt einen Bereich von Musikunterricht, der sich zwar klar auf die gesellschaftliche Wirklichkeit von Musik bezieht, der aber in der Regel nicht Schulmusik (im Sinne von einer eigenständigen Praxis mit klarer Unterscheidbarkeit des Unterrichtsgeschehens von anderen Schulfächern) ist. Umgekehrt kann Partizipation an Praxis jedweder Art (also auch im Sinne ästhetischer Praxis, also didaktisch-methodisch aufbereiteter Formen des Musikhörens und darüber-Sprechens) in der Regel nicht den Anspruch einer kritischen Didaktik erfüllen, ohne gesellschaftlich-historische Bedingtheiten auf kritisch-kulturwissenschaftliche Weise auch im Unterricht thematisch werden zu lassen.

3.2.2. Schulmusik als Praxis – Musik als Praxis

Der von Christopher Wallbaum 2005 geprägte Begriff relationale Schulmusik entwirft ein Bild von schulischem Musikunterricht als Bereich einer eigenständigen Praxis, die in zweierlei Hinsicht relational ist: einerseits durch eine Fokussierung auf das Verhältnis von Menschen und Klängen (WALLBAUM 2005: 9), andererseits durch den Bezug auf außerschulische Praktiken als Zielhorizont und Repertoire schulischen Umgangs mit Musik (ebd.: 12, 16).

Wallbaum räumt „erfüllter ästhetischer Praxis“ (ebd.: 14) ein Primat im Musikunterricht ein; damit werde sie von der bloßen Form oder Methode zum zentralen Gegenstand (ebd.: 13). Nicht was – im Sinne einer Frage nach ihrer Ontologie – Musik sei, sondern was musikalische Praxis sei, ist demnach Wallbaums Ausgangsfrage (ebd.: 6).

Wallbaums Ausführungen fußen auf einem Verständnis von musikalischer Praxis als „Kombination von Handlungen, in deren Zentrum das Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen steht“ (ebd.: 7) – im Sinne von Schatzkis Beschreibung einer Praxis als „organized nexus of actions“ (SCHATZKI 2002: 71). Wallbaum sieht in der „Relation zwischen Wahrnehmendem und Gegenstand das Entscheidende“ (WALLBAUM 2005: 9) – in der Terminologie der Praxissoziologie stellt sich die Relation also als die spezifische Assoziation von Menschen mit Artefakten durch Vollzüge von *doings* und *sayings* dar (HILLEBRANDT 2015: 16). Klänge (als Ereignisse) und Menschen sind in diesem Verhältnis „immer schon in soziokultureller Praxis vermittelt“ (WALLBAUM 2005: 9), d.h., keiner Seite kommt eine primäre Rolle beim Zustandekommen der Relation zu. Wallbaum führt Intersubjektivität in Form ästhetischen Streits als Garant dafür an, die Gegenstände der Wahrnehmung im Rahmen der Praxis nicht ignorieren zu können (ebd.), d. h.: die ästhetische Praxis ist auch mit einem Diskurs im Sinne öffentlicher Sinnzuweisung

(SCHMIDT 2017, vgl. auch HILLEBRANDT 2023: 97, 103f) verknüpft. Ein Mensch kann zu einem bestimmten Zeitpunkt ‚allein‘ an einer Praxis partizipieren, wenn kein anderer Mensch im räumlichen Sinn anwesend ist.⁵⁹ Er tut dies aber nie, ohne an vorangegangene Vollzüge anderer anzuknüpfen (HILLEBRANDT 2015: 17), und ob eine Handlung als einer bestimmten Praxis zugehörig angesehen wird, wird letztlich aus einer – wenn auch potenziellen – menschlichen Beobachterperspektive entschieden (vgl. SCHATZKI 2002: 116).

Auf dieser Basis erscheint zwingend, dass man „keine außerschulische Musikkultur unverändert in die Schule holen“ könne (WALLBAUM 2005: 12), andererseits auch Unterricht selbst als eine Praxis anzusehen ist (ebd.: 11). Wallbaum führt beispielhaft Rahmenbedingungen auf, die den Kontext schulischen Musikunterrichts bilden und als materielle Bedingungen die Identifikation mit außerschulischen Praktiken per se verhindern (ebd.: 14): Eine Praxis, die in der Schule stattfindet, kann schon allein dadurch nicht einer Praxis entsprechen, die beispielsweise in einem Probe-raum stattfindet. Eine vollgültige ästhetische Praxis könne sie dennoch sein, konstatiert Wallbaum, und eine vollständige Überschneidungsfreiheit mit den *doings* gesellschaftlicher Praktiken erscheine unplausibel (ebd.: 13f).

Im Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ (vgl. WALLBAUM 2020) erweitert Wallbaum den Grundgedanken der relationalen Schulmusik zu einem didaktisch-methodischen Konzept, durch Partizipation an „Musikpraxen“. Wallbaum spricht von „musikalischen und musikbezogenen Praktiken, Artefakten, Narrativen und Verkörperungen aus verwandten Kulturen“, die zu „dritten Räumen (Musikpraxen)“ im Sinne Homi K. Bhabhas zusammengestellt werden (WALLBAUM 2020: 134). Er greift auf den Begriff „dritter Raum“ nicht zuletzt zurück, um das Potential seines

⁵⁹ Aus praxeologischer Sicht erweist sich unsere Vorstellung von Alleinsein auch als geprägt von spezifischen Praktiken. Wann sind wir allein, was verstehen wir darunter? Sind wir allein, wenn wir die Zimmertür hinter uns geschlossen haben, auch wenn sich andere Menschen in der gleichen Wohnung, im gleichen Haus, draußen auf der Straße vor dem Haus befinden? Sind wir in einer Fußgängerzone unter lauter anderen Menschen allein, wenn wir nicht mit anderen interagieren – abgesehen davon, dass wir darauf achten, niemanden anzurempeln? Sind wir beim Beten in der Kirche, beim Spaziergang in der Natur allein? Was hat es mit Hilfsmitteln wie Kopfhörern auf sich, die uns ermöglichen, inmitten anderer Menschen einen exklusiven Klangraum zu schaffen, in den wir uns allein zurückziehen (vgl. dazu BULL 2005)?

Konzepts für Interkulturellen Musikunterricht bzw. kulturreflexiven Musikunterricht deutlich zu machen (ebd.: 133).⁶⁰ Wenn er schreibt, das Erlernende nutze den Schülerinnen und Schülern „bei der Entscheidung für oder gegen Musiken in der eigenen Lebensführung sowie bei Begegnungen mit unbekannten Musikpraxen oder -kulturen außerhalb der Schule“ (ebd.: 135), so ist dies im Sinne von Zielsetzung und Legitimation allerdings schon eine sehr weitreichende Behauptung, die an der entsprechenden Stelle nicht hinreichend didaktisch begründet wird. Wenn Wallbaum seinen Ansatz *kulturreflexiv* nennt, impliziert dies zudem, dass die Partizipation an schulmusikalischen Praxen an sich schon eine hinreichende Grundlage für einen reflexiven, vergleichenden Zugang sei. Diese Problematik führt zum einen zum zentralen Widerspruch von Schule an sich:

„Die Dialektik von Schule besteht eben darin, dass sie mit ihren anspruchsvollen gesellschaftlichen Aspirationen scheitern muss, weil sie sich als Institution von der Gesellschaft abkoppelt, und dass sie nur erfolgreich sein kann, weil sie genau dies tut [...] Dieser Widerspruch [...] ist aber nicht zu beseitigen, da er konstitutiv für die Institution Schule ist.“ (VOGT 2010: 11; Hervorhebungen im Original)

Was Jürgen Vogt – mit Verweis auf Adorno – hier konstatiert, ist bei ihm in einer Fußnote zur Kritik an einer musikalischen „Abbilddidaktik“, d.h. an einer „bloße[n] Übertragung gesellschaftlich und kulturell eingespielter musikbezogener Tätigkeiten in den Musikunterricht, und zwar ohne die filternde Intervention einer spezifisch musikdidaktischen Reflexion“ (ebd.) enthalten.

Mit den Worten Klafkis ist eine solche, letztlich vorwiegend methodisch zu nennende Übernahme zum anderen eine Verletzung des Prinzips des „Primats der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik“ (KLAFFKI 1991: 116):

„Die Entscheidungen darüber,

- was jeweils in welcher Perspektive Thema des Unterrichts sein soll [...], weiterhin*
- Entscheidungen über Medien und Methoden [...], darüber hinaus*
- die Beurteilung der Bedeutung der jeweiligen soziokulturell vermittelten individuellen bzw. gruppenspezifischen und der institutionellen Bedingungen für Unterricht*

⁶⁰ Eine Kritik der Vorstellung von einer „plurality of cultures“, also des Gedankens, dass Kultur nicht nur *in sich* vielfältig ist, sondern dass es eine Vielfalt von Kulturen gibt, findet sich bei BAUMAN 1999: xiv–vii.

*sind nur von den Zielsetzungen des Unterrichts her begründbar.“
(KLAFKI 1991: 116f)*

Es ergibt sich also das Dilemma, dass Schulmusik als Praxis außerschulische Praxis nicht 1:1 reproduzieren kann, dass sie es – aus didaktischen Gründen – auch nicht soll, aber auf der anderen Seite die Gefahr des Scheiterns besteht, wenn sie sich auf eine musikpädagogische Musik zurückzieht. Die Kritik an einer solchen ist alt und reicht von Adornos Kritik an „minderwertige[r], nämlich an der Befriedigung des Dranges zum bloßen Drauflosspielen orientierte[r] Musik“ und daran, Schülerinnen und Schüler „durch Fiedeln und Blockflöten bei der Stange zu halten“ (ADORNO 1972: 103) bis zu Jürgen Terhags Diktum vom „Herumgrooven im stilistischen Niemandsland, Drauflosklöppeln mit ungeschickt elementarisierten Spielsätzen“, das „weder die Musik noch die an ihr beteiligten Kinder und Jugendlichen ernst“ nimmt (TERHAG 2021: 59).

Zu zeigen bleibt, wie sich in Anerkennung der Eigenständigkeit schulmusikalischer Praxis aus praxeologischer Auffassung eine überzeugende didaktische Fundierung mit dem in der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis geforderten Bezug zur gesellschaftlichen Realität gewinnen lässt und eine kritisch-kulturwissenschaftliche Perspektive auf das gesellschaftliche Phänomen Musik unterrichtlich wirksam werden kann – wie sich also, im Schaubild gesprochen, der methodische Kurzschluss vom Musikunterricht zur gesellschaftlichen Praxis vermeiden lässt und stattdessen eine schlüssige Herleitung über grundlegende Aufgaben von Schule und schulischer Bildung gelingt. Hier kommen Schule als Institution und der überfachliche Rahmen von Unterricht und schulischem Lernen und Lehren ins Spiel.

3.2.3. Unterricht als Praxis

Wallbaums Begriff "relationale Schulmusik" erscheint auch in einer weiteren Hinsicht geeignet, eine Leitlinie musikpädagogischen Nachdenkens darzustellen. Der soziologische Praxisbegriff hat in Form von praxeologischer Unterrichtsforschung Eingang in die Allgemeine Pädagogik gefunden. Eine Auffassung von Unterricht als Praxis erlaubt es, schulische Praktiken – die ein weites Feld von Praktiken des Lernens, des Miteinanders, des Sprechens, der performativen Herstellung des Geschehens Unterricht etc. abdecken – mit den Praktiken aus dem Bereich Musik in Beziehung zu setzen, auf die der Musikunterricht zwangsläufig zurückgreift. Die Art und Weise, wie diese vielfältigen Praktiken unterschiedlicher Herkunft mitei-

nander verwoben werden, einander beeinflussen und ggf. dominieren, bietet ein Erklärungsmodell, um Schulmusik als eigenständige Praxis im Sinne Wallbaums zu rekonstruieren.

Eine praxeologische Perspektive auf Unterricht ist besonders durch drei Grundannahmen gekennzeichnet. Erstens fasst sie „den schulischen Alltag als ein Bündel aufeinander bezogener, ineinander verschränkter sozialer Praktiken“ auf (BREIDENSTEIN 2008: 207) und grenzt sich damit von der ausschließlichen Betrachtung von Lehr-Lern-Prozessen ab (ebd.: 202). Zweitens wird – gemäß dem Materialitäts-, Körper- und Ding-Paradigma der soziologischen Praxisforschung (HILLEBRANDT 2015: 33) – Unterricht als körperlich- und vor allem auch dinglich-materielles Geschehen in den Blick genommen, weshalb drittens die Erklärung für das Unterrichtsgeschehen nicht mehr primär in Intentionen und Interaktionen der menschlichen Beteiligten gesucht wird. Unterricht als Praxis ist demnach „jenseits der Absichten, Deutungen und Entscheidungen der Akteure und auch jenseits individueller Verhaltensweisen“ zu verorten (BREIDENSTEIN 2008: 207).

Praxeologische Unterrichtsforschung auf der Basis teilnehmender Beobachtung erforscht vor diesem Hintergrund z. B. die Partizipation von Schülerinnen und Schülern am Unterricht, den sie metaphorisch gesprochen wie einen Job erledigen (BREIDENSTEIN 2006), betrachtet die Inkorporation der Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers im Rahmen des Referendariats (PILLE 2013) oder fokussiert den Beitrag nichtmenschlicher Aktanten im Form von „Dingen des Wissens“ zum Unterricht (RÖHL 2013). Weitere Beispiele einer praxeologischen Unterrichtsforschung finden sich z. B. bei MEIER 2011, REH et al. 2011, PETERSEN et al. 2013, STURM 2013, RÖHL 2016, sowie HEINZEL et al. 2010, ALKEMEYER et al. 2015.

Neben einer Erweiterung des Blicks auf andere als die bisher im Zentrum des Interesses stehenden Partizipanden der Praxis Unterricht, sprich: Lehrpersonen und Lernende, erfordert eine praxeologische Perspektive aber auch eine Offenheit für die Einflussfaktoren, die räumlich und zeitlich in der konkreten Unterrichtssituation zwar nicht präsent, aber im situationsanalytischen Sinn dennoch wirksam sind (vgl. CLARKE 2005: 71/CLARKE 2012: 112). Viele Aspekte des Geschehens sind schon als Praktiken vorgeformt, noch bevor es zur Teilnahme der konkreten menschlichen Akteure kommt, sei es z. B. durch die Architektur, durch ministerielle Vorgaben in Form von Schulgesetz, Lehrplänen und Richtlinien, und durch allgemeindidaktische und fachdidaktische Modelle, die an Universitäten gelehrt werden, durch Unterrichtsmaterial, eingeführte Schulbücher und die Ausstattung der konkreten Schule etc. In der Metaphorik Thomas Alkemeyers erfordert der praxeologische Blick also eine Multiperspektivität, die zwischen dem Blick über

die Schulter der Partizipanden und einer Gesamtschau wechselt (ALKEMEYER 2016: 125).

Im Fach Musik sind zum Bündel der verschiedenen Praktiken auch solche zu zählen, die ihren angestammten Ort außerhalb des Unterrichts haben – sei es, dass sie Vorbild oder Quelle schulmusikalischer Praktiken sind (ANTHOLZ 1972: 137, WALLBAUM 2005: 12, 16), sei es, dass sie im Sinne Adele Clarkes in der Situation des Unterrichts indirekt wirksam sind. Im praxeologischen Sinn lässt sich Musikunterricht wie folgt systematisieren (Abb. 10):

zugehörig zum...	individuell	sozial/kollektiv
...Bereich Musik	Praktiken ästhetischen Erfahrens	musikalische Praktiken, Musik-als-Praxis
...Bereich Schule	Praktiken des Lernens	Praktiken von Unterricht

Abbildung 10: Individuelle und kollektive Dimensionen von Musik und Schule

Folgt man konsequent einem praxeologischen Paradigma zur Betrachtung und Beschreibung von Unterricht, ist auch das *individuelle* Erleben und ästhetische Erfahren von Musik in spezifischen Praktiken verankert, die *kollektiv* geprägt sind. Individualität kann nicht vorausgesetzt werden – die Vorstellung davon, ein Individuum zu sein (und auch die Vorstellung davon, auf welche Weise andere Menschen als Individuen zu sehen sind), wird im Rahmen der Partizipation an entsprechen Praktiken angeeignet. Thomas Alkemeyer spricht von „Praktiken der Subjektivierung“ (vgl. allgemein ALKEMEYER & BUSCHMANN 2016, vgl. CAMPOS 2019: 123-127).⁶¹ Genauso sucht ein praxeologischer Blick auf Phänomene des Lernens nach den *doings* und *sayings*, in denen sich Lernen manifestiert. Hier liegt der Unterschied zu einer psychologischen bzw. konstruktivistischen Sicht auf das Individuum und seine inneren Vorgänge. Dieser Gedanke kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden. Wichtiger in diesem Kontext ist die Unterscheidung zwischen den Teilaspekten von Unterricht, bei denen der Fokus in Form von „Technologien des Selbst“ (Foucault, zit. nach

⁶¹ Gleiches gilt für Gefühle oder Affekte: auch sie werden als affektive Praktiken aufgefasst – vgl. RECKWITZ 2016: 97–114. Eine solche Auffassung lässt sich letztlich auf Wittgensteins Privatsprachen-Argument zurückführen – vgl. WITTGENSTEIN 1971: 117–119, 121f. Im Bereich der Musikpädagogik hat sich Anna Rizzi (2023) mit Affektpraktiken im Kontext von Chorsingen beschäftigt.

RECKWITZ 2003: 292) auf dem Einzelnen liegt, und denen, die sich zwangsläufig im Rahmen des sozialen Miteinanders abspielen.

Im Musikunterricht als sozialem Geschehen vermischen sich Praktiken aller vier Felder, und auch wenn es Beispiele gibt, die eine verhältnismäßig eindeutige Einordnung erlauben, so besteht dennoch die Eigenständigkeit der Praxis Schulmusik im Sinne Wallbaums in der Herausbildung idiosynkratischer Praktiken. Ein Arbeitsblatt auszufüllen ist eine Praxis aus dem Alltag von Schule und Lernen, auch wenn es inhaltlich um die Biographie Beethovens geht. Umgekehrt ist eine spontane Vorspielsituation einer Mitschülerin oder eines Mitschülers – so sie nicht von der Lehrperson didaktisch-methodisch in ihren geplanten Unterricht integriert wird – nah an Praktiken eines Konzerts im außerschulischen Musikleben, wenn auch nie deckungsgleich. Raum, Zeitrahmen, Gruppenzusammensetzung und Anordnung der Körper in einem Setting von Schultischen, -stühlen, Tafel etc. machen es immer noch eindeutig zur Schul-Veranstaltung, ebenso wie die Einbindung in (möglicherweise heimlich verfolgte) Praktiken der Selbstpräsentation und Zensurenoptimierung auf Seiten der bzw. des Vorspielenden oder die Einbindung in (ebenso heimlich verfolgte) Praktiken der Vermeidung 'richtigen' Unterrichts auf Seiten des Publikums.

Um nun eine genaue Analyse der Praktiken im Rahmen von Musikunterricht zu gewährleisten, müssen sich ein praxeologischer Blick auf Unterricht und die praxeologische Perspektive auf Musik innerhalb und außerhalb von Schule ergänzen. Nur so lässt sich etwa im Prozess kooperativ bearbeiteter Produktions- oder Gestaltungsaufgaben klären, ob die praktizierte Zusammenarbeit eher den unterrichtlichen Praktiken von Gruppenarbeit ähnelt oder auch Bezüge zu gemeinsamer schöpferischer Tätigkeit in außerschulischen Kontexten hat.⁶²

⁶² Vgl. z. B. die Beschreibungen von Songwriting-Prozessen im modernen Mainstream-Pop bei John Seabrook (2016); die dort beschriebenen Praktiken ähneln auf verblüffende Weise schulischen Settings im Rahmen eines arbeitsteiligen Gruppenpuzzles. Seabrook beschreibt die in der Musikindustrie inzwischen üblichen *writer camps*, während derer verschiedene Profis in teils zufällig zugeteilten Kollaborationen und unter Zeitdruck Songs schreiben. (Vgl. dazu auch HERBST et al. 2024, die diese Praktiken in einem aktuellen Projekt als Formen kollaborativer Kreativität u. a. auch aus musikpädagogischem Erkenntnisinteresse untersuchen.)

3.3. Der Praxisbegriff in der aktuellen Musikpädagogik

Auf der Grundlage des bislang Ausgeführten kann eine Einordnung derjenigen Autorinnen und Autoren vorgenommen werden, die sich in den letzten Jahren direkt oder indirekt des Begriffs Praxis bedient haben (vgl. Abb. 11). Es zeigt sich, dass die verschiedenen Schriften auf jeweils andere Dimensionen des (Musik-)Unterrichts rekurren, auch wenn sie jeweils das Paradigma Praxis als leitende Perspektive nutzen.

Die erwähnte praxeologische Unterrichtsforschung, wie sie Breidenstein (2008) skizziert, ist in Abbildung 11 als Eichmaß eingetragen. Die musikpädagogischen Verwendungen von Praxiskonzepten können anhand dieser Marke relativ eingeordnet werden – im Uhrzeigersinn rechts davon sind diejenigen platziert, deren Schwerpunkt in bildungstheoretisch-didaktischen Grundlagen musikalischer Bildung liegt (und zwar noch vor der Betrachtung konkreter unterrichtlicher Prozesse). Links davon finden sich diejenigen Autorinnen und Autoren, die konkreter auf Unterricht eingehen. Dabei stehen diejenigen unter dem Kissegment zur 'Schulmusik', deren

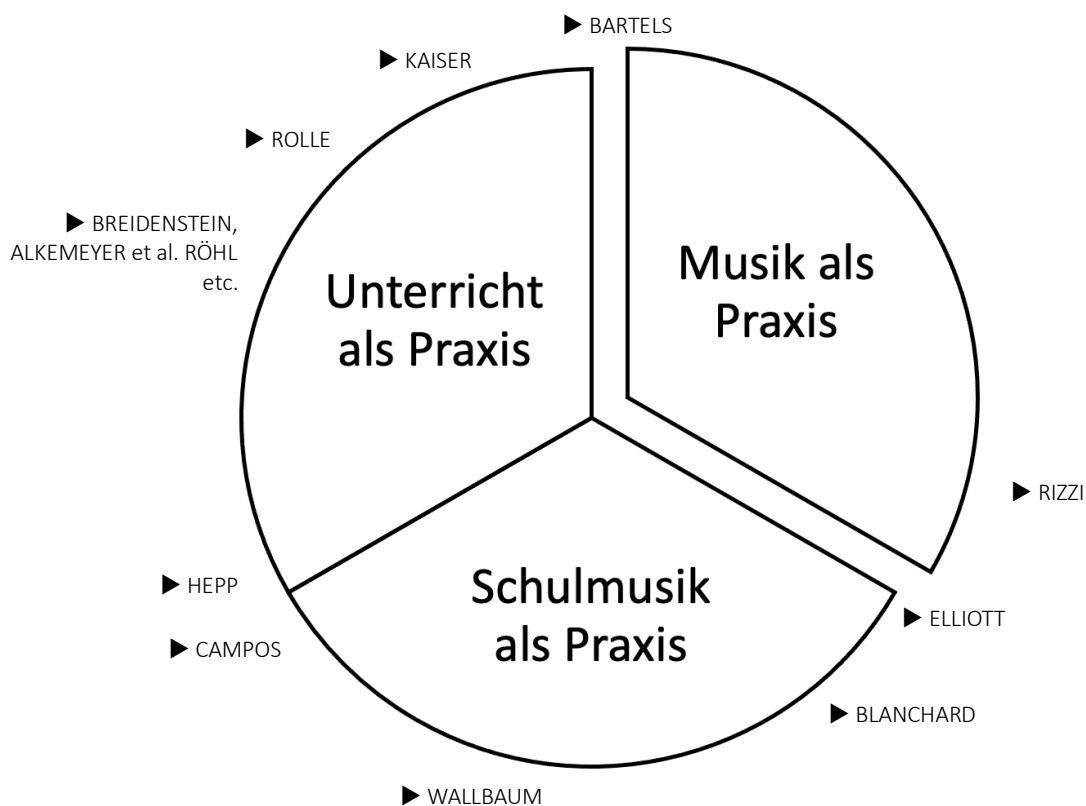


Abbildung 11: Der Praxisbegriff in der aktuellen wissenschaftlichen Musikpädagogik

Schwerpunkt nicht verallgemeinerbar oder analog auf den Unterricht anderer Fächer zu beziehen ist.⁶³

Daniela Bartels nimmt in ihrer Studie „Musikpraxis und ein gutes Leben“ (2018) primär auf den aristotelischen Praxisbegriff Bezug, auch in der Form, wie ihn Hannah Arendt in „Vita Activa“ ausgearbeitet hat (BARTELS 2018: 15–20). Der Untertitel „Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik“ verweist schon auf die explizit ethische Ausrichtung ihrer Ausführungen. Die zentralen drei Abschnitte ihrer Arbeit lauten „Selbstgestaltung“, „Gestaltung von Beziehungen“ und „Wahlfreiheit“. Auch wenn Bartels sich nicht explizit auf Wolfgang Klafki bezieht, sind die Parallelen zu den Zielsetzungen kritisch-konstruktiver Didaktik unübersehbar: Für Klafki sind die entscheidenden Prüfsteine jeglicher Ziel-, Inhalts- und Prozessplanung von Unterricht, inwieweit sie zu „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen“ (KLAFKI 1991: 90) beitragen.

Wie lässt sich in Bartels' Konzeption die *musikdidaktische* Gewichtung fassen? Zum einen wird eine ethische Setzung vorgenommen: Es gilt das Primat eines „guten Lebens“ (BARTELS 2018: 13) – die Klärung des Begriffs steht, noch vor konkreten musikbezogenen Überlegungen, am Anfang der Studie. Bartels Arbeit ist also insofern eine bildungstheoretische, die zum Beitrag des Faches zu einem allgemeindidaktisch formulierten Ziel von Schule und Musikunterricht fragt.⁶⁴

Bartels Studie kann entsprechend nicht anders als nach dem auch außerschulischen Beitrag von Musik zum „guten Leben“ zu fragen. Auch wenn Bartels

⁶³ Es wurden dabei nur Studien berücksichtigt, die einen grundsätzlich musikpädagogischen Bezug haben. Es gibt noch nicht viele ausdrücklich praxeologische Studien außerschulischer musikalischer Praxis; zu nennen wären z. B. MÜLLER 2016 (wenn auch nicht durchweg praxeologisch angelegt), HILLEBRANDT 2023 (in historischer Perspektive zum Rockfestival Fehmarn 1970), GINKEL 2017 (als praxeologische Studie zum Auditiven).

⁶⁴ Die Allgemeinheit von Bartels Ansatz geht zusätzlich auch über eine Funktionalisierung von lehr-lerntheoretischen Erwägungen hinaus: Nicht, wozu man Bildung braucht, ist die Grundfrage; stattdessen ist bei der Frage nach dem „guten Leben“ der einzelne Mensch Ausgangs- wie Zielpunkt der Überlegungen. Diese Überlegungen stehen noch vor der Einbindung in kulturelle bzw. zivilisatorische Kontexte und Prozesse, für die der Mensch befähigt werden muss, ohne zwangsläufig deren Nutznießer zu werden. Zu denken wäre etwa an den Komplex der modernen Lohnarbeit: Primär ist die organisierte Schaffung von Arbeitskraft fundamental für unser gesellschaftliches System, aber nicht zwingend für den einzelnen Menschen. Wer in unserer modernen Welt über keine hinreichende Bildung verfügt, um damit einer bezahlten Beschäftigung nachzugehen, hat existentielle Probleme. Diese werden ihm aber aufgezwungen. Bartels Ansatz steht im Gegensatz dazu in der Tradition eines idealistischen Bildungsbegriffs der Selbstwerdung – vgl. das von ihr verwendete Stichwort „self growth“ (BARTELS 2018: 83), auch wenn es an dieser Stelle psychologisch statt bildungstheoretisch hergeleitet wird.

ihre Beispiele direkt auf Schule und Musikunterricht bezieht, folgert sie – ähnlich wie David J. Elliott (2015), dessen praxiales Konzept sie heranzieht – aus der außerschulischen Werthaftigkeit bestimmter Praktiken etwa des Songwritings ihre Legitimation für Musikunterricht. Mit der Legitimation hängt dann aber auch didaktisch eine Ausgestaltung zusammen, die es schafft, die im Sinne der Zielsetzung eines "gute[n] Leben[s]" relevanten Züge der außerschulischen Praxis in die Schule zu transferieren. Es geht also zwar – ähnlich wie es bei Wallbaum anklang – um methodische Übernahmen, aber auf Grundlage didaktischer Entscheidungen. Deutlich wird dies etwa auch in der Verwendung des Begriffes „artistic citizenship“ (BARTELS 2018: 122f), den Bartels mit Martha Nussbaums *capability approach* in Verbindung setzt und damit die schulische Bildung explizit im Hinblick auf das ganze Leben der Lernenden perspektiviert.

Hermann Josef Kaiser (1995, 2001/2002, 2010, 2011) hat über mehrere Jahre hinweg unter dem Begriff „Verständige Musikpraxis“ einen musikdidaktischen Entwurf musikalischer Bildung entwickelt, für den er ebenfalls auf den aristotelischen Praxisbegriff zurückgreift. Da er im Kontrast zum ebenfalls aristotelisch argumentierenden David J. Elliott einen wichtigen Zwischenschritt markiert – auch im Sinne der Entwicklung der Musikpädagogik nach den 1980er Jahren –, ist seinen Ausführungen noch ein eigenes Kapitel gewidmet. An dieser Stelle soll es primär um die Verortung von Kaisers Praxisbegriff im skizzierten Kontinuum zwischen Gesellschaft, Schule und Schulmusik gehen. Kaiser unterscheidet „Usuelle“ von „Verständiger Musikpraxis“:

„Der Begriff Usuelle Musikpraxis meint das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene uninterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren [sic]. Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musikmachens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen [sic], die Artikulation der durch Musik angeregten emotionalen Befindlichkeiten.“ (KAISER 2010: 51)

Kaiser stellt also explizit den Zusammenhang zu außerschulischem Umgang mit Musik her und artikuliert so den Unterschied zu „Verständiger Musikpraxis“:

„Gegenüber einer Verständigen Musikpraxis werden in einer Usuellen Musikpraxis alle Formen musikbezogener Tätigkeit (noch) nicht Gegenstand eines expliziten Nachdenkens, eines selbstbezüglichen Nach-Denkens darüber mit der Möglichkeit des Darüber-Sprechens.“ (Ebd.)

Damit ist indirekt die Aufgabe von Schule und schulischer Bildung skizziert: Schule ist der Ort „expliziten Nachdenkens“ und „Nach-Denkens“ sowie des „Darüber-Sprechens“. Konstitutiv nennt Kaiser Fragen, die diejenigen, die über „Verständige Musikpraxis“ verfügen, beantworten können sollen: in der „Dimension Handeln“ nennt Kaiser „Konnte die Schülerin/der Schüler sich dazu *entscheiden*, zu spielen/zu komponieren/im Klassenverband mitzuspielen?“ und „Ist die Schülerin/der Schüler für ihr/sein Musizieren *verantwortlich*?“ (KAISER 2011: 88, Hervorhebungen im Original.) Diese Fragestellungen lassen sich dem Ideal der Mündigkeit zuordnen, oder in Klafkis Kategorien sind sie Fragen der Selbstbestimmung. Anders formuliert, ist ein zentrales Kriterium „Verständiger Praxis“ die Fähigkeit zur Distanz nehmenden, kritischen Reflexion des eigenen Tuns.⁶⁵ Kaiser argumentiert also bildungstheoretisch-didaktisch im Sinne formaler Bildung: nicht, worin genau die musikalische Praxis besteht, die in der Schule gelernt wird, sondern in ihrer Qualität liegt das Bildende. Der Unterschied im Tun selbst – also zu dem, was „usuell“ ohnehin praktiziert wird, ist zweitrangig.

Der Titel des Aufsatzes von 2010 lautet: „Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens“. Dieser Titel fügt weitere Facetten hinzu: Legitimationsfragen sind genuin didaktische Fragestellungen. Kaiser sieht seinen Beitrag als Abhilfe für „Defizite“, also mangelnde didaktische Fundierung, des „Klassenmusizierens“, also einer schulmusikalischen Praxis (vgl. etwa das gleichnamige Kapitel von Michael Pabst-Krüger in Jank 2021). Kaiser bezieht sich zwar auf einen methodischen Aspekt, aber in allen Aufsätzen gibt er keine Hinweise auf eine spezifische Ausgestaltung im Musikunterricht – seine Fragestellung sind allgemeindidaktischer Natur, die aber im Literatur-, Sport- oder Kunstunterricht mit gleicher Berechtigung in einer demokratisch verfassten, zur Mündigkeit erziehenden Schule gestellt werden könnten. Nichtsdestoweniger füllt sein Beitrag eine Lücke in didaktischer Fundierung von Musikunterricht.

Der Schwerpunkt der Arbeit Christian Rolles liegt stärker auf Theorien ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung als auf einer umfassend praxeologischen Betrachtung von Musik. Im Zentrum steht bei ihm aber der Begriff „ästhetische Praxis“, und auch explizit stellt Rolle immer wieder den Zusammenhang zu den soziologischen Praxistheorien selbst her (EUSTERBROCK/ROLLE 2020), so dass er in dieser Einordnung genannt werden muss. Rolles implizite Verbindung zu Kaisers didaktischer Legitimation musikalischer Bildung als reflexive Praxis besteht in der Fokussierung von Sprache in Form von ästhetischem Streit:

⁶⁵ Vgl. die Ähnlichkeiten zu Hans-Herbert Kögler (1999) "Kritische[r] Hermeneutik des Subjekts".

„Sprache ist faktisch das zentrale Medium des Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule.“ (ROLLE 2014: 3)

Dem steht die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen für die Bildung gegenüber:

„Es ist der ästhetische Zugang zur Welt, [...] der Musik bedeutsam macht für Bildung. [...] Der ästhetische Modus der Welterfahrung ist bildungsrelevant, gerade weil er nicht für etwas gut ist, weil er dem Moment und dem Gegenstand der Wahrnehmung verpflichtet ist. Ästhetische Praxis bedeutet jedoch keine individualistische Abkehr von der Welt, sondern hat eine soziale Dimension.“ (Ebd.: 4)

Das heißt: Auch hier ist das bildungstheoretische Fundament des Musikunterrichts die außerschulische Bedeutsamkeit der (sozialen) Praxis. Es handelt sich also auch hier um eine didaktische Argumentationslinie hinsichtlich der Legitimation ästhetischer Praxis für den Musik-, die man analog z. B. auch für den Kunst- oder Literaturunterricht vornehmen könnte. Sprache als allgemeiner Kernbestandteil schulischen Unterrichts ist bei dieser Argumentation die Basis für die (methodische) Form des ästhetischen Streits, mit der „Kompetenz musikbezogenen Argumentierens“ (ebd.: 5) als lehrplangemäß anzustrebendem Lernzuwachs (vgl. dazu auch die Weiterentwicklung zu einem Test- oder Kompetenzmodell bei EHINGER/KNIGGE/ROLLE 2021). Das "musikbezogene Argumentieren" ist allerdings nicht nur für die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit des Individuums wichtig. Diskursive Aushandlung ist eine Form öffentlicher Sinnzuweisung und insofern charakteristisch für den „besondere[n] Geltungscharakter der ästhetischen Urteile“ und die „besondere Form ästhetischer Rationalität, die unverzichtbar ist als komplementärer Widerpart zu anderen Formen der Vernunft“ (ROLLE 2014: 4). Zusammenfassend kann man sagen, dass Rolles Argumentation auf didaktische Legitimation einer gesellschaftlich relevanten Praxis (der ästhetischen Praxis) hinausläuft, dabei aber primär die Prägung von Musikunterricht als Teil der Institution Schule (mit der ihr innewohnenden Präferenz für Sprache und Reflexion) berücksichtigt. Anders gesprochen: ästhetischer Streit spielt sich möglicherweise in einem Musikunterricht ab, der – vom gemeinsamen Hören von Musik abgesehen – keine wesentlichen Unterschiede zu anderen Schulfächern aufweist.

Einander ähnlich gelagert sind die Ansätze von Samuel Campos (2019) und Rico Hepp (2021). Erstgenannter widmet sich der „Subjektivierung“ im Musikunterricht, der andere thematisiert dessen Potentiale der „Entsubjektivierung“; beides geschieht auf praxeologischer Grundlage.

Campos untersucht empirisch, wie sich Jugendliche als Subjekte im Musikunterricht konstituieren, wie sie also eine in der Praxisform Musikunterricht angelegte Rolle der Schülerin oder des Schülers annehmen und ausfüllen, und zwar einerseits in „musikbezogene[r] Dimension“, bezogen „auf die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler sich als Musizierende verstehen lernen und zeigen können“ (CAMPOS 2019: 228), andererseits in „unterrichtsbezogene[r] Dimension“, bezogen „auf das Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler von sich als Lernende im Kontext des Unterrichts“ (ebd.: 229). Diese beiden Dimensionen verorten Campos auf der Grenze einer verallgemeinerbaren Studie zur Praxis Schule (die zufällig im Musikunterricht stattfindet) und spezifischen musikunterrichtlichen Praktiken (Musizieren). In der Untersuchung der (stets durch Praktiken gegebenen) Rollen als Lernende bzw. Schülerin/Schüler bleibt aber ein Schwerpunkt auf dem Kontext Schule als Institution spezifischer Prägung.

Hepp untersucht – gegenläufig dazu und auf theoretischer Grundlage – die Potentiale, die gerade ästhetische Erfahrung bietet, "präfigurierte"⁶⁶ Rollen in der Schule zu unterlaufen und sich zu „entsubjektivieren“ im Sinne Foucaults und Butlers:

*„Im Entsubjektivierungsprozess verlagert sich die Dezentrierung des Subjekts weg von den Normen des Führens und Folgens hin auf die Grenze der Subjektivität sui generis. Dieser Prozess bezeichnet einen Möglichkeitsraum, in dem die herausgearbeiteten Charakteristika pädagogischer Subjektivierung ihre subjektivierende Relevanz verlieren und neue fiktive Subjektbildungen möglich sind.“ (HEPP 2021: 108)*⁶⁷

Im Ergebnis eröffnen sich nach Hepp durch ästhetische Erfahrung im Musikunterricht Perspektiven, sich als „1) Subjekte der Präsenz musikalischer Materialität, 2) Subjekte neuer Formen der Intersubjektivität (z. B. Communitas) und 3) Subjekte der Kritik der pädagogischen Ordnung des Musikunterrichts“ (ebd.) zu redefinieren. Hepp nimmt in Anspruch, „[d]urch den Entsubjektivierungsbegriff [...] die praxistheoretische Perspektive musikunterrichtsspezifisch modifiziert“ zu haben (ebd.: 117). Insgesamt hat auch seine Arbeit einen Doppelcharakter: einerseits geht es um allgemeine unterrichtliche Prozesse („Führen und Folgen“), andererseits um schulmusikalische Spezifika („ästhetische Erfahrung“). So lässt sich die Arbeit zwischen präskriptiver didaktischer Konzeptualisierung und dem (potenziell) empirischem Blick auf konkrete Unterrichtsprozesse einordnen. Gleichzeitig gilt: In

⁶⁶ Zum Begriff vgl. HEPP 2021: 54–58

⁶⁷ Dieses etwas längere Zitat wirft die Frage auf, inwieweit die Argumentation zu stark auf dem bei Foucault entlehnten Begriffspaar „Führen und Folgen“ als Kern sozialer Praxis in der Schule basiert.

beiden Arbeiten scheinen Bildungsideale auf, denn sowohl die positive Konnotation der Subjektivierung bei Campos als auch die emanzipatorisch verstandene Entsubjektivierung bei Hepp erscheinen erstrebenswert vor dem Hintergrund von Idealen der Selbstwerdung und Selbstbestimmung.⁶⁸

Olivier Blanchard (2019) bezieht sich in seiner Arbeit zuvorderst auf Ernesto Laclau und Chantal Mouffe; im Kern stehen dabei Fragen von Wissensordnungen und Macht bzw. hegemonialen Deutungen (vgl. BLANCHARD 2019: 120, RECKWITZ 2006). Diese Wissensordnungen sind durch kulturelle Praxis hergestellt (BLANCHARD 2019: 66-74), und der Streit um die Deutungen ist in dieser Theorie als Diskurs zu verstehen. Insofern gehört auch diese Arbeit in den Kontext praxeologischer Arbeiten⁶⁹, auch wenn sie vordergründig andere Schwerpunkte setzt:

„Vereinfacht zusammengefasst ist „Kultur“ – z. B. die Kultur des „klassischen Konzerts“ – in einer praxeologischen Variante des bedeutungs- und wissensorientierten Verständnisses also das Wissen, das mir anzeigt, was als Konzert zu verstehen ist, was ich in diesem wie tun kann bzw. tun soll und welches Handeln und Verhalten hier undenkbar ist. Umgekehrt existiert diese Wissensordnung erst in meiner Handlung selbst [...]“ (BLANCHARD 2019: 66)

⁶⁸ Es wäre an anderer Stelle zu diskutieren, inwieweit dabei beide Studien also aus einer verschwiegene oder unbewussten bildungstheoretischen Tradition heraus affirmativ mit einem Subjektbegriff umgehen, der dagegen doch in den (Praxis)-Theorien der hier wie dort zitierten Autoren eher wertfrei und vor allem fluide und wenig greifbar erscheint.

⁶⁹ Die Zugehörigkeit von Blanchards Arbeit zur Familie der aktuellen Praxistheorien, insbesondere auch hinsichtlich ihrer Vorgeschichte, ist weiterreichend als hier dargestellt werden kann. Die gemeinsame Linie geht auf den Gebrauch des Begriffs Praxis bei Marx (vgl. HILLEBRANDT 2014: 31-36) und anschließend Antonio Gramsci zurück; Gramsci fordert eine „Philosophie der Praxis“ als „Philosophie vom Alltagsverstand“, die mit dem „praktischen Leben verbunden ist“ (zit. nach BECKER et al. 2013: 120) – mit seiner Unterscheidung von Theorie und Praxis (vgl. ebd.: 122–124) ist Gramsci einerseits wichtiger Vorreiter von Pierre Bourdieus Ideen (vgl. z. B. BOURDIEU 2017: 70f, dazu auch BONGAERTS 2007: 254). Gramsci prägt andererseits den Begriff *Artikulation*, der wiederum von Laclau und Mouffe aufgegriffen wird (vgl. HILLEBRANDT 2014: 35) und in den britisch geprägten *cultural studies* bei Lawrence Grossberg zentrale Bedeutung gewinnt (vgl. GROSSBERG 2010: 114–116). Gemeinsam ist allen Genannten, dass sie die allgemein anerkannte Wissensordnung vorrangig dort verorten, wo sie sich im Alltagshandeln zeigt – Kernthese der Praxistheorien: „Die Praxistheorie begreift die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges ‚knowing that‘ oder als rein kognitive Schemata der Beobachtung, ... sondern als ein praktisches Wissen, ein Können, ein know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken...“ (RECKWITZ 2003: 289).

Da Blanchard den praxeologischen Kulturbegriff als alle Felder des Sozialen durchdringend voraussetzt (ähnlich wie Schatzki die „flache Ontologie“ der Praktiken als Ort alles Sozialen sieht, vgl. SCHATZKI 2016), hat er auch die Mehrdeutigkeit des schulischen Geschehens, das er im empirischen Teil seiner Arbeit untersucht, im Blick:

„Soll die praxeologische Variante eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs für die Musikpädagogik fruchtbar gemacht werden, müssen neben dem Musizieren also [...] auch Praxen des Hörens und Analysierens von Musik, des Sprechens, Schreibens und Nachdenkens über Musik, des Identifizierens mit bzw. des Abgrenzens von und durch Musik sowie – gerade in einem schulischen Kontext – auch die Formen des Vermittelns, des Lernens, des Prüfens, des Disziplinierens usw. beachtet werden.“ (BLANCHARD 2017: 72)

Auf dieser Grundlage geht Blanchard dem im gemeinsamen Handeln (aber auch im gemeinsamen Ringen um das Durchsetzen der eigenen Deutung) praktisch hergestellten Verständnis von Musizieren und Singen im von ihm beobachteten Unterricht nach. Für die in dieser Arbeit getroffene Unterscheidung ist dabei wichtig, dass er keine Frage nach Legitimation und/oder Zielsetzung auf didaktischer Grundlage stellt (es sei denn, derartige Überlegungen werden in den geführten Gesprächen expliziert), sondern sich auf das ‚Innere‘ der spezifischen Praxisform Schulmusik beschränkt. Das heißt, er möchte herausarbeiten, wie sich eine – wie Wallbaum es beschreibt – eigenständige Praxis „Schulmusik“ in puncto Musizieren und Singen diskursiv und praktisch durch die Beteiligten konstituiert. Die „Formen des Vermittelns, des Lernens“ etc. prägen dabei den spezifischen Ort Schule (und machen aus Musik eine *Schulmusik*); Blanchards Art des Blicks könnte aber in ähnlicher Weise auf außerschulische Musikpraxis und damit verknüpfte Diskurse um hegemoniale Deutungen angewendet werden.

Komplementär dazu kann Anna Rizzis (2023) Arbeit zu affektiven Praktiken im Laienchorgesang gesehen werden: Hier liegt der Untersuchungsschwerpunkt auf einer außerschulischen Praxis. Rizzi selbst versteht „Lehr- und Lernprozesse“ als Teil auch der außerschulischen Chorpraxis (ebd.: 59) – ein Beispiel dafür, dass eine Grauzone zwischen schulischen und (vermeintlich) ‚außerschulischen‘ Feldern fließend ist, weil in beiden Bereichen Praxen und Praktiken (auch) von Ideen von Lernen und Bildung affiziert sind.⁷⁰

⁷⁰ Bezugnehmend auf Vogts (2010: 11) schon zitiertes Diktum vom Dilemma, in dem das System Schule sich mit seiner Abgrenzung gegen die Gesellschaft befindet (vgl. S. 135), kann man hier feststellen, dass Schule die Trennung von der Gesellschaft auch praktisch vollziehen und damit überhaupt erst herstellen muss; zahlreiche implizite und explizite Re-

Der spezifische Blick, in diesem Fall auf die praktische Hervorbringung von Affekten in Bezug auf die Musik, also gewissermaßen die affektive Subjektivierung durch und mit Musik, könnte aber in gleichem Maße auf entsprechende Praktiken der Schulmusik gerichtet werden. Wie bei Hepp und Campos geht es also im Kern um „Technologien des Selbst“ (RECKWITZ 2003: 292), aber nicht im Sinne von „Aktivitäten [...], in denen ein Akteur – unter Einschluss von Objekten oder auch ohne diese – in erster Linie auf sich selbst bezogen agiert“ (ebd.), wie z. B. beim Joggen allein im Park oder bei abendlicher Lektüre zur Entspannung. Stattdessen geht es um Praktiken, die in der jeweiligen ggf. auch sozialen Situation dazu beitragen, für sich und vor sich selbst eine schlüssige Identität und ein ‚Befinden‘ zu konstituieren. Man möchte ‚mit sich selbst im Einklang‘ sein, sich ‚wohl in der eigenen Haut‘ fühlen, indem man sich mit der in der Praxis für einen bereitgehaltenen Rolle als handelndes Subjekt einfindet (Subjektivierung), oder indem man eine der Praxis angemessene *teleoaffectivity*, eine im *common sense* des geteilten Wissens verankerte Affektstruktur ‚fühlt‘. Die Überschneidung, die Hepps und Campos' Ansätze mit den entsprechenden Praktiken der Institution Schule besitzen, findet sich aber bei Rizzi nicht – stattdessen die Überschneidung schulmusikalischer mit außerschulischer musikalischer Praxis.⁷¹

Dieser Blick auf die – explizit oder implizit – mit Praxeologie in Verbindung zu bringenden aktuellen musikpädagogischen Studien zeigt, dass der Praxisbegriff in seiner Anwendbarkeit alles andere als eindeutig ist. Praxeologie wird jeweils als 'Werkzeug' benutzt, aber die Autorinnen arbeiten

geln des Schullebens dienen nicht zuletzt dazu, die aus der allgemeinen Schulpflicht gesetzlich verankerte Sonderstellung der Schule gegenüber dem Elternhaus auch praktisch erlebbar und wirksam zu machen. Im Bereich der Musik wird z. B. die besondere, durch die Schulpflicht resultierende Verbindlichkeit der Teilnahme an schulischen Arbeitsgemeinschaften performativ mit Nachdruck deutlich gemacht, um einen Unterschied etwa zur Teilnahme am Orchester einer städtischen Musikschule zu markieren. Der Begriff Schulveranstaltung markiert in der Terminologie des Schulalltags diesen Anspruch auf die besondere Teilnahmepflicht und den Vorrang vor ‚privaten‘ Unternehmungen der Schülerinnen und Schüler. (Ein Versuch, schulischerseits den Grenzbereich vom Musikunterricht über die Arbeitsgemeinschaft hin zur außerschulischen Praxis mit praxeologischem Blick auszuloten – am Beispiel Singen im Unterricht, in der Gesangs(profil)klasse und in der Chor-AG – findet sich bei KLOSE 2019a.)

⁷¹ Dennoch lässt sich der Ansatz, Affektpraktiken zu untersuchen, in ähnlicher Weise auch auf allgemeine schulische Praxis, die auf Seite der Lehrenden wie auch Lernenden reich an Gefühlen und Affekten positiver wie negativer Prägung ist, angewendet werden.

an nicht nur unterschiedlichen Fragestellungen, sondern auch an sehr unterschiedlichen Stufen dessen, was man als Gesamtprozess didaktischen Denkens beschreiben könnte: von der grundagentheoretischen Erforschung des Fachgegenstands aus der Vermittlungsperspektive bzw. mit dem Ziel der Vermittlung (Rizzi) über die ebenso allgemein- wie musikdidaktische Formulierung und Legitimation von Zielen (Bartels, Kaiser, Rolle, auch Blanchard, was den Kulturbegriff angeht) hin zu grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich von Lernprozessen (Elliott, Hepp, aber auch Rolle und Wallbaum) bis hin zur empirischen Erforschung konkreten Unterrichts (Blanchard, Campos). Eine Implikation der vorliegenden Arbeit wäre in diesem Zusammenhang, bei musikpädagogischer und musikdidaktischer Forschung methodologisch neben einer (mitunter forschungspragmatischen) Auswahl 'passender' Begriffe im Hinblick auf das eigene Erkenntnisinteresse stärker wieder auch die Positionierung der eigenen Forschung zum Gegenstand des Faches und zum beschriebenen Kontinuum der Fachdidaktik zu reflektieren. Die Sichtung des fachdidaktischen Forschungsstandes zeigt weiterhin: Auch die Auswahl von Forschungsfragen selbst passiert nicht unbeeinflusst von didaktischen Vorüberlegungen und Fragestellungen. Eine empirische Erforschung tatsächlich stattfindenden Unterrichts ist positivistisch und läuft ins Leere, wenn sie nicht auf einer Grundlage didaktisch reflektierter Problemfragen passiert. Solche Problemfragen sind dabei nicht nur 'praktische' Fragen des Lernens und der Vermittlung, die man möglicherweise als Lehrkraft aus dem Unterricht mitbringt. Das Beispiele Blanchard zeigt, dass gerade auch genuin didaktische Fragen von Legitimation Grundlage für empirische Forschung sein können; in diesem Fall also: wie konkretisieren sich Machtverhältnisse hinsichtlich kultureller Deutungsprozesse in konkretem Unterricht? Die theoretisch formulierte Frage nach Macht und Kultur berührt die Legitimation von schulischer, musikbezogener Bildung – die Ergebnisse empirischer Forschung können auf der nächsten Stufe didaktischen Denkens dann zu allgemeinen Grundsätze für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen mit dem Bewusstsein für Machtfragen führen. Das Kap. 4 dieser Arbeit ist dementsprechend ein Versuch zur Ordnung der Bereiche, in denen das Werkzeug praxeologischen Denkens in Musikdidaktik und Musikunterricht einen sinnvollen Platz haben kann.

3.4. Die Bruchlinie zwischen Musikunterricht und Gesellschaft im historischen Rückblick

Historisch gesehen ist es besonders das immer breitere Auseinanderklaffen des Musikunterrichts und der ihn umgebenden gesellschaftlichen Realität in puncto Musik, das in den 1970er Jahren zum "musikdidaktischen Jahrzehnt" (JANK 2021: 34) und in der Folge zu zahlreichen didaktischen Neukonzeptionen für den Musikunterricht, aber auch zur Selbstreflexion der Musikpädagogik als Wissenschaft führte. Nachdem die anfängliche Kritik an der sogenannten 'Müsischen Erziehung', die nach dem zweiten Weltkrieg die 1950er Jahre als Rückgriff auf Vorkriegsmodelle beherrschte, etwa von Seiten Theodor W. Adornos vor allem ideologiekritisch und aus der Perspektive einer dem Fortschritt verpflichteten Kunstmusik⁷² geäußert wurde⁷³, richteten maßgebliche Musikpädagoginnen und Musikpädagogen bald von sich aus den Blick auf die Gesellschaft und ihren Umgang mit Musik. Nicht nur technisch-mediale Umbrüche sorgten dafür, dass sich dieser Umgang mit Musik immer weiter von dem entfernte, was im Musikunterricht stattfand: Mit dem Rock'n'Roll der 1950er Jahre, dem Beat der 1960er Jahre und den weiteren sich entwickelnden Stilen trat auch eine neue Musik auf den Plan, die mit ihren nicht nur ästhetischen, klanglichen und performativ-praktischen Unterschieden zur Kunst- wie auch zur Volksmusik eine Herausforderung darstellte: Die mit dieser Musik verbundenen Teil-, Sub- oder gar Gegenkulturen⁷⁴ waren vor allem *Jugendkulturen* und wirkten damit über die Schülerinnen und Schüler direkt in den Klassen- bzw. Musikraum hinein. In den folgenden Kapiteln soll an den Entwicklungen der folgenden Jahrzehnte nachvollzogen werden, wie der Versuch, Gesellschaft und Musikunterricht ('Schulmusik') wenn nicht in Einklang, so doch zumindest wieder in ein Konsonanz- statt Dissonanzverhältnis zu bringen, vor allem zu einer didaktischen Auseinandersetzung mit der Rolle von Musikunterricht in der Gesellschaft führte. Denn der Blick auf Umgangsweisen allein erlaubt(e) gerade noch keine schlüssige Neukonzeption. Die Konzeptionen von Michael Alt (1973 [1968]), Heinz Antholz (1972 [1970]) und Dankmar Venus (1969) stellen in diesem Kontext die allgemeine Basis dar, auf die

⁷² Dabei schrieb Adorno der Kunstmusik durchaus auch eine Verpflichtung zur Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse zu, vgl. ADORNO 1972a [1958]: 116–120.

⁷³ Namentlich etwa die Aufsätze *Kritik des Musikanten* (ADORNO 1972b [1956]: 62–101) und *Zur Musikpädagogik* (ebd.: 102–119), vgl. zusammenfassend auch GRUHN 1993: 288–293.

⁷⁴ Zu den Begriffen vgl. FARIN 2001: 58–71.

dann in den folgenden Jahren spezifischer Konzeptionen aufbauen sollen, während Sigrid Abel-Struth (1970) die Konstitution der Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin vorantreibt.

Die Auseinandersetzung mit populärer Musik ist anfänglich einerseits von der Aktualisierung des fachlichen Kenntnisstandes der Musiklehrkräfte in Bezug auf die neue Musik geprägt, andererseits von einer Auffassung der jugendkulturellen Moden und Praktiken als soziologisch-pädagogischem Problem. Mit den 1980er Jahren begreift man Rock und Pop dann umfassender auch als (zunehmend der Kunstmusik als prinzipiell gleichwertig angesehenes) ästhetisch-künstlerisches Phänomen, das somit auch genuin musikdidaktische und -methodische Fragen aufwirft. Es ist insofern möglicherweise folgerichtig, dass das Aufgreifen des Begriffs Praxis in den 1990er Jahren in der Musikpädagogik just zu einem Zeitpunkt geschieht, als an der Legitimation populärer Musik für potentiell alle Handlungs- und Lernfelder des Musikunterrichts zwar kaum mehr Zweifel besteht, aber didaktische Antworten noch nicht für alle Fragen zufriedenstellend gefunden scheinen. Entsprechend schließt der historische Rückblick der folgenden Kapitel mit dem Blick auf den aristotelischen Praxisbegriff bei David J. Elliott, Thomas Regelski, Hermann Josef Kaiser und Jürgen Vogt.

3.4.1. Michael Alt: Didaktik der Musik

Mit Michael Alts "Didaktik der Musik" (1973; erstmals erschienen 1968) beginnt die umfassende Aufarbeitung der Grundlagen des Faches Musik und die Auseinandersetzung mit Traditionen und Denkmustern der Vergangenheit. Der ursprüngliche Untertitel „Orientierung am Kunstwerk“ dient bis heute als Schlagwort, unter dem Alts Didaktik als Extremfall einer objektorientierten Didaktik eingeordnet wird (vgl. JANK 2013: 42). Für Alt selbst ist die Formulierung aber Chiffre für eine Hinwendung zur gesellschaftlichen Realität von Musik und damit Abgrenzung zur musischen Erziehung, die Musikunterricht ahistorisch allein vom Kind aus denkt (ALT 1973: 5; 25). Stattdessen fordert er eine zeitgemäße Musikdidaktik (ebd.: 5), die sich an der folgenden Kernfrage messen lassen muss:

„Erschließen die Veranstaltungen des Musikunterrichts den Geist des gegenwärtigen Musikschaffens, knüpfen sie an die Bedürfnisse des heutigen Jugendlichen an und bereiten sie ihn auf seine musikalische Zukunft vor?“ (Ebd.: 24)

Alt argumentiert einerseits mit dem gesellschaftlichen Wandel: die technischen Möglichkeiten lösen Musik aus hergebrachten Umständen der Produktion und Rezeption und erlauben eine nie zuvor dagewesene Verbreitung einer ebenso

beispiellosen Vielfalt von Musik, verbunden mit industrieller Produktions- und Distributionsweise (ebd.: 14f, 24). Andererseits schreibt er der Musik, genauer: der Kunstmusik Wandelbarkeit als wesentliches Merkmal zu, das weder eine kanonische Festlegung noch die Reduktion auf vermeintlich zeitlos Elementares zulässt (ebd.: 25). In Verbindung mit einer Adorno verpflichteten kritischen Haltung gegenüber der Kulturindustrie (ebd.: 31f) führt dies dazu, dass Alts „Realaspekt“, mit dem er auf die gesellschaftliche Wirklichkeit der Musik rekurriert (ebd.: 15), zwar didaktisch bedacht werden soll, die unterrichtlichen Bestrebungen sich aber deutlich auf die Kunstmusik richten. Auch wenn Alt sich gegen Kanonisierung ausspricht, führt die geforderte Orientierung an der „offiziellen Musikkultur“ (ebd.: 30) letztlich doch zum Vorrang der Meisterwerke aus Barock, Klassik und Romantik, wie sich in seinem Lehrwerk „Das musikalische Kunstwerk“ (ALT 1967) feststellen lässt. Trotzdem lässt sich der „Kunstaspekt“ (ALT 1973: 18) in Alts Didaktik nicht auf bloße Normativität reduzieren: die Orientierung am Kunstwerk ist für ihn gleichzeitig strukturierendes Moment einer umfassenden Musikdidaktik für alle Schulformen und enthält insofern auch ein demokratisierendes Moment, weil auf diese Weise auch Volksschülern der Zugang zur Hochkultur nicht mehr prinzipiell verwehrt wird (ebd.: 17). Hier sieht Alt das Potential der neuen medialen Wirklichkeit in Bezug auf Musik.

Zusammen mit dem „Sachaspekt“, wie Alt die dritte und letzte seiner didaktischen Kategorien nennt (ebd.: 18), führt dies zur besonderen Bedeutung des (Werk-)Hörens, der Interpretation und Information über Musik im Musikunterricht in seiner Didaktik. Da nur dem Hören in der Schule dank der neuen Medien und im Gegensatz zum eigenen Musizieren sämtliche Musik zugänglich ist, wird dies zur wichtigsten Form eines sachgemäßen Umgangs (ebd.: 15). Das Hören wird gleichzeitig aber auch zum Prüfstein der Angemessenheit des Faches Musik in einer „Wissenschaftsschule“ (ebd.: 34).

Inwieweit Alt seinen eigenen Ansprüchen bezüglich einer „Zeitgemäßheit [sic]“ und Repräsentation der „jeweils neuen Musikwirklichkeiten“ (ebd.: 5f) in der Ausgestaltung seiner Didaktik gerecht wird, ist am Ende fraglich, kann hier aber nicht weiter im Detail untersucht werden (vgl. dazu SCHATT 2021: 151–155, JANK 2021: 36–40, GRUHN 1993: 296–299). Einer umfänglichen Berücksichtigung des seinerzeit aktuellen Musiklebens steht aber um 1970 nicht zuletzt die noch abschätzige Haltung Alts wie der meisten Musikpädagogen gegenüber der populären Musik im Wege. Verbindendes Element zu den weiteren didaktischen Neuentwürfen der Jahre um 1970 ist aber der zentrale Stellenwert des Hörens.

3.4.2. Heinz Antholz: Unterricht in Musik

Mit Heinz Antholz' didaktischem Grundlagenwerk „Unterricht in Musik“ (1972) ist das Schlagwort „Introduktion in Musikkultur“ verbunden, das schon ausdrücklich die Bezugnahme auf den gesellschaftlichen Umgang mit Musik außerhalb der Schule beinhaltet. Ähnlich wie Alt sieht auch er den Musikunterricht und die Musikpädagogik in der Pflicht:

„Musikpädagogik ist da für den jungen Menschen, der in Musik heute und hier einzuführen ist.“ (ANTHOLZ 1972: 16)

Eine Absage erteilt er damit den Versuchen, Musik zu Zwecken der Erziehung zu instrumentalisieren – in diesem Sinn ist auch der Titel „Unterricht in Musik“ (statt ‚Musik im Unterricht‘) zu verstehen.

In einer ausführlicheren Begründung kommt Antholz zu ähnlichen Befunden und Forderungen wie Alt:

- eine Absage an einen von der übrigen Musikwelt losgelösten Musikunterricht: „Musikgegenwart und Gegenwartsmusik schließen 'Schulmusik' aus.“ (ebd.: 83, vgl. ALT 1973: 25);
- die Feststellung, dass Musikunterricht nicht mehr Anspruch auf musikalische Erstsozialisation erheben kann/ihn faktisch verloren hat (ANTHOLZ 1972: 86; vgl. ALT 1973: 21);
- die Betonung der zentralen Rolle des Hörens im Hinblick auf die technologisch-gesellschaftlichen Veränderungen (ANTHOLZ 1972: 85; vgl. ALT 1973: 15).

Auch der demokratisierende Aspekt eines umfassenden Unterrichts in Musik findet sich bei Antholz. Er entfaltet ihn im Hinblick auf den gesellschaftlich-demokratischen Stellenwert einer „Freizeiterziehung“ (ANTHOLZ 1972: 90ff), wenn auch „Unterricht in Musik vor der Freizeit zu bedenken“ sei (ebd.: 98), das heißt, der Bildungswert des Faches sich nicht in einer auf Freizeit, Muße und Hobby vorbereitenden Rolle erschöpft.

Dies mündet in Antholz' Zielbestimmung des Musikunterrichts:

„Ziel des Musikunterrichts der Grund- und Hauptschule ist es, Introduction in Musikkultur, d.h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur zu leisten [...]“ (Ebd.: 118)

Darauf baut Antholz seine didaktische Neukonzeption des Musikunterrichts auf. Während Alt allerdings den Umgang mit Musik in der Schule durch die Akzen-

tuierung der Funktionsfelder Interpretation und Information vornehmlich erweitert bzw. neu sortiert und den Schwerpunkt auf die Entwicklung einer musikwissenschaftlich orientierten „Auslegungslehre“ für die Schule legt (ALT 1973: 68ff), thematisiert Antholz die „Inhalte und Verfahren des Unterrichts in Musik“ (ANTHOLZ 1972: 136ff) grundsätzlicher. Schon in seiner systematischen Aufarbeitung des vorfindlichen Musikunterrichts (vgl. ebd.: 67ff) dient der Blick über die Schule hinaus nicht nur der Festlegung eines strukturierenden sowie Voraussetzungen und Möglichkeiten bietenden Horizonts wie bei Alt. Antholz setzt vielmehr auch den Umgang mit Musik in der Schule genauerer Prüfung aus. Dabei stellt er in Bezug auf die Frage nach Inhalten und Verfahren fest:

„Die ‚Technizität‘ der Musik sperrt sich einer scharfen Trennung von Stoff und Methode. [...] Verfahren sind Inhalte der Musik und des Musikunterrichts, ihre Inhalte sind Verfahren, Prozesse. Was wir als Verfahren bezeichnen, sind nicht eigentlich schulische oder schulmusikalische Methoden, sondern musikkulturelle Verhaltens- und Umgangsweisen (wie der Mensch mit Musik ‚verfährt‘): Üben und Proben, Vorführen, Aufführen und Aufnehmen (mit Ohr und technischem Mittler), Interpretation und Analyse, Besuchen von Veranstaltungen sowie Sprechen und Diskutieren darüber, Probieren und Experimentieren mit musikalischem Material usw. Unterricht in Musik, der Musik lernen lehrt, hat diese Umgangs- und Verhaltensweisen einzuüben.“ (Ebd.: 136f)

Das heißt, außerschulischer Umgang mit Musik stellt laut Antholz nicht nur Voraussetzung und Zielhorizont von Musikunterricht dar, sondern liefert auch in entscheidendem Maße die Muster, nach denen schulisches Musikklernen abläuft (vgl. dazu auch KAISER/NOLTE 1989: 39). Auch wenn Antholz’ objekthafter Musikbegriff einer „sinnenhaft-klangsinnlichen Materialität“ (ANTHOLZ 1972: 102) ohne Bedeutungsdimensionen eher auf die abstrakt-strukturelle Seite der Musik abhebt und er nicht zuletzt daraus das Primat des Hörens ableitet (vgl. ANTHOLZ 1972: 100ff), kommt er mit der These von den Verfahren als Inhalten einer prozesshaften Interpretation des Phänomens Musik, wie es später in den praxialen Ansätzen zum Ausgangspunkt wird, von den Musikdidaktikern um 1970 am nächsten.

Antholz selbst weist auf Dankmar Venus’ „Unterweisung im Musikhören“ (1969) hin. Auch wenn es erst nach Abschluss des Textes der ersten Auflage von „Unterricht in Musik“ erschien (vgl. ebd.: 136), haben die in beiden Werken vorgenommenen Systematisierungen des Musikunterrichts unübersehbare Parallelen.

3.4.3. Dankmar Venus: Unterweisung im Musikhören

Wie schon aus dem Titel hervorgeht, ist Venus' Entwurf eine konsequente Folgerung aus der technologisch und gesellschaftlich bedingten Vorrangstellung des Hörens unter den Formen des Umgangs mit Musik (VENUS 1969: 12). Angestrebt ist dabei eine ausführliche didaktisch-methodische Aufarbeitung des Hörens und Hörenlernens bzw. der Vermittlung des Hörens im schulischen Musikunterricht (ebd.: 7, 27). Es handelt sich also nicht um konzeptionelle Überlegungen im umfassenden Sinn wie bei Alt und Antholz. Trotzdem hat Venus' Systematisierung bzw. Kategorisierung von Verhaltensweisen gegenüber der Musik, die er an den Anfang des Buches stellt, eine über das pointierte Anliegen des Werkes selbst hinaus nachhaltige Wirkung entfaltet.

Vorab setzt sich auch Venus mit der Diskrepanz zwischen gesellschaftlichem und schulischem Umgang mit Musik auseinander (ebd.: 12; vgl. etwa ALT 1973: 14, wo ebenfalls die „Dislozierung“, also Loslösung aus hergebrachten Kontexten, als wichtigste Auswirkung der Verbreitung technischer Mittler genannt wird).

Die grundlegenden Argumente für seine Entwicklung einer „Unterweisung im Musikhören“ gewinnt Venus aber aus der didaktisch-methodischen Erörterung der adäquaten Umgangsweisen mit Musik im Unterricht und ihrer Gewichtung. Anders als Alt und Antholz, die aus der gesellschaftlichen Situation heraus zu didaktischen Folgerungen kommen und dann Implikationen für den Unterricht auf methodischer Ebene ableiten, fordert Venus:

„[...] es ist zu untersuchen, ob eine auf dem Singen basierende Methodik die situationsgerechteste, einfachste und psychologisch angemessenste Lehrweise darstellt.“ (VENUS 1969: 14)

Seine Argumentation setzt also beim vorfindlichen Unterricht und seiner Methodik an und prüft die Stimmigkeit im Hinblick auf den Stand gesellschaftlichen Umgangs mit Musik. In Bezug auf das Singen konstatiert er eine Diskrepanz des „im Musikunterricht gepflegten Singstil[s]“ und desjenigen der „begleiteten Vokalmusik“ (gemeint sind medial vermittelte Formen wie Schlager oder Beat) des „außerschulischen Feldes“ (ebd.: 16). Dies erfordere im Hinblick auf den Unterricht eine Differenzierung des methodischen Terminus' „Singen“ (ebd.: 17); letztlich kommt Venus zu dem Schluss, dass

„der bisherige Weg, über die vokale Reproduktion zur Musik zu führen, nicht mehr der einzige oder der am einfachsten gangbare, sondern nur noch eine Methode neben anderen ist. Die Vorrangstellung des vokalen Bereichs ist nicht mehr zu rechtfertigen.“ (Ebd.: 20)

Während Alt seine Konzeption im Wesentlichen gesellschaftsbezogen didaktisch fundiert (und zwar im entscheidenden Maße auch als Gegenentwurf zu einer kritisch gesehenen kommerziell und medial geprägten Hörkultur in der Gesellschaft) und die methodischen Implikationen dann aus der Musik (d.h. ihren Werken) und der Musikwissenschaft ableitet, betont Venus viel stärker die Verflechtungen der methodischen Seite von Musikunterricht mit dem herrschenden Umgang mit Musik in der Gesellschaft. Er steht im Einklang mit Antholz' Feststellung von den „musikkulturelle[n] Verhaltens- und Umgangsweisen“ (ANTHOLZ 1972: 136), die den Musikunterricht prägen. Stärker als Antholz betont Venus aber die Zeitgebundenheit didaktisch-methodischer Überlegungen. Er lehnt das hergebrachte Primat des Singens nicht prinzipiell als falsch ab, aber bescheinigt dem von der Jugendmusik- und Singebewegung geprägten Bild von Unterricht,

„daß ihre didaktische Konzeption wie jede andere – auch die gegenwärtig entwickelte – auf Bedingungen basierte, denen keine historische Konstanz zugesprochen werden kann, sondern die vielmehr historischen Wandlungen unterliegen.“ (VENUS 1969: 18)

Venus' Argumentation wird hier in größerer Ausführlichkeit dargelegt, weil sie eine wichtige Facette der Beziehung zwischen Gesellschaft und Musikunterricht beleuchtet: nicht nur in puncto didaktischer Fragen von Legitimation und Zielsetzungen, sondern auch in konkreten methodischen Fragen ist eine Rückbindung des Musikunterrichts an das Musikleben der Gesellschaft notwendig.

Venus' Denken vom Musikunterricht aus führt ihn allerdings zuvorderst zu seiner Systematisierung von fünf vorrangigen (aber in sich gleichrangigen) Verhaltensweisen gegenüber der Musik, namentlich Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion (ebd.: 22). Dieser Ansatz zur Kategorisierung und Systematisierung des Unterrichtsgeschehens im Fach Musik erweist sich in den folgenden Jahren und bis heute als einflussreich (vgl. KAISER/NOLTE 1989: 34; vgl. auch etwa KNIGGE/LEHMANN-WERMSE 2008: 62ff). Die Wirkmächtigkeit des Entwurfes ist aber vor dem Hintergrund weiterer Entwicklungen der Jahre um 1970 zu sehen: zum einen das Streben nach einer Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin, zum anderen die Entwicklung neuer Lehrpläne auf der Basis der Curriculumtheorie.⁷⁵

⁷⁵ Zum Zusammenhang der Curriculumreform mit den musikdidaktischen Konzeptionen der 1970er Jahre vgl. GRUHN 1993: 321–325.

3.4.4. Populäre Musik als Herausforderung für die 'Schulmusik'

Die in den vorhergehenden Kapiteln untersuchten Neuentwürfe von Alt, Antholz und Venus beziehen sich zwar auf insbesondere medial bedingte Veränderungen im gesellschaftlichen Musikleben der 1960er Jahre; die sich in der gleichen Zeit als globales Phänomen durchsetzende Rockmusik wird aber bei allen drei Autoren nicht explizit erwähnt. Eine Neuorientierung des Musikunterrichts scheint primär eine Sache der Umgangsweisen, also letztlich der Methodik zu sein. An einer Vorrangstellung europäischer Kunstmusiktradition als Zielhorizont für den schulischen Musikunterricht dagegen scheint (noch) kein Zweifel zu bestehen.

Im Folgenden kann keine vollständige Analyse des Diskurses um die Integration populärer Musik⁷⁶ in Musikunterricht und Musikpädagogik erfolgen. Die Leitfragen im Hinblick auf das Ziel dieser Arbeit lauten: Auf welche Weise wird auf populäre Musik als im gesellschaftlichen Musikleben wirksames Phänomen (dabei nicht nur, aber besonders im außerschulischen Umgang von Jugendlichen mit Musik) Bezug genommen? Auf welcher Ebene werden dann daraus Folgerungen für Musikpädagogik und -didaktik gezogen?

3.4.4.1. Populäre Musik als erzieherische Herausforderung

Die frühesten Überlegungen hinsichtlich populärer Musik und Musikunterricht lassen sich durch die Frage charakterisieren, die Wilhelm Twittenhoff seinerzeit noch in Bezug auf Jazz an den Anfang seiner Schrift *Jugend und Jazz* (1953) setzt: "Wie begegnet der Erzieher dem großen Interesse der Jugendlichen am Jazz, da ihm weder in musikgeschichtlichen noch in methodischen oder allgemeinerzieherischen Werken ausreichende Hilfen geboten werden?" (TWITTENHOFF 1953: 5.) Das heißt, neben dem beklagten Defizit in puncto Fachkenntnis nimmt man die Herausforderung durch die Vorliebe Jugendlicher für die (damals schon nicht mehr

⁷⁶ Zu den feinen Unterschieden zwischen den Schreibweisen bzw. Begriffen "populäre Musik", "Populäre Musik" und "Populärmusik" vgl. TERHAG 2006: 43f. Die durch Großschreibung implizierte Fachlichkeit des Labels "Populäre Musik" suggeriert eine klare Eingrenzbarkeit des damit Bezeichneten – de facto ist aber die Definition nicht ohne Weiteres möglich. Im Diskurs der Musikpädagogik scheint die Bezeichnung noch insofern widerspruchsfrei zu gebrauchen zu sein, weil sie den im Musikunterricht etablierten Musiken gegenüber (d. h. vor allem der Kunstmusik der europäischen Kompositionstradition und der europäischen, vorwiegend deutschsprachigen Volksmusik gegenüber) als Sammelbegriff das 'Andere' markiert. In diesem Text wird dagegen die Kleinschreibung beibehalten, weil sie für den vorliegenden Zweck hinreichend präzise ist; die Begriffsverwendung in den Zitaten ist im Einzelfall aussagekräftig bzgl. je individueller Schwerpunktsetzungen der Autorinnen und Autoren.

ganz) neue Musik als *erzieherische* wahr. Twittenhoff nennt Beispiele aus der Unterrichtspraxis, die möglicherweise konstruiert sind, sich aber möglicherweise auch so ereignet haben könnten. In diesen Beispielen bricht die von den Jugendlichen favorisierte Musik "während die Noten sortiert und eingeräumt werden" bzw. "am Ende der Stunde" (ebd.: 6) als Anderes in die ansonsten unhinterfragt gültige Welt des Musikunterrichts ein. Auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler scheint es hier keine grundsätzlichen Zweifel an der Verfasstheit des Musikunterrichts zu geben, denn sie wagen es ja lediglich gegen Ende der Stunde, ihrer Vorliebe dem Lehrer gegenüber Ausdruck zu verleihen.⁷⁷

Populäre Musik wird auch in den 1970er Jahren als primär erzieherisches oder besser: allgemeinpädagogisches Problem erkannt, das sich im Musikunterricht stellt, das aber keine genuin musikdidaktische Frage darstellt. Vielmehr fasst es die Musikpädagogik als ihre Aufgabe auf, durch Musik(unterricht) an der Erziehung mitzuwirken. So schreibt Dörte Hartwich-Wiechell (1974) am Ende eines Kapitels "Zur Funktion und den Rezeptionsweisen von Pop-Musik" (HARTWICH-WIECHELL 1974: 29–43):

„Da Musikunterricht, wenn er seinen Beitrag zum Erreichen der obersten Erziehungsform vom "mündigen Menschen" leisten will, der rationalen Auseinandersetzung mit der Musik nicht entraten kann, ist für die Integration dieses Phänomens, die Entwicklung eines Instrumentariums zu seiner Bewertung unausweichlich.“ (Ebd.: 43)

Hartwich-Wiechells vorhergehende Ausführungen beschreiben die Funktionen und Rezeptionsweisen populärer Musik als "Kitsch" (als Weltflucht und Vermeidung rationaler Bewältigung von Schwierigkeiten, ebd.: 29–33), als modernes "Arbeitslied" (zur körperlich-emotionalen Stimulanz,

⁷⁷ Natürlich spielen hier die Autorität der Institution Schule und die 'Autorität' musikalischer Bildungsvorstellungen und Vorstellung von Musikunterricht ineinander: einerseits wird die Autorität der Lehrpersonen im Allgemeinen im Durchschnitt weniger hinterfragt, was dann auch dem Musikunterricht, so wie er sich darstellt, Akzeptanz verleiht. Umgekehrt ist es – im Sinne der Foucault'schen "Mikrophysik der Macht" (LAVAGNO 2006: 47) gerade ein Baustein der Autorität von Schule, dass die dort im Einzelnen (d. h., in einzelnen Fächern, in einzelnen Situationen, in einzelnen Beziehungskonstellationen) vertretenen Vorstellungen von Bildung und angemessenem Verhalten auch von den Schülerinnen und Schülern in der Sache akzeptiert werden – selbst dann, wenn, wie z. B. Ende der 1950er Jahre in den Rock'n'Roll-Krawallen (vgl. dazu ausführlich MROZEK 2019) dagegen rebelliert wird. Die Entwicklung populärer Musik zur Gegenkultur vollzieht sich also gerade vor dem Eindruck der Unausweichlichkeit und Gültigkeit des im Wortsinne 'Vorherrschenden'.

ebd.: 34), als "Gesellschaftslied" und "Bekenntnislied" (ebd. 34–36) und zur Herstellung von "Trance-artigen Zustände[n]" (ebd.: 36), bis hin zu "an besinnungslose Extase grenzende[m] Zustand" (ebd.: 38). Zusammenfassend bleibt das Fazit:

„Diese Art des Umgangs mit Musik sei ein instrumenteller genannt, die Form des Hörens im psychoanalytischen Sinn des Terminus regressiv.“ (Ebd.: 39, Hervorhebung im Original)

Didaktisch zieht Hartwich-Wiechell daraus die Konsequenz:

„Das Ausmaß der jugendlichen Zuwendung erzwingt grundsätzlich die Einbeziehung der Pop-Musik in die Unterrichtsinhalte, und zwar mit abgestufter Intensität, deren Grad sich nach dem Alter und dem sozialen Milieu der Kinder richtet.“ (Ebd.: 308)

Damit kommt sie überraschenderweise zu einem Schluss, der der Forderung Alts nach einer Orientierung des Musikunterrichts aller Schulformen am Kunstwerk (ALT 1973: 18) widerspricht oder sie zumindest in ihrer Allgemeingültigkeit einschränkt: Sie plädiert dafür, die "schulische Gleichbehandlung aller Kinder speziell im Musikunterricht [müsse] aufgegeben werden", stattdessen müsse "die kritische Auseinandersetzung mit der Umweltmusik [...] da besonders intensiv betrieben werden, wo das häusliche Milieu sie nicht leistet" (HARTWICH-WIECHELL 1974: 309f). Das heißt, aus dem Potential, das Alt, Antholz und Venus prinzipiell noch in den neuen Medien für den Musikunterricht als methodisches Mittel sehen, wird ein Problem, und zwar durch die Art der Musik, die die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule durch ebendiese Medien vermittelt hören.

Friedrich Klausmeier (1976) stellt – bei grundsätzlich ähnlich lautenden psychopathologischen Befunden – die ausdrückliche Verbindung zu den neuen Medien her und fragt, unter anderem Kurt Blaukopf und Marshall McLuhan, also Pioniere einer techniksoziologischen Betrachtungsweise zitierend, "nach der Wirkung von technischen Geräten" (KLAUSMEIER 1976: 66). Klausmeier plädiert mit Verweis auf die Weltgesundheitsorganisation wieder für ein verstärktes Singen im Musikunterricht (ebd.: 67), um der technisch induzierten "Depersonalisation" (ebd.) etwas entgegenzusetzen – im partiellen Widerspruch zu Venus' Infragestellen des Singens als vorherrschender Methode im Musikunterricht (vgl. VENUS 1969: 14).

Die hier beschriebene Haltung zur populären Musik als den Musikunterricht von außen beeinflussendem, wenn nicht gar beeinträchtigendem Faktor bleibt bis in die 1980er Jahre hinein wichtig. Reinhard Flender und Hermann Rauhe schreiben 1989 in ihrem Buch *Popmusik: Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik*, die "Entstehung der Populärmusik" sei "primär sozialpsychologisch

bedingt und [...] immer mehr mit ökonomischen Faktoren eng verknüpft" (FLENDER & RAUHE 1989: 1).

„Um dieses Phänomen erklären zu können, müssen die musikalischen und textlichen Komponenten mit den außermusikalischen Komponenten in Beziehung gesetzt werden – die übrigens nicht allein im Warencharakter der neueren Populärmusik liegen, sondern auch in der Kreierung moderner Mythen und vor allem in der psychischen Bedürfnisstruktur einer Gesellschaft.“ (Ebd.: xi)

"Unter rein musikimmanenten Aspekten betrachtet" dagegen attestieren sie populärer Musik, lediglich "eine Banalität" darzustellen (ebd.: x). Zu den von Flender und Rauhe gezogenen pädagogischen Konsequenzen gehören demnach das Hinweisen "auf die Funktion und Wirkung von Alltagsmythen in den verschiedenen Bereichen Wort, Bild und Musik", und zwar "so früh wie möglich in geeigneter Form" (ebd.: 165), die Befähigung "zum sinnvollen Umgang mit den Medien und mit der Musik" (ebd.). Weil der Handlungsbedarf hinsichtlich populärer Musik und Jugend ein primär allgemeinpädagogischer ist, richten sich die Ausführungen folgerichtig auch nicht allein an Musiklehrkräfte (also die Zielgruppe von musikdidaktischen Überlegungen im engeren Sinn), sondern an eine breitere Schnittmenge aus "*Musikerzieher[n]* im schulischen, vor- und außerschulischen Bereich", "*Medienmitarbeitern*" und sogar den "*Gesetzgeber*" (ebd.: 166f, Hervorhebungen im Original); analog spricht Rauhe im Geleitwort zur musikdidaktischen Veröffentlichung *Pop/Rock im Musikunterricht* den Bedarf von "Ausbildung und Fortbildung von Künstlern, Pädagogen und Animatoren, Freizeitpädagogen, Erwachsenenbildnern, Jugendpflegern" (RAUHE 1988: 9) an.

3.4.4.2. Populäre Musik als fachliche Herausforderung: Musikpädagogik und Populärmusikforschung

Es lässt sich also festhalten, dass ein erster Schritt zur Integration von populärer Musik in den Musikunterricht von den allgemeinpädagogischen Aufgaben der Institution Schule ausgeht und den Musikunterricht im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung gegenüber jungen Menschen in die Pflicht nimmt, seinen Beitrag zu leisten, zusammen mit anderen gesellschaftlichen Akteuren. Der didaktische Kern der Schulmusik, also die dort gepflegten musikbezogenen Bildungsvorstellungen, bleiben

weitgehend unangetastet.⁷⁸ Paradoxerweise ist aber gleichzeitig im Bereich populärer Musik der Bedarf an Fortbildung und Bereitstellung von Informationen für Lehrende im Fach Musik groß, so dass auch die hier zitierten Werke trotz ihrer vorwiegend kritischen Haltung gegenüber der Musik ihren Schwerpunkt in der Darstellung der Geschichte populärer Musik und der eingehenden Untersuchung von Beispielen haben. Das gilt schon für Twittenhoff (1953), aber genauso für Hartwich-Wiechell (1974), Flender und Rauhe (1989) und für explizit als didaktische Handreichungen gedachte Veröffentlichungen wie *Rockmusik: Aspekte zur Geschichte, Ästhetik, Produktion* (SANDNER 1977), *Pop/Rock im Musikunterricht* (MAAS & SCHMIDT-BRUNNER 1988), *Rockmusik – Rockkultur* (HODEK & NIERMANN 1984) sowie Neugründungen wie dem *Institut für Didaktik Populärer Musik* von Wulf-Dieter Lugert und Volker Schütz oder dem *Arbeitskreis für Schulmusik AfS* (vgl. TERHAG 2010: 17f). Neugründungen wie die *Populäre Musik im Unterricht (seit 1981)* oder die (im Endeffekt nicht langlebige) Zeitschrift *RockPaed: Zeitschrift für populäre Musik und Kultur in der Schule* (1982) teilen sich Zielgruppe und Zielsetzung, nämlich nicht zu letzt in inhaltlicher Hinsicht eine Informationsquelle für Lehrkräfte des Musikunterrichts zu sein.

Eine weitere Folge des hohen Bedarfs an wissenschaftlich fundierten Quellen war die Etablierung einer deutschsprachigen Populärmusikforschung. Die britischen *cultural studies* hatten sich seit den 1970er Jahren mit einer primär soziologischen Prägung etabliert; von Antonio Gramsci beeinflusst waren sie vor allem auf eine Betrachtung der emanzipatorischen Aspekte von Alltagskultur gerichtet.⁷⁹ Jugendkultur und Rockmusik gerieten beim Blick auf gesellschaftliche Konfliktlinien in dieser Tradition zwangsläufig in den Blick. Kurz nach der Gründung der *International Association for the Study of Popular Music* IASPM 1981 und einem ersten Treffen auf deutschem Boden in Bremen (vgl. BINAS-PREISENDÖRFER & ELFLEIN 2024: 74, 67) wird mit der Verabschiedung einer Satzung 1986 der *Arbeitskreis Studium Populäre Musik* unter dem Gründungsvorsitz von Hermann Rauhe ins Leben

⁷⁸ Vgl. dazu z. B. die Kritik daran durch Volker Schütz (1986: 13), auf dessen Position im weiteren Verlauf noch eingegangen wird.

⁷⁹ Vgl. zum Selbstverständnis HALL 1999, als Beispiele HEBDIGE 1979, WILLIS 1981, CLARKE et al. 1979, eher von genuin soziologischer Seite kommend FRITH 1981, zeitgleich auch schon in deutscher Übersetzung. Die Untersuchung von Konfliktlinien bedingt die gesellschaftspolitische Stellungnahme der *cultural studies*, (im Gegensatz zu einer rein deskriptiven soziologischen Beschreibung), für die besonders auch in den USA GROSSBERG (2010[1990]) steht. Die in der DDR zeitgleich einsetzende wissenschaftliche Beschäftigung mit populärer Musik, für die vor allem Peter Wicke (1989 [1987]) steht, ist ebenfalls nicht so stark pädagogisch ausgerichtet, was in der Rückschau auch ein Erklärungsansatz für die nur bedingt erfolgte Annäherung zwischen ost- und westdeutscher Populärmusikforschung nach 1989 dienen kann (vgl. dazu BINAS-PREISENDÖRFER & ELFLEIN 2024).

gerufen. Zu den Unterzeichnenden des Gründungsprotokolls gehören neben Rauhe mit Jürgen Terhag, Wulf-Dieter Lugert und Wolfgang Martin Stroh (neben Musikwissenschaftlern wie Ekkehard Jost und Helmut Rösing) vor allem Akteure aus der Musikpädagogik.⁸⁰ Der Verein ist von Anfang an von disziplinärer Vielfalt geprägt – so wie auch Flender und Rauhe konsequent die Notwendigkeit *interdisziplinärer* Forschung zum Gegenstand populärer Musik betonen:

„Um das Phänomen Popmusik zu begreifen, mußten wir weit über die Analyse der musikalischen Parameter hinausgreifen und Aspekte der Kulturanthropologie, Soziologie, Massenpsychologie, Semiotik, Medienkunde, Ethnologie oder gar der Neuropsychologie hinzuziehen.“ (FLENDER & RAUHE 1989: ix)

Das heißt: auch wenn allgemeindidaktisch die Rolle von populärer Musik für die Jugendlichen untersucht und nach erzieherischem Handlungsbedarf gefragt wird, und auch wenn dazu eine interdisziplinäre, also im weitesten Sinne kulturwissenschaftliche Untersuchung des gesellschaftlichen Musiklebens erforderlich wird, so bleibt doch die in der Dreiteilung gemäß der vorliegenden Arbeit so genannte Schulmusik an sich unberührt von den Entwicklungen, aber teils auch von den Folgerungen: Der Musikunterricht soll bei der Erfüllung allgemeinpädagogischer Ziele im Rahmen der Institution Schule helfen, darf aber seine fachspezifischen Bildungsvorstellungen unangetastet lassen (vgl. schematisch Abb. 12) – ein bemerkenswerter Gegensatz zur Position der musikdidaktischen Konzeptionen von Alt, Antholz und Venus, die gerade den Kern des Musikunterrichts durch die neuen Entwicklungen beeinträchtigt sahen und daraus den Handlungsbedarf in methodisch-didaktischer Dimension folgerten.⁸¹

⁸⁰ Es finden sich leider keine Frauen unter den Unterzeichnenden. Hermann Rauhe betont in der Rückschau in einem Gesprächsband über sein Leben die wichtige Rolle von Alenka Barber-Kersovan, Barbara Stein und Hans-Peter Reinecke für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs Populärmusik (RAUHE 2006: 147), aber zur Gründung des ASPM finden sich leider keine Hinweise.

⁸¹ Aber nur durch diesen Gegensatz erscheint es möglich, dass Klausmeier – wie weiter oben zitiert – gerade das Singen wieder als Mittel gegen die allgemeinpädagogisch wahrgenommenen Defizite verstärkt zum Einsatz bringen will, wohingegen Venus für das Singen aus musikdidaktischen und vor allem -methodischen Gründen als Mittel im Musikunterricht Grenzen sieht.

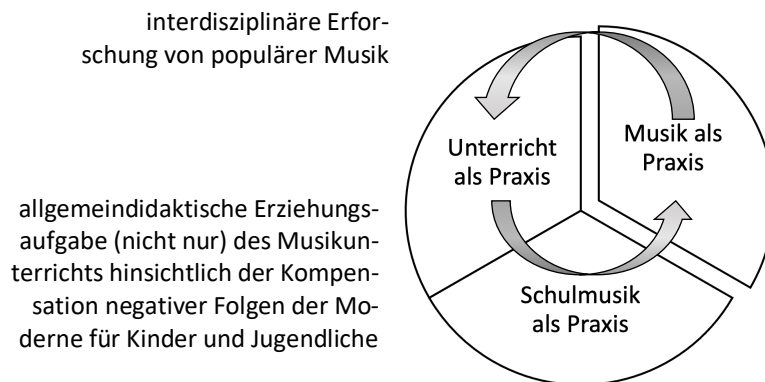


Abbildung 12: Populärmusikforschung und allgemeindidaktische Ziele

3.4.4.3. Populäre Musik als didaktische und curriculare Herausforderung

Auch wenn in den bislang zitierten Texten die Behandlung von populärer Musik im Unterricht und – als Grundlage dafür – die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihr befürwortet wird, so geht es in der Zielsetzung letztlich um eine dem Musikunterricht aufgetragene Kompensation für gesellschaftlich bedingte Defizite im Leben und Musikerleben der Jugendlichen. An dieser Haltung regt sich schon in den 1970er Jahren Kritik, die klar den Widerspruch sieht, dass die erklärte Erziehung zur Mündigkeit sich schlecht mit einem schon vorherbestimmten Kanon des Guten und Wertvollen verträgt, so wie ihn Autorinnen und Autoren wie Hartwich-Wiechell und Rauhe trotz des Interesses an populärer Musik weiter vertreten. Es gilt also, positiv gewendet, die Teilhabe der Jugendlichen am Kulturleben in Form ihrer Präferenz für populäre Musik ernst zu nehmen und den Musikunterricht als Einübung von Partizipation am Kulturleben zu begreifen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zwar musikpädagogisch begleitet werden, ihnen soll aber nicht die Richtung vorgegeben werden. Der Aspekt politischer Grundbildung, den dieser etwas andere Ansatz enthält, spricht schon aus dem Namen des *Arbeitskreises demokratischer Musiker*, der seinen 1977 erschienenen Materialien zu Blues und Rock'n'Roll eine ausführliche Kritik der bisherigen Didaktik voranstellt. Der Vorwurf der Autorin Monika Fuhr und des Autors Werner Fuhr an die hergebrachte Musikpädagogik lautet, bislang "unhinterfragt einen Kanon von Bildungsgütern" reproduziert zu haben (FUHR & FUHR 1977: 5). Erst durch die Bildungsreform angestoßen und angesichts des ökonomischen Gewichts der neuen Jugendkultur "nicht nur aus

Unkenntnis, sondern auch aus einer einheitlichen (Negativ-)Einschätzung heraus" (ebd.) sei eine Doppelstrategie in puncto populärer Musik entwickelt worden:

„Zum einen muß die Populärmusik als Gefahr eingedämmt werden; dabei werden die bei der Behandlung von Kunstwerken sonst so verpönten Methoden empirischer Sozialwissenschaft extensiv bemüht, um Manipulation, Konsumzwang, Geschäftemacherei, psychische und physische Schäden usw. nachzuweisen. Zum anderen kann sie unterlaufen und als Vehikel zum Kunstwerk benutzt werden; man betreibt "Werkbetrachtung", bevorzugt den 'intellektuelleren' Jazz, beim Rock Classic-Rock und als Gattung die Rock-Oper, "avantgardistische" Rock-Musik und betreibt Pop-Geschichte als Stil-Geschichte.“ (Ebd.: 6f)

Konkret kritisieren Fuhr und Fuhr z. B. Georg Rebscher, sein "bürgerliches Kunst-Über-Ich" unterlaufe "seine in bester Absicht formulierten liberalen Thesen" (ebd.: 8). Noch deutlicher fällt die Kritik an Hartwich-Wiechell aus, die "Unterricht in Popmusik nicht mit einem pluralistischen Konzept, sondern als erzieherische (Gegen-)Maßnahme angesichts von jugendlichen Verhaltensweisen, für die Popmusik Symbol sei" (ebd.: 9) begreift, ansonsten aber "ausdrücklich zum Kunstwerk als leitender Wertvorstellung" stehe (ebd.).

Volker Schütz kritisiert in ähnlicher Weise, dass die "unterrichtlichen Perspektiven solch verdienstvoller Autoren wie Rauhe und Wiechell weitgehend dem Primat der Kunstwerkbetrachtung verhaftet" blieben und "letztendlich zu einer Diffamierung des schülereigenen musikbezogenen Verhaltens und der populären Musik insgesamt" führten (SCHÜTZ 1985: 13). Dagegen setzt er die Forderung nach Berücksichtigung aktueller musikdidaktischer Ansätze:

„Diesen Ansätzen ist der Versuch gemeinsam, den Schüler mitsamt seinen musikbezogenen Erfahrungen und Interessen in anderer Weise als bisher ernstzunehmen [sic] und in die inhaltliche und methodische Gestaltung von Lernprozessen einzubeziehen.“ (Ebd.: 12)

Es lohnt sich an dieser Stelle, die Struktur von Schütz' didaktischen Begründungen etwas genauer zu untersuchen: Schütz zitiert Ribke mit der Forderung nach Handlungsorientierung (ebd.) Als weiteren Punkt betont er zudem, das Gelernte solle auch einen "Gebrauchswert" für das Leben außerhalb der Schule anstreben (ebd.: 13). Zielperspektive eines solchen "handlungsorientierten und erfahrungserschließenden Musikunterricht[s]" sei "nicht nur [...] Erkenntnisse über die Sache [zu] vermitteln, sondern die

[sic] gleichzeitig die vergangene und gegenwärtige Beziehung des Schülers zur Sache transparent [zu] machen und ihn [zu] befähigen, zukünftig selbstbewußter und selbstbestimmter, auch vielfältiger mit Rockmusik umzugehen" (ebd.: 15):

„Um diese Lernprozesse erfolgsversprechend zu gestalten und um gleichzeitig den affektiven und psychomotorischen Momenten der Rockmusik nahe zu kommen, sollte dem aktiven, handelnden Umgang mit Rockmusik eine besondere Gewichtung zu kommen.“ (Ebd.)

Schütz formuliert also zum einen ein allgemeindidaktisches Prinzip für den Musikunterricht: die *Vorerfahrungen* von Schülerinnen und Schülern sollen Ausgangspunkt unterrichtlicher Inszenierungen sein, und zwar nicht bloß aus Erwägungen der Effizienz, sondern weil sie damit mitbeteiligt werden an und mitverantwortlich gemacht werden für ihren eigenen Lernprozess – dieses Moment ist aus einem demokratisch akzentuierten (Allgemein-)Bildungsbegriff heraus zentral, der sich "Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen [sic]" (KLAFKI 1990: 97) zum Ziel setzt. Dieses verallgemeinerte Prinzip, das bei der Gestaltung des Unterrichts zum Tragen kommt, bekommt durch die Zielsetzung späteren "selbstbewussten und selbstbestimmten Umgangs mit Rockmusik" eine spezifisch musikdidaktische Prägung, weil hier Teilelemente einer anzustrebenden musikbezogenen Bildung benannt werden. *Handlungsorientiert* soll das Lernen wiederum aus lerntheoretischen Erwägungen heraus sein, aber auch, weil damit ein wesentliches Element des Gegenstandes Rockmusik in angemessener Weise fassbar ist, nämlich ihre "affektiven und psychomotorischen Momente" – das heißt, die Forderung nach Handlungsorientierung ist gleichermaßen in der Sache wie im Lernenden zu begründen.

Wulf Dieter Lugert bleibt dagegen hinter der Komplexität dieser didaktischen Argumentation zurück und bleibt – trotz der Betonung von Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler – den vorherigen Mustern partiell verhaftet. Unter dem Titel *Zur Sozialpsychologie und Didaktik populärer Musik* kritisiert er, daß gemäß der verbreiteten didaktischen Ansätze "Musik eindimensional betrachtet wird und nicht in ihrer funktionalen Totalität" (LUGERT 1985: 9). Auch Lugert plädiert für handelnden Umgang (ebd.: 12), hofft aber darauf, "der Versuch einer wertfrei angegangenen Reproduktion" bewirke "eine handelnde Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material, die von den Jugendlichen selbst geführt wird" (ebd.: 13):

„In Verbindung mit der Ergründung der spezifischen Soundmerkmale tritt zwangsläufig eine Entmystifizierung der Musik ein, eine Verlagerung des Interesses

von "Star" auf die Musik. Identifikationsprozesse werden damit in anderer Weise didaktisch aufgearbeitet, als es theoretisches Mäkeln an Sprache und Musik jahrelang versuchte." (Ebd.)

Im Gegensatz zu Schütz, der die Musikpädagogik dafür kritisiert, "jugendspezifische, funktionsbedingte Formen des Umgangs mit Rockmusik [...] als defizitär" zu bezeichnen (SCHÜTZ 1985: 14), äußert Lugert selbst die Vermutung, "daß Jugendliche in aller Regel populäre Musik im Sinne einer 'Klangtapete' hören" (LUGERT 1985: 13) und stellt dem also einen handlungsorientierten Umgang als Weg zum Erlernen einer neuen, konzentrierteren Form der Rezeption entgegen. Schütz dagegen konstatiert:

„Dieses Urteil [bzgl. der Defizite jugendlichen Umgangs mit Musik, Anm. d. Verf.] wäre dann angemessen, wenn es offensichtlich wäre, daß die vorfindlichen Umgangsweisen mit Rockmusik die lebensgeschichtlich geforderten Funktionen nicht in ausreichendem Maße erfüllten. Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Rockmusik lassen diesen Schluß jedoch nicht zu.“ (SCHÜTZ 1985: 14)

Schütz setzt also gegen eine musikunterrichtliche Behandlung populärer Musik (die er ohne jeden Zweifel befürwortet) den außerschulischen Umgang der Jugendlichen mit der Musik wieder ins Recht. Jürgen Terhag geht ebenfalls diesen letzten Schritt weg vom Paradigma des defizitären Musikkonsums Jugendlicher, das die Grundlage der lange Zeit erzieherisch argumentierenden Musikpädagogik war. Sein provokantes Schlagwort von der "Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik" (TERHAG 2006: 39) sollte "die musikpädagogischen Schwierigkeiten mit Populärer Musik auf den Punkt bringen" (ebd.), ohne etwa Resignation vor der Sperrigkeit des Gegenstandes oder gar vor der übermächtigen Kulturindustrie auszudrücken. Terhag unterscheidet sehr genau zwischen den außerschulisch verorteten "Jugendkulturen", von denen es verschiedene auch schon so lange gibt, dass sie "erwachsene Jugendkulturen" werden können (TERHAG 1989: 53f, 50), und dem, was er "Schüler-Musik" nennt (ebd.: 48):

„Unter Schüler-Musik werden somit keine bestimmten Genres zusammengefaßt; der Begriff umfaßt vielmehr

- jugend- und subkulturelle Aspekte der populären Musik,*
- den Umgang der Jugendlichen mit 'ihrer' Musik,*
- die Rolle dieser Musik in Alltag und Freizeit,*
- ihre Bedeutung bei der Identitätssuche,*

- *jugendspezifische Hörgewohnheiten sowie*
- *jugendspezifische Ansprüche an Musik.“ (Ebd.: 49)*

Der Gegenbegriff dazu ist "Schul-Musik", worunter Terhag "die in der Regel problemlos zu unterrichtenden Bereiche populärer Musik" (ebd.) zusammenfasst:

„Genre-unabhängig betrachtet umfaßt Schul-Musik

- *ältere, jedoch musikalisch schülernahe populäre Musik,*
- *im Klassenverband relativ 'authentisch' zu reproduzierende populäre Musik,*
- *von einer ganzen Klasse bevorzugte populäre Musik*
- *von Lehrern und Schülern gleichermaßen bevorzugte populäre Musik (Evergreens, Musik der verschiedenen Revivals, o.ä.)*
- *sowie die von populärer Musik ausgehende 'schnelle' Motivation der Schüler, die jedoch meist auf diese Musik beschränkt bleibt.“ (Ebd.)*

Im Zuge der in dieser Arbeit entwickelten Perspektive auf Musikunterricht und seine Bezugs- und Bedingungsfelder Schule bzw. gesellschaftliches Musikleben stellt sich Terhags Unterscheidung folgendermaßen dar: Auch Terhag begreift den Musikunterricht als eigenständige Sphäre des Umgangs mit Musik, also als Schulmusik im Sinne einer eigenständigen Praxis. Präferenzen von Schülerinnen und Schülern reichen in diese Sphäre hinein, aber sie sind ihr nicht zugehörig. Wie Schütz geht Terhag davon aus, dass grundsätzlich der Umgang Jugendlicher mit 'ihrer' Musik außerhalb von Schule ihrem Bedürfnissen gerecht wird und sie dafür auch hinreichend kompetent sind (vgl. ebd.: 53).

Die Aufgabe der Lehrkraft sieht Terhag "in der Zusammenfügung von Schul-Musik und Schüler-Musik" (ebd.: 59), was man als genuin didaktische Aufgabe begreifen kann. Allerdings bemerkt Terhag, bei der "didaktischen Analyse von populärer Musik" verliere "die musikalische Analyse der Teilbereiche Rock, Pop, Jazz an Bedeutung: Um didaktische Entscheidungen fällen zu können, sind musikalische Struktur, Herkunft und Genrezugehörigkeit eines Stückes zweitrangig gegenüber der Tatsache, ob dieses Stück beispielsweise jugendkulturell geprägt ist oder nicht" (ebd.: 50). Die zu erwartenden Schwierigkeiten bei der Didaktisierung von "Schüler-Musik" seien also gravierend (vgl. ebd.: 59). Aus heutiger Sicht erscheint die Trennung in eine jugendlich okkupierte Musik, die nur unter großen Schwierigkei-

ten für schulische Lernprozesse zu erschließen ist, und eine problemlos gewissermaßen längst durchdidaktisierte "Schul-Musik" als nicht mehr aktuell. Auch wenn genauere Analysen an dieser Stelle den Rahmen sprengen würden, sei die Vermutung gewagt, dass die den in den 1980er Jahren sicherlich existierende (und von Terhag in umfangreichen Analysen verschiedener Ansätze dargestellte) Problematik auch von einem Misstrauen der Institution Schule gegenüber bedingt ist. Abgrenzung von Jugendlichen, die noch in den 1980er Jahren primär durch musikbezogene Jugendkulturen praktiziert wurde, ist spätestens seit den 1990er Jahren in vielfältigen Szenen aufgegangen, weshalb nicht zuletzt in der Soziologie die Terminologie von Sub- und Jugendkulturen zunehmend durch eine Szeneforschung "posttraditionaler Vergemeinschaftung" (vgl. HITZLER 1998) ersetzt wurde.

Insofern erscheint auch Terhags Absage an die Relevanz "musikalischer Struktur" für "didaktische Entscheidungen" verfrüht. Im einem späteren Rückblick plädiert Terhag vehement für eine intensive wissenschaftliche Beschäftigung auch als kulturwissenschaftlicher Blick auf das gesellschaftliche Phänomen, trotz der inzwischen weitgehenden Akzeptanz und Etablierung populärer Musik im Rahmen der Schulmusik als Praxis (TERHAG 2006: 40f). Handlungsorientierung im Umgang mit populärer Musik hat, so Terhag, zu einem Übergewicht musizierpraktischer Umgangsweisen in Schulen und entsprechend ausgerichteten Handreichungen in Aus- und Fortbildung geführt (ebd.: 39). Eine ähnliche Tendenz sieht viel früher aber auch schon Schütz (1984: 71); er bemängelt:

„Der musikpraktische Umgang mit Rockmusik im Unterricht kann zwar [...] vielfältige und wichtige Lernprozesse in Gang setzen; müßte sich aber, um einen angemessenen Beitrag zur Bewältigung der musikbezogenen Realität der Schüler leisten zu können, stets mit weitergehenden Reflexionen und zusätzlichen Handlungsformen verbinden.“ (Ebd.: 74)

Die sich anschließende Liste reicht vom "musikalischen Objekt" über die "Genese, Entwicklung und die Veränderungen der verschiedenen musikalischen und sozialen Erscheinungsformen der Rockkultur" hin zur "Stellung der Rockmusik innerhalb des für Schüler erfahrbaren kulturellen Gesamtspektrums" (ebd.), kurzum: relevant sind nach Schütz alle Aspekte einer umfassend kulturwissenschaftlichen Betrachtung populärer Musik als gesellschaftlicher Praxis, und zwar als Teil des *Unterrichts* (im Sinne von Kulturerschließung), aber auch als Aspekt der wissenschaftlichen Fundierung

der Expertise von Musiklehrkräften (ebd.: 75), die sich dann in einem entsprechenden Curriculum didaktisch niederschlägt (ebd.). Ebenso Terhag noch 2006:

„Hier stellt sich die zentrale Aufgabe, die theoretische unterrichtliche Beschäftigung und den praktischen Umgang mit Populärer Musik so zu verbinden, dass guten Gewissens von einem handlungs- und schülerorientierten Unterricht gesprochen werden kann.“ (TERHAG 2006: 45)

Terhag betont dabei die Bedeutung "der musikpädagogischen Orientierung an den Forschungsergebnissen der Kulturwissenschaften" (ebd.: 46). Das heißt, schon seit den 1980er Jahren, also seit der zunehmenden Etablierung populärer Musik im Musikunterricht unter der Ägide der Handlungsorientierung, aber mit musizierpraktischem Schwerpunkt, ist der Bedarf an einer umfassenden didaktischen, kulturwissenschaftlich fundierten Aufarbeitung des Gegenstands populäre Musik als Formation gesellschaftlicher Praxis virulent. Es erscheint vor diesem Hintergrund folgerichtig, dass in den 1990er Jahren der Begriff Praxis seine Karriere als Kristallisationspunkt zur Aufarbeitung von "Legitimationsdefiziten" (KAISER 2010) 'praktischen' Umgangs mit Musik in der Schule beginnt.

3.5. Der aristotelisch geprägte Praxisbegriff bei Elliott, Regelski, Vogt und Kaiser

3.5.1. Music Matters 1995: Praxial Music Education

David J. Elliott schreibt 1995: „Music is a diverse human practice“ (ELLIOTT 1995: 43). Diese zentrale Aussage stammt aus der Einleitung der ersten Auflage seines Buches *Music Matters*. Dort entwirft er eine „New Philosophy of Music Education“ (ebd.: Untertitel), die er als „praxial“ (ebd.: 14) bezeichnet. Elliotts Entwurf richtet sich gegen einen schulischen Musikunterricht, der primär am Begriff des Ästhetischen orientiert ist („music education as aesthetic education“, ebd.: 38, vgl. genauer S. 21–28). Das Buch wurde – auch im deutschsprachigen Raum – interessiert, aber nicht unkritisch aufgenommen (vgl. etwa ALPERSON 2010, VOGT 1999; eine Reaktion auf verschiedene Kritiken stellt ELLIOTT, DAVIS & SILVERMAN 2014 dar).

Elliotts ursprünglicher Entwurf von „musicizing“⁸² (also Musik als Praxis, vgl. ELLIOTT 1995: 49) basiert vor allem auf einem prozeduralen Musikbegriff auf Basis geteilter Wissensbestände. Praktiken allgemein und musikalische Praktiken entwickeln sich laut Elliott um „shared ways of thinking and shared traditions and standards of effort“ (ebd.: 42) und sind „something people do, and know they do, and are known to do“ (ebd.) – Elliott zitiert hier Francis E. Sparshott.

Auf einer – nach seinen eigenen Worten – materialistischen Grundlage entwickelt Elliott weiterhin eine Auffassung von Denken bzw. Wissen, die den Dualismus von Geist und Körper ablehnt (Daniel Dennett folgend, vgl. ebd.: 51). Daran anknüpfend formuliert Elliott – mit Bezugnahmen auf Mihalyi Csikszentmihalyi, Aristoteles, Vernon Howard, Howard Gardner und Donald Schön – eine Vorstellung impliziten, inkorporierten Wissens als *knowing-how* bzw. *procedural knowledge* und Basis für *thinking-in-action* auf (ebd.: 51ff).

⁸² Elliott benutzt „musicizing“ als Gerundium des Neologismus „to music“ (vgl. ELLIOTT & SILVERMAN 2015: 99, 101), während Christopher Small in seinen (weiter gefassten) Terminus „musicizing“ ein *k* einfügt (vgl. explizit dazu SMALL 2016: 103: „the added *k* is not just a caprice but has historical antecedents“, Hervorhebung im Original).

“Actions are nonverbal forms of thinking and knowing in and of themselves.”
(Ebd.: 55)

Im Mittelpunkt von *Music Matters* (1995) steht folglich ein Entwurf von musikbezogenen Praktiken als von einer praktischen Logik und implizitem Wissen getragenen Handeln. Dieser Grundgedanke ist verwandt mit dem in Kap. 2.2.1. der vorliegenden Arbeit dargestellten Entwurf musikbezogenen Handelns im Rückgriff auf (u. a.) Theodore Schatzki, Harry Collins, Pierre Bourdieu. Aber die Formen nonverbalen Denkens, die Elliott als Beispiele aufführt, sind widersprüchlich:

“Thus, it is entirely appropriate to describe competent musical performers as thinking very hard and very deeply (but tacitly) as they perform (or improvise) – as they construct and chain musical patterns together; as they vary, transform and abstract musical patterns; as they judge the quality of their musical constructions in relations to specific criteria and traditions of musical practice; and as they interpret the emotional expressiveness of musical patterns [...] Of course, it is entirely possible to reflect on, or speak to oneself about, one’s actions as they proceed.” (ELLIOTT 1995: 56)

Die genannten Beispiele (Zusammenfügen und Variieren von Patterns, Bewerten nach stilistischen Kriterien, Deuten hinsichtlich eines Ausdrucksgehalts) sind Kategorien analytischen und damit verbalen Denkens, die den körperlichen Vollzügen nur von außen zugeschrieben werden. Die Möglichkeit, das stumme Wissen und Denken jederzeit explizit machen zu können, ist im Gegensatz dazu aber genau das, was dem impliziten, inkorporierten Wissen des routinierten Alltagshandelns fehlt. Elliotts *thinking-in-action* basiert nur scheinbar auf prozeduralem Wissen.

In der Beschreibung von *musicianship* als prozeduralem Wissen macht Elliott eine starke strukturalistische Vorannahme:

“The five kinds of knowledge [gemeint sind: formal, informal, impressionistic, supervisory, procedural knowledge, Anm. d. Verf.] that make up musicianship likely hold across most (if not all) musical practices.” (ELLIOTT 1995: 57)

Musikalische *Praxen* – deren Vielfalt bei Elliott im Wesentlichen deckungsgleich mit musikalischen Stilen und/oder Traditionen ist (vgl. ebd.: 43, sowie z. B. die ausführlichen Erläuterungen am Jazz-Arrangement *Basie Straight Ahead*, ebd.: 178f) – sind gleichförmig bezüglich der Strukturen der ihnen zugrundeliegenden Wissensbestände. Das ist für sich genommen eine weitreichende Behauptung, die umfassendere Belege als von Elliott 1995 geliefert erfordert.

Kernidee der didaktisch-methodischen Umsetzung von Elliotts Musikverständnis ist 1995 das „reflexive musical practicum“ (vgl. ebd. 269–272), also eine

praxisorientierte Lernsituation als „apprenticeship“ (ebd.: 269), die vergleichbar z. B. mit einer Lehre im Handwerk ist. Die ausführliche Erprobung möglichst realistischer Praktiken stellt dabei den Kern dar (ebd.: 270).

EXKURS: Der aristotelische Praxisbegriff

Der in der Musikpädagogik mittlerweile auf breiter Basis rezipierte aristotelische Praxisbegriff⁸³, auf den Elliott (bzw. Elliott und Silverman) in *Music Matters* eingehen, kann an dieser Stelle nicht umfassender diskutiert werden und soll nur der Vollständigkeit halber kurz skizziert werden.

Aristoteles unterscheidet in der *Nikomachischen Ethik* zwei Bereiche der Vernunft, „das *epistémonikon*, den theoretischen oder denkenden (forschenden, spekulativen, wissenden) Teil, und das *logistikón*, den praktischen oder überlegenden (berechnenden, reflektierenden, abwägenden) Teil“ (WOLF 2002: 141). Zum theoretischen Teil des Wissens, also zur Wissenschaft schreibt Aristoteles in Buch VI:

„Wir nehmen alle an, dass das, was wir wissen, nicht anders sein kann. [...] Der Gegenstand unseres Wissens⁸⁴ hat also den Charakter der Notwendigkeit. [...] Die Wissenschaft ist [...] eine Grundhaltung, die es mit Beweisen zu tun hat [...]“ (ARISTOTELES 2019: 154)

Davon unterscheidet er:

„Was anders sein kann, ist teils Gegenstand des Herstellens, teils Gegenstand des Handelns. Herstellen ist etwas anderes als Handeln [...] Daher ist auch die vernünftige Grundhaltung des Handelns verschieden von der vernünftigen Grundhaltung des Herstellens. Demnach ist auch keine der beiden Grundhaltungen in der anderen enthalten; denn weder ist Handeln ein Herstellen, noch Herstellen ein Handeln.“ (Ebd.: 155)

⁸³ Für eine umfassende Untersuchung zur Rezeption des aristotelischen Praxisbegriffs in den Texten verschiedener Musikpädagogen vgl. UHDEN 2015. Uhdén rekonstruiert allerdings – im Unterschied zur hier angewendeten Vorgehensweise – die jeweiligen individuellen Ausprägungen des Praxisbegriffs aus den untersuchten Texten und vergleicht sie je unter sich.

⁸⁴ In anderen Übersetzungen auch: „Der Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis hat also den Charakter der Notwendigkeit.“, vgl. ARISTOTELES 1969: 156.

Das griechische Begriffspaar *praxis* (für das Handeln) und *poiésis* (für die hervorbringende, herstellende Tätigkeit) darf inzwischen als Allgemeingut in der Musikpädagogik angesehen werden, ebenso die beiden dazugehörigen verschiedenen Tugenden oder Klugheiten⁸⁵, der *phronésis* als praktischer Klugheit, und der *techné* als Disposition zur Herstellung von etwas.⁸⁶

Das verbindende Element beider Formen ist praxeologisch gesprochen ihre Ereignishaftigkeit, also eine innewohnende Kontingenz, die sich nur empirisch, also der Anschauung und Erfahrung im Einzelfall erschließt (und nicht als überzeitlich gültiges Prinzip durch Analyse erkannt werden kann):

„Von dem, was anders sein kann, wissen wir, wenn es sich unserer Betrachtung entzieht, nicht, ob es der Fall ist oder nicht.“ (ARISTOTELES 2019: 154)

Man kann in einer konkreten Situation so oder so handeln, und man kann auch Dinge auf verschiedene Weise verfertigen oder herstellen. Die entscheidende Unterschied liegt in einem im Allgemeinen ethisch verstandenen Selbstzweck des praktischen Handelns:

„Denn das Hervorbringen [Herstellen, Anm. d. Verf.] hat ein Endziel außer seiner selbst, beim Handeln aber kann dies nicht sein, denn wertvolles Handeln ist selbst Endziel.“ (ARISTOTELES 1969: 159)⁸⁷

⁸⁵ Griechisch: *areté*, Mehrzahl *aretai*, ggf. auch zu übersetzen als Disposition, Fähigkeit, Vermögen; vgl. dazu WOLF 2002: 39.

⁸⁶ Auch wenn die Zuordnung der *phronésis* zur *praxis* und der *techné* als zur *poiésis* des Herstellens gehörigen *areté* bei Vogt (2003), Elliott (1995, sowie ELLIOTT & SILVERMAN 2015) und Kaiser (2002, 2010) so zu finden ist, ordnet Ursula Wolf die *techné* der *poiésis* als Begriff auf gleicher Ebene zu. Die *areté* oder Tugend des Herstellens ist bei ihr – wenn auch mit einem Fragezeichen versehen – ebenfalls die *phronésis* (vgl. WOLF 2002: 142).

⁸⁷ In der Übersetzung von 2019: „Das Ziel des Herstellens ist von ihr [sic] verschieden, das des Handelns freilich nicht; denn das gute Handeln ist selbst das Ziel.“ (ARISTOTELES 2019: 157.) Das Pronomen „ihr“ verweist in diesem Text auf die (praktische) Klugheit *phronésis*, so dass diese Schlüsselstelle so verstanden werden muss, dass das Ziel des Herstellens von der *phronésis* verschieden angesehen werden muss, wohingegen das Ziel des guten Handelns, also der *praxis*, in der *phronésis* zu finden ist, also Teil der Klugheit ist. Praktische Klugheit (*phronésis*) ist also die Grundlage sowohl der selbstzweckhaften Praxis wie auch der *poiésis*, nur die Zielsetzung unterscheidet sich – vgl. WOLF 2002: „Das Ergebnis [der weiteren Überlegungen im VI. Buch der Nikomachischen Ethik, Anm. d. Verf.] wird sein, dass epistémé [Erkenntnisstreben, Anm. d. Verf.], techné und nous [Intellekt, Anm. d. Verf.] hexeis [Haltungen, Anm. d. Verf.] sind, während sophia und phronésis sich als aretai erweisen, und zwar die sophia als die areté der theoretischen und die phronésis als die areté der praktischen Vernunft“, WOLF 2002: 145.

Diese Schlüsselstelle wird in der Musikpädagogik im Allgemeinen so gelesen, dass sie einer Auffassung von Musik und Musizieren als selbstzweckhaftem, praktischem Tun eine philosophische Basis liefert. Jürgen Vogt stellt fest, dass – wenn auch viele Aspekte des Musizierens im aristotelischen Sinn unter *techné* bzw. *poiésis* fallen (vgl. VOGT 2003: 12) – eine Interpretation von Musik als Praxis sinnvoll erscheint:

„Das Ziel musikpädagogischen Handelns müsste dagegen gleichbedeutend sein mit der Anbahnung ‚musikalischer Phrónesis‘, also mit der Fähigkeit, in diesem Sinne von Praxis Musik-zu-machen (besser: Musik-zu-tun). Als Diskussionsgrundlage möchte ich daher folgende Definition von musikalischer Phrónesis anbieten. Es handelt sich demnach um die Fähigkeit, in einer konkreten Situation des Musikmachens – oft auch in Interaktion mit anderen Personen – aufgrund von musikalischer Erfahrung, einzig zum Zweck des Musikmachens, das zu tun, was in dieser Situation im Hinblick auf die jeweilige Musikkultur musikalisch ‚richtig‘ und für den oder die Beteiligten ‚gut‘ ist.“ (VOGT 2003: 13)

Kaiser schreibt:

„Ich unterscheide zwischen einer herstellenden musikalischen Tätigkeit und einer musikalischen Praxis. Diese bis in die Antike zurückreichende Unterscheidung zwischen einem Handeln, das sich instrumenteller Vernunft verdankt [sic] und einem Handeln, das sittlich-praktischem Handlungswissen entspringt und sich vor diesem auszuweisen vermag, sie hilft hier aus meiner Sicht klärend weiter.“ (KAISER 2002: 10)

Der US-amerikanische Musikpädagoge Thomas Regelski schreibt:

“Techne is governed by poiesis – the ‘making’, ‘producing’ or ‘creating’ of ‘things’ or other results taken for granted to be ‘good’ – while praxis is governed by a kind of ‘doing’ called phronesis – an ethical knowledge of and for achieving ‘right’ results judged in terms of actual benefits for one’s self or for others. [...] Phronesis refers to a capacity for realizing the proper values of rational human conduct – i. e., the ‘goods’ that are correct or right in or for a given situation.” (REGELSKI 1998: 28)

Kaiser; Vogt und Regelski nutzen den aristotelischen Praxisbegriff also, um eine ‚gute‘ Form des Musizierens und Musikgebrauchs (nämlich eine solche, die als Praxis dem Wohlergehen, guten Leben der Beteiligten dient) von einer ‚schlechten‘, lediglich zweckhaften musikalischen Betätigung zu unterscheiden.

Die Rezeption des aristotelischen Praxisbegriffs kann an dieser Stelle nicht umfassend kritisch untersucht werden.⁸⁸ Es soll aber dennoch auf einige Punkte hingewiesen werden, die aus praxeologischer Sicht das Potential einer anderen Interpretation und Gewichtung besitzen:

- In der gängigen Rezeption kommt der Charakter der *phronésis* als situativ anzuwendendes Praxiswissen zu kurz. Wenn man – wie auch Wolf (2002: 145) nahelegt – die *phronésis* als Disposition hinsichtlich aller vernünftig zu klärenden Dinge versteht, die 'anders sein können', wie Aristoteles es formuliert (also auch die Ergebnisse herstellender *poiésis*), dann muss auch das herstellende Tun einer Abwägung durch die *phronésis* unterliegen. Denn auch die – vom vorhergehenden herstellenden Tun loslösbaren – Ergebnisse müssen sich in der Situation als gut erweisen; es genügt nicht, wie Regelski (1998: 27f) auf vermeintlich tradierte und überzeitlich gültige Standards zur Beurteilung zu verweisen.
- Das heißt, die Situativität, die dem Handeln und dem Herstellen zukommt, erfordert in besonderem Maße Erfahrungswissen, um jetzt und hier vernünftig urteilen und entscheiden zu können. Diese situative Vernunft ist möglicherweise die wichtigere Unterscheidung, und nicht die einer normativ als ‚gut‘ erachteten Selbstzweckhaftigkeit des Handelns (oder der Selbstbezüglichkeit der Handelnden) versus einer zweckhaften, normativ ‚minderwertigen‘ Gerichtetheit des Tuns.
- Darüberhinaus setzt die Interpretation von Musizieren als *poiésis* eine objekthafte Vorstellung musikalischer Produkte voraus: Was ist das Produkt einer *poiétischen* musikalischen Tätigkeit? Die Klänge? Eine Partitur? Eine Schallaufnahme? Im Falle des Übens: ein Auftritt, der nach Qualitätskriterien beurteilt wird? Wenn man die im ersten Teil nahegelegte Interpretation von Klängen als Ereignissen zugrundelegt, dann bietet sich jede Musiziersituation als Praxissituation an, weil sich stets die Passung mit der konkreten, höchst einzigartigen Situation erweisen muss – und

⁸⁸ Vgl. dazu z. B. Uhden 2015.

nur der mit *phronésis* begabte Mensch hat genug praktischen Sinn, dies von Fall zu Fall adäquat zu entscheiden. Dann liegt möglicherweise der Wert von Musik gerade darin, uns in jeder Situation in die Praxis zurückzuführen, also im aristotelischen Sinn die Aufmerksamkeit auf die Kontingenz der Dinge zu lenken und zu unserem Guten und dem aller Beteiligten zu entscheiden.

3.5.2. . Die Aristoteles-Rezeption von Elliott und Kaiser

Auch wenn Elliott mehrfach auf Aristoteles rekurriert (vgl. vor allem ELLIOTT 1995: 52, 69f, 113, 119, 181), ist der aristotelische Praxisbegriff nicht systematisch in das praxiale Konzept eingearbeitet. Elliott bezieht sich nur cursorisch auf die verschiedenen Wissensformen einerseits (ebd.: 52, 69f) sowie auf die Rolle von Praxis als Weg zu „self-growth, self-knowledge, flow, and self-esteem“ (ebd.: 181, auch: 113, 119) andererseits. Trotzdem ist es vor allem im Nachgang zu Elliotts *Music Matters* zur Übernahme des aristotelischen Praxisbegriffs in musikpädagogische Überlegungen gekommen. Im englischsprachigen Raum hat Thomas Regelski die aristotelischen Grundlagen des praxialen Musikverständnisses genauer ausgearbeitet und gleichzeitig explizit die Verbindung zur soziologischen Praxistheorie hergestellt (vgl. REGELSKI 1998, 2011, 2016). Im deutschsprachigen Raum haben Jürgen Vogt und Hermann Josef Kaiser als Erste den Impuls aufgegriffen. Während Vogt den Gedanken nicht weiterverfolgt hat, hat Kaiser auf den Grundgedanken von Musik als Praxis im aristotelischen Sinn sein Konzept von Verständiger Musikpraxis aufgebaut (vgl. VOGT 2003, KAISER 2001, 2002, 2010). Daniela Bartels (2018) hat – ähnlich wie Kaiser (2010) – die Verbindung zu Hannah Arendt hergestellt, außerdem zu Martha Nussbaums *Capability Approach* und erörtert so den ethischen Gehalt des aristotelischen Praxisbegriffs in Bezug auf ein „gutes Leben“ (so der Titel von BARTELS 2018).

In der 2015 erschienenen vollständigen Überarbeitung von *Music Matters* arbeiten Elliott und seine Koautorin Marissa Silverman die Kritiken und Weiterentwicklungen der vorangegangenen 20 Jahre ein. Das bleibt nicht ohne Spuren: Elliott und Silverman greifen an verschiedenen Stellen Regelskis Arbeiten auf und stellen dabei Praxis (im aristotelischen, als um seiner selbst vollzogenen und zum *self-growth* führenden Handeln) einer expliziten Nicht-Praxis und (auch) sozialer Praxis gegenüber:

“When teachers, musicians, doctors and lawyers act unethically – when they are guilty of malpractice – it’s partly because they’re incapable or averse to engaging in practical reasoning, which is part of what underpins our ethical duty to respect, protect, and care for the well-being of others.” (ELLIOTT & SILVERMAN 2015: 45, Hervorhebung im Original)

Das heißt: funktional bestimmtes Komponieren, Musizieren, aber auch gezieltes Üben ist nicht (ohne Weiteres) Praxis im ethischen Sinn, weil das Moment fehlt, das ethisch "for the human 'goods' of well-being, flourishing, democratic engagement, educative teaching and learning, or positive social transformation" (ebd.: 102) fungiert. Elliott und Silverman nehmen auch die Definition von (Musik als) sozialer Praxis in ihren Neuentwurf auf: eine soziale Praxis ist ihrem Verständnis nach vor allem eine kollektiv getragene Praxis (vgl. ebd.: 51). Auch hier nehmen sie eine Trennung vor zwischen einer ethisch begründeten und verantworteten Praxis und der bloßen Trägerschaft des Kollektivs, die noch nicht das musikalische Tun als Praxis in ihrem ethischen Sinn bezeichnet. "Musicing" im Sinne Elliotts und Silvermans ist also ohne ethische Grundlage nicht denkbar:

“[...] ‘praxial’ is a collective multidimensional term: it means that a full understanding of the nature and significance of music [...] begins with the idea that musics are instances of social praxes. When they are carried out ethically, they are not simply human ‘practices’, they are praxes.” (ELLIOTT & SILVERMAN 2015: 100, Hervorhebung im Original)

Elliott und Silverman entwickeln ihre musikpädagogischen Zielvorstellungen also aus den personenbezogenen, individuellen wie sozialen *benefits* musikalischer Praxis: "a 'good life' of well-being, flourishing, virtue, and happiness for the benefit of oneself and others. The Greeks summarized all these values in one term: *eudaimonia*, which is the ultimate aim of all praxis and a central aim of our praxial philosophy of music education" (ebd.: 48, Hervorhebung im Original). Damit führen sie eine normative Unterscheidung von 'gutem' und 'schlechtem' Musizieren bzw. ebensolcher musikalischer Praxis ein – am deutlichsten etwa dort, wo sie einer Indienstnahme von Musik für rassistisch-nationalistische Zwecke den Charakter der Praxis absprechen (vgl. ebd.: 45).

Elliott und Silverman reihen sich bzgl. der Begründung und Legitimation von Musikunterricht damit in den von Jürgen Vogt so genannten „Wirkungs-Diskurs“ (vgl. VOGT 2003: 3; vgl. auch JANK 20, GEUEN 2012: 52f) ein. Didaktisch betrachtet handelt es sich um einen Kurzschluss, der von der gesellschaftlichen Praxis Musik und ihren (vorwiegend oder im besten Falle) positiven Wirkungen direkt die Ziele des Musikunterrichts ableitet, ohne Musik als Phänomen in eine allgemeiner ge-

fasste Vorstellung von Bildung einzugliedern und so in ihren allgemeinen und spezifischen Potentialen zu legitimieren. Deshalb steht Elliotts Name im Diagramm auf S. 140 nahe der Grenze von Schulmusik und Musik als (gesellschaftlicher) Praxis: Weil Musik etwas Gutes ist, und Schule den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen Gutes will, ist Musik als Teil von institutioneller schulischer Bildung legitim. Aus dem Wert gesellschaftlich praktizierter Musik leiten sie also ab, dass eine schulische Ausbildung darin wünschenswert oder gar notwendig ist. Genau diesen Kurzschluss lehnt Kaiser (1995: 21-23) explizit ab; Kaisers Argumentation im Hinblick auf gesellschaftliche Praxis wird nachfolgend genauer untersucht.

„[M]usical and personal growth“ (ELLIOTT & SILVERMAN 2015: 151), „a ‚good life‘ of well-being, flourishing, virtue, and happiness for the benefit of oneself and others“ (ebd.: 48) sind laut Elliott und Silverman Kernelemente und die eigentlichen Ziele musikpädagogischen Handelns, und gehen über reines „sound-making“ (vgl. ebd.) hinaus. Aber gerade deshalb bleiben Elliott und Silverman paradoxerweise einer Dichotomie von musikalischer Praxis (vor allem Musizieren und Zuhören) und musikalischem Objekt (Werk) verhaftet. Dies zeigt sich z. B. dort, wo sie Musik im Rahmen von Kultur kontextualisieren (z. B. ebd.: 264f) und – wie in der Erstauflage – die Grenzen zwischen verschiedenen Praxen im Wesentlichen den Grenzen zwischen verschiedenen Genres und Stilen entsprechen. Besonders in ihren Ausführungen zu „Ethics of Musicing and Listening in Context“ (ebd.: 265-267) zeigt sich, dass sie Musik trotz der Priorisierung des Prozesses von einem gedachten Werk verstehen. Durch die Konzeptualisierung von „musical understanding = musicianship + listenership“ (ebd.: 206) bleibt die Zentralstellung des Klangs als Text zwischen Musizierenden auf der einen Seite und dem Publikum auf der anderen Seite bestehen. Im dazugehörigen Diagramm (ebd.: 101, 210) ist „music“ (im Sinne vom Erklingenden als Text) das Bindeglied in der Mitte, das die Menschen verbindet, während der situative Kontext erst sekundäre Zutat ist. Dies ist eine Umkehrung der Prioritätensetzung der soziologischen Praxistheorien, die die als sinnvoll verstandenen Klänge als Ergebnis eines situativen, kollektiven Aushandlungsprozesses verstehen (vgl. Kap. 2.2.).⁸⁹ Zudem ist aus praxeo-

⁸⁹ Lydia Goehr vertritt in ihrer einflussreichen Studie *The Imaginary Museum of Musical Works* (1994) dagegen die mit den Praxistheorien kompatible Auffassung, dass das Werk, also die als Objekt aufgefasste Musik, nicht am *Anfang* der Wirkungskette steht, sondern seinerseits ein Produkt eines sehr spezifischen und historisch eingrenzbaren „regulative concept[s]“ und damit zusammenhängender

logischer Perspektive festzuhalten: Auch wenn Elliott & Silverman die Ereignishaftigkeit („event-like quality“, ebd.: 99f) von Musik hervorheben, kommt die materielle Seite musikalischer Praxis zu kurz.

Die Genese des von Hermann Josef Kaiser geprägten Begriffs *Verständige Musikpraxis* als Entwurf einer zu erwerbenden musikbezogenen Bildung erstreckt sich über einen Zeitraum von 15 Jahren. Die Gemeinsamkeit zwischen Verständiger Musikpraxis und dem Ansatz in *Music Matters* besteht letztlich lediglich in der Bezugnahme zum aristotelischen Praxisbegriff und der Zentralstellung, die dem Begriff Praxis im Gesamtkonzept zukommt – was mithin eine vorerst augenscheinlich nur schwache Begründung dafür liefert, Kaisers und Elliotts Überlegungen hier in einem Kapitel zu behandeln. Während aber Elliott eine direkte Ableitung der curricularen Ausgestaltung von Musikunterricht aus der individuellen Bedeutsamkeit musikalischer Praxis in der gesellschaftlichen Realität vornimmt, schaltet Kaiser zwischen die Betrachtung gesellschaftlicher Praxis und die daraus sich ergebenden Folgerungen für die Schule didaktische, genauer gesagt bildungstheoretische Überlegungen. Insofern lohnt es hier, die beiden Ansätze gegenüberzustellen.

Verständige Musikpraxis ist einer der einflussreichsten musikdidaktischen Entwürfe der letzten 30 Jahre, in etwa vergleichbar in der längerfristigen Breitenwirkung z. B. mit Christoph Richters „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“ (1976).⁹⁰ Zentral hat Werner Jank die *Verständige Musikpraxis* von Anfang an in sein Konzept von *Aufbauendem Musikunterricht* eingearbeitet (vgl. JANK 2009: 86-88, 2013: 88-91, 2021: 103-106).

Praktiken ist (ebd.: 106) – unter anderem aber auch dem Bestreben geschuldet ist, die Musik durch Schaffung eines musikalischen Objekts in den Status einer Kunst zu heben (ebd.: 172–175). Jacques Attali legt in *Bruits* (1977) dar, welche Rolle die Verwertbarkeit von musikalischen Produkten in ökonomischer Hinsicht zur Entwicklung der Vorstellung eines Werks führte, das in warenförmiger Repräsentation ‚gelagert‘ und verkauft werden kann (ebd.: 115–128).

⁹⁰ Ähnlich präsent sind derzeit die aus Christian Rolles (1999) Beschäftigung mit den ästhetischen Theorien Martin Seels hervorgegangenen Ansätze zu Ästhetischer Erfahrung (vgl. zur Rezeption DRESSLER 2016, auch SCHATT 2021: 192–197); praxeologische Ansätze sind außer bei WALLBAUM 2020 weniger in konstruktiven, das heißt: auf die Gestaltung von Musikunterricht hin ausgerichteten Entwürfen präsent als in Grundlagenforschung (vgl. z. B. EUSTERBROCK & ROLLE 2020 zur Erörterung möglicher Verbindungen zwischen Ansätzen ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien). Im Arbeitsbuch „Musikdidaktische Konzeptionen“, herausgegeben von Andreas Lehmann-Wermser (2016) sind es ebenfalls nur die umfassenderen Konzeptionen bzw. Ansätze Didaktische Interpretation, Ästhetische Erfahrung und Aufbauender Musikunterricht, denen – neben dem allgemeindidaktischen Begriff der Handlungsorientierung – je ein eigenes Kapitel gewidmet ist.

Kaisers Argumentationsgang setzt bei der Frage nach der Legitimation schulisch zu erwerbender musikalischer Bildung an („Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung“, 1995). Aus diesen Überlegungen, die die (potentielle) Rolle von *Musik* im Rahmen von Bildung beleuchten, ergibt sich für ein *Schulfach* Musik der Bedarf einer spezifischen Ausgestaltung, die dieser Rolle im Bildungsprozess gerecht wird („Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis“, 2002). Schon 1995 dient Kaiser der Begriff Praxis zur Beschreibung des gesellschaftlichen Umgangs mit Musik; er wird aber noch ohne spezifische Definition einer Praxis verwendet. Erstmals 2002 rekurriert Kaiser dann auf die aristotelische Unterscheidung von *praxis* und *poiésis*, aber primär zur bildungstheoretischen Beschreibung der anzustrebenden Beschaffenheit (nicht allein) musikalischer Bildung. 2010 dann verbindet Kaiser den aristotelischen Begriff mit dem landläufigen Verständnis von Praxis als vor allem auch musizierendem Tätigsein, wodurch „Verständige Musikpraxis“ zur „Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens“ (KAISER 2010: 47) erhoben und damit eine explizite Verbindung zum methodischen Geschehen im Unterricht hergestellt wird, wo vorher nur ein Bildungsideal, also eine Zielvorstellung mit dem Begriff verknüpft wurde. Die Entwicklung dieses Gedankengangs soll im Folgenden noch etwas detaillierter betrachtet werden.

In seinem Aufsatz zur „Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung“ (1995) setzt Kaiser sich mit Legitimationsmustern der Musikerziehung auseinander, die auf die vorfindliche Situation von Musik in der Gesellschaft Bezug nehmen. Er betont dabei ausdrücklich die Unabhängigkeit beider Phänomene: weder sei das „Schicksal der Musik(Kultur) [...] abhängig von Musikerziehung der Jugend“, noch sei umgekehrt „das Schicksal der Musikerziehung [...] abhängig vom Schicksal der Musik“ (KAISER 1995: 18). An die Stelle eines solcherart sozial-funktionalen Zusammenhangs setzt er eine Legitimation, die bei einem Verständnis von Musik in der Gesellschaft als Vielfalt verschiedener Praktiken ansetzt:

„Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher, z.T. divergierender und sogar kontroverser gesellschaftlicher Praxen existent [...] Als gesellschaftliche Praxen sind sie historisch gewachsen, haben von daher

- *ihre spezifischen Formationen*
- *ihre gesellschaftlichen Legitimationen [...] und demzufolge*
- *ihr Existenzrecht.*

Darüber hinaus bedürfen sie keiner zusätzlichen und sekundären Legitimationsversuche.“ (KAISER 1995: 22)

Dieser „Rückgriff auf die historisch-gesellschaftlich gewachsene und geformte Tatsächlichkeit der Musik“ (ebd.: 23) soll als Prämisse jeglichen weiteren Legitimationsversuchen der Musikerziehung vorausgehen – Kaiser nennt als Grundmuster anthropologische, kulturtheoretische, ästhetische und auf ein Erziehungsparadigma zurückgehende Begründungen (ebd.: 19). Dies erlaube, „alle Funktionen ins Spiel zu bringen, die ... mit Musik verbunden werden: von dem privaten Genuß über die ökonomische Valenz der Produktion, Distribution und des Konsums von Musik bis hin zur existentiellen Einbindung von Musik in das ganz individuelle Leben“ (ebd. 23).

Damit entkoppelt Kaiser – anders als Alt, Antholz und Venus um 1970 – einerseits Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts prinzipiell von der ihn umgebenden gesellschaftlichen Realität musikalischer Praxis; insbesondere kommt dieser keine normierende Funktion mehr zu, weder im Sinne einer Erziehung hin zu einer bestimmten Musik noch im Sinne eines vorsorglichen Wappnens gegen schädliche Einflüsse. Gesellschaftlicher Umgang mit Musik bleibt aber andererseits das a priori der Schulmusik: ohne die didaktische Reflexion der komplexen gesellschaftlichen Realität des Phänomens Musik lässt sich kein Entwurf musikalischer Bildung formulieren.⁹¹ Kaiser fordert,

„[i]nstitutionalisierte musikbezogene Lernpraxen müssen sich in einem ganz anderen Maße, als das bisher erfolgt ist, für die außerinstitutionellen Musikpraxen öffnen.“ (Ebd.: 25f)

Was kann *Öffnung* von Schule für Musik bedeuten? Im zweiten genannten Aufsatz trifft Kaiser hierzu eine dreifache Unterscheidung: Musik kann in der Schule stattfinden, wenn z. B. ein Musikstück im Rahmen auch etwa von Englischunterricht erklingt, oder auch, wenn im Rahmen einer schulischen Veranstaltung gesungen wird. Musik kann dann auch systematisch in den Stundenplan eingebunden in der Schule auftauchen, wenn z. B. in regelmäßig anberaumten Stunden musiziert

⁹¹ Im Jahr 2002 schreibt Kaiser, „dass aus dem Faktum einer gesellschaftlichen Praxis allein eine Deduktion der Struktur und Funktion eines Schulfachs nicht gelingen kann.“ (KAISER 2002: 7) Ähnlich äußert sich 1970 schon Sigrid Abel-Struth. Sie fordert einen „[Gegenstandsbereich] der Musikpädagogik, der [...] auch musikalisches Verhalten, musikalisches Empfinden und Verstehen, den gesamten Bezug von Mensch, Gesellschaft und Musik voll und differenziert zu umfassen hat“ (ABEL-STRUTH 1970: 133). Das heißt zusammengefasst, weder aus Prozessen des Lernens (und Lehrens) allein noch aus der gesellschaftlichen Praxis allein, sondern nur im didaktischen Prozess des In-Bezug-Setzens von Schule und Gesellschaft lässt sich Musikunterricht schlüssig denken.

wird – ggf. auch so, dass Schülerinnen und Schüler bei dieser Gelegenheit etwas dazulernen (vgl. KAISER 2002: 2f). Aber wenn Musik zum Schulfach wird, dann erfordert dies eine didaktische Legitimation und darauf Bezug nehmende Festlegung:

„Es gibt durchaus verschiedene Möglichkeiten, ‚Musik in der Schule‘ zu denken. Damit ist keineswegs entschieden, ob Musik in der Schule auch sein soll. Das heißt, die Beschreibung von Möglichkeiten sagt noch nichts über die Rechtfertigung einer gesellschaftlichen Praxis als Lernpraxis in der allgemeinbildenden Schule aus.“ (ebd.: 3)

Diese von Kaiser getroffene Unterscheidung stützt also die prinzipielle Differenzierung zwischen einer Praxis des Schulfaches Musik (im primär methodischen Sinn), die aber ihre Legitimation und damit ihre Form aus der Bildungspraxis von Schule als allgemeinbildender Institution erhält – und diese Bildungspraxis muss auf die gesellschaftliche Praxis Bezug nehmen. Das heißt also, die Entscheidung, ob und in welcher Form Musik Teil von Bildung sein soll, muss im Hinblick auf die Gesellschaft noch getroffen werden. Insbesondere geschieht dies nicht im Hinblick auf den Musikunterricht, und noch nicht einmal (primär) im Hinblick auf die Lernenden und die Prozesse des Lernens, sondern im Vorgriff auf die gesellschaftlich und musikalisch im Leben stehenden Menschen, die die Kinder und Jugendlichen einmal sein werden.

4. Fazit: Implikationen praxeologisch ausgerichteter Musikpädagogik und -didaktik

Welchen Mehrwert kann ein praxeologische Perspektive auf Musik und Musikunterricht nun für Musikpädagogik (als Wissenschaft), für Musikdidaktik (als Wissenschaft – in diesem Sinn Teildisziplin der Musikpädagogik –, aber auch verstanden als angewandte Disziplin zur Planung und Durchführung von Unterricht) besitzen?

Die im zweiten Kapitel dieser Arbeit entwickelte Auffassung von Musik als Praxis geht darüber hinaus, in Praxis lediglich methodologisch-kurzschlüssig wahlweise entweder eine Variante des methodischen Zugriffs auf das Phänomen Musik zu sehen (ohne eine signifikante Perspektivänderung auf den Gegenstand zu implizieren) oder ein bloß ‚zusätzliches‘ Merkmal des Gegenstandes Musik (ohne dass sich an der Methodik des Zugriffs etwas Signifikantes ändern muss).

Das heißt, dass im **ersten Schritt** auf praxeologischer Grundlage eine **Konstituierung des Gegenstandes** Musik (als Kern dessen, worum es im Unterrichtsfach Musik dem Namen nach gehen soll) erfolgt. Im **zweiten Schritt** wird die Grundlage einer Thematisierung des so konstituierten Musikbegriffs im Rahmen einer **kritisch-konstruktiven Didaktisierung** (KLAFKI 1990) vorgenommen. Denn erst im Hinblick auf übergeordnete allgemeine und fachliche Bildungsziele wird aus dem Gegenstand der Wissenschaft ein Gegenstand bzw. Thema von Unterricht. Im **dritten Schritt** kann die kritisch-kulturwissenschaftliche Perspektive auf das Phänomen Musik auch ‚schon‘ eine unterrichtliche Perspektive im Sinne einer **kritischen Kulturerschließung** sein. Ein reflexiv-distanzierendes zur-Sprache-Bringen im Sinne der kritischen Hermeneutik Köglers (1999, vgl. auch VOGT 2006: 16) macht das partiell stumm erworbene, habitualisierte Schema 'Musikkultur' (in Kaisers Worten die „usuelle Musikpraxis“, vgl. KAISER 2010: 51) bewusst und ermöglicht – im Sinne Klafkis – eine selbstbestimmte Teilhabe und Mitgestaltung von Musikkultur. Dafür muss Musikunterricht sich nicht zwangsläufig vom Unterricht anderer Fächer unterscheiden.

Gerade eine kritisch konstruktive Konkretisierung von Bildungszielen im Fach Musik kann aber nicht bei einem kulturwissenschaftlich ausgerichteten Unterricht ‚über‘ Musik stehen bleiben: ein kritischer Blick auf bestehende Musikkultur wird auch z. B. ungleich verteilte Möglichkeiten der mitgestaltenden Teilhabe an Musik erkennen und benennen. Diese auszugleichen ergibt sich als Gebot einer Schule in einer demokratisch-freiheitlichen Gesellschaft. Musikunterricht wird also Praxis-Anteile (im allgemeinen Sinn dieser Arbeit, aber auch im landläufigen Sinn als ‚Musizieren‘ verstanden) enthalten müssen. Daraus leitet sich als **vierter Schritt**

eine spezifische **Schulmusik als Praxis** ab, die eben nicht allein aus musikbezogenen lerntheoretischen Begründungen heraus resultiert (vgl. dazu Kap. 2.1. und 2.2. dieser Arbeit). Dieser (unterrichts-)methodische Blick richtet sich direkt auf gesellschaftliche musikalische Praxis, anders als eine didaktisch-legitimierende und Ziele setzende Perspektive, die gesellschaftliche musikalische Praxis immer durch die Brille des allgemeinen Bildungsauftrages der Institution Schule betrachten muss.

Im **fünften und letzten Schritt** erfolgt eine **curriculare Ordnung** konkreter Unterrichtsinhalte. Eine solche institutionelle (d. h., ministerielle, aber auch in Form von schulinternen Lehrplänen durch Gremien in einem vorgeschriebenen Prozess erstellte) Vorgabe ist ebenfalls Teilaspekt einer Schule in einer demokratischen Gesellschaft, die gleichberechtigten Zugang aller zur Bildung in allen für relevant erachteten Facetten sicherstellen muss. Auch dieser curriculare Blick muss nun sowohl didaktisch wie methodisch von einem praxeologisch-ganzheitlichen Begriff von Musik, wie im zweiten Kapitel, entwickelt, ausgehen, um Schülerinnen und Schülern das Phänomen in allen bildungsrelevanten Aspekten zugänglich zu machen.⁹²

4.1. Konstituierung des Gegenstands: Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft

Sigrid Abel-Struth stellt schon 1970 fest, die Musikpädagogik habe als Gegenstandsbereich "den gesamten Bezug von Mensch, Gesellschaft und Musik voll und differenziert" (ABEL-STRUTH 1970: 133) zu umfassen. Wie im zweiten Kapitel dieser Arbeit dargelegt, besteht das Wesen von Musik als soziale Praxis gerade darin, nur als Beziehung bzw. Relation – von Mensch und Artefakt ebenso wie von Menschen zu anderen Menschen – denkbar zu sein, vermittelt über das gemeinsame Wissen und durch den gemeinsamen Vollzug von musikbezogenen Praktiken und Praxen.

Daraus ergibt sich – auf der Grundlage des ersten Teils dieser Arbeit – für die Gegenstandskonstituierung im Schulfach Musik die Orientierung an zwei Dimensionen mit je zwei Polen (vgl. Abb. 13). In Musik verbinden sich zum einen untrennbar Sinnzuweisungen mit materieller Trägerschaft.

⁹² Ein Gegenbeispiel wäre etwa ein Unterricht, der die körperbezogenen Aspekte von populärer Musik gegenüber einer ästhetisch-distanzierten ‚Hochkultur‘-Perspektive auf Musik ausschließt, und damit – nach Bourdieu (2015c: 163) – die gesellschaftlichen Vorbedingungen dieser Haltung vergessen macht.

Die materiellen Träger umfassen kategorisch einerseits menschliche Körper, die Klänge wahrnehmen und fühlen, sich zur Musik verhalten (indem sie z. B. tanzen), und nicht zuletzt Klänge mit Hilfe von Artefakten (oder auch ohne solche, etwa beim Singen) hervorbringen. Andererseits gibt es die zweite Kategorie aller mit Musik und ihren Klängen verbundenen Artefakte – von Musikinstrumenten, Notenmaterial aller Art, Aufnahme- und Abspielgeräten, bis hin zu Bühnen und für Musik optimierten Bauwerken bzw. Räumlichkeiten, aber auch mittelbar mit Klängen in Verbindung stehenden Artefakten wie Ballett- oder Steptanzschuhen. Außerdem umfasst die Seite der Materialität alle Ereignisse, die der Musik zuzurechnen sind, von Konzert- und Probensituationen bis hin zu Ereignissen des diskursiven Austauschs über Musik: von Podiumsdiskussionen, Veröffentlichung und Rezeption von Konzertkritiken, über Radio- und Fernsehmagazine, Podcasts und Youtube-Formate zum Thema Musik bis hin zu informellen Formen etwa des Pausengesprächs im Konzert, des abendlichen freundschaftlichen Austausches etc. Alle Settings des Musikkerns sind ebenfalls ein besonderer Bereich der sich ereignenden Formation Musik: Musikunterricht in Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen, aber auch hier alle informellen Lernsettings, etwa mit Hilfe von Youtube-Videos oder in peer-basierten Selbstlernkontexten.

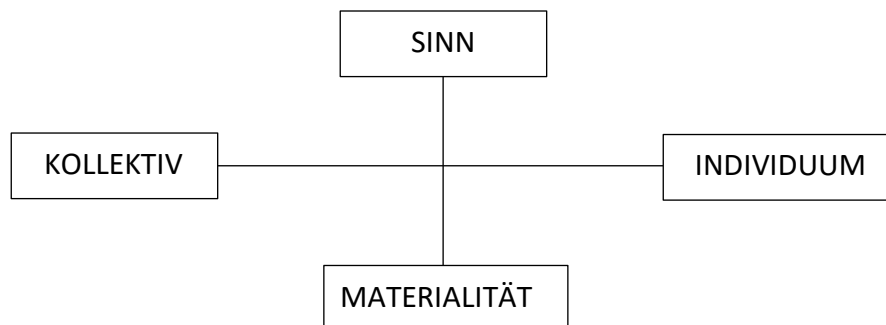


Abbildung 13: Musik als Gegenstand zwischen den Polen Sinn/Materialität und Kollektiv/Individuum

Auf der Sinnseite finden sich Bedeutungsdimensionen von Musik. Das umfasst die in kollektiven, öffentlichen Sinngebungsprozessen verhandelbaren und verhandelten Bedeutungen nicht nur einzelner Klänge, Musikstücke und Werke, sondern auch die Bedeutungen der Praxen und Praktiken des Musiklebens: was 'heißt' es, wenn jemand regelmäßig in die Oper geht, was 'heißt' es, wenn jemand regelmäßig in Clubs zum Tanzen oder zur Musikschule geht. Auch z. B. Vorstellungen von musikbezogener Bildung werden hier gesellschaftlich und in Bezug auf die Ereignisse des Musiklebens verhandelt. Zur Sinndimension gehören grundlegend aber auch strukturbezogene Ordnungen, die unserer Beziehung zu den Klängen zugrunde liegen: im fachlich-musikalischen Sinn formale Regeln für Stile, Genres, Gattungen und Formen, Kompositionsprinzipien wie Homophonie und Polyphonie,

also die Gegenstände der Musiktheorie. Auf tieferer Ebene sind auch wahrnehmungsbezogene Ordnungssysteme wie z. B. Tonsysteme Teil einer Sinnordnung von Klängen, die nicht naturgegeben ist.

Das bedeutet insbesondere: Neben den interpretatorisch und diskursiv zu erschließenden (Be-)Deutungen von Klängen und musikalischen Erzeugnissen gibt es einen Bereich analytisch zu erschließender Struktureigenschaften, die zwar auf Konventionen beruhen (also nach Bauman: auf kulturellen Übereinkünften über die Ordnung der Welt), trotzdem aber objektiv und empirisch zu untersuchen sind. Dem stehen auf der materiellen Seite die ebenso empirisch, teils naturwissenschaftlich zu erschließenden Grundlagen von Klängen und ihrer Wahrnehmung in akustischer, physiologischer und psychologischer Hinsicht gegenüber: diesen mittleren Bereich möchte ich aufgrund seiner Form in meinem Diagramm 'analytischen Trichter' nennen (vgl. Abb. 14):

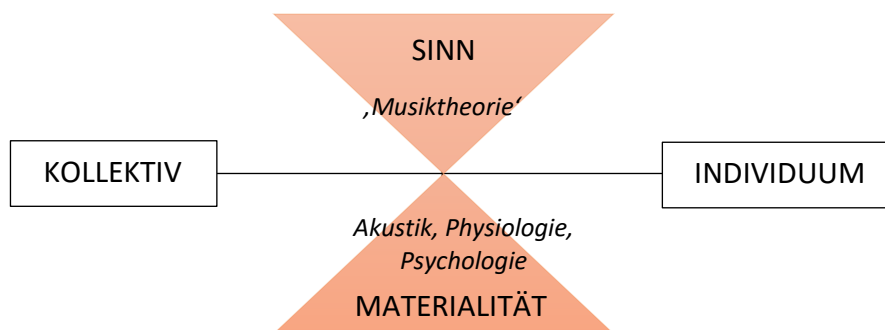


Abbildung 14: Musik als Gegenstand von Analyse

Den kollektiv getragenen Ereignissen des Musiklebens und den ebenso kollektiv ausgehandelten Bedeutungen steht individuelles Handeln gegenüber: auf der materiellen Seite alle Formen des Einsatzes des eigenen Körpers im Rahmen musikalischer Praxis. Das umfasst das Hervorbringen von Klängen, also das Singen und das Spielen eines Instruments, aber auch Formen des Tanzens, auch das Mitwippen zur Musik, und letztlich auch alle versierten Formen, sich selbst im Rahmen der Wahrnehmung von Musik körperlich zu positionieren.⁹³ Auch die Disziplinierung des Körpers im Konzerthaus gehört zu diesen individuell zu erwerbenden Dispositionen. Mit

⁹³ Das sind insbesondere z. B. jene Praktiken, die z. B. Tia Denora (2001) und Antoine Hennion et al. (2000) im Rahmen gekonnten Einsatz von Musik zur Regulierung der eigenen Stimmung beschreiben, aber auch der von DeNora beschriebene Funktionalisierung von Musik in Aerobic-Trainingseinheiten.

Bourdieu gesprochen umfasst die individuell-materielle Seite der Musik also sämtliche Aspekte der "Hexis" als "Einverleibung" habitualisierter Praxis (vgl. BOURDIEU 2015: 159, sowie BOURDIEU 2017: 177–182).

Die Sinnseite des Individuellen umfasst das Intentionale, das 'Gemeinte' und repräsentiert damit vor allem auch die Seite der Freiheit in Baumans Kulturbegriff (vgl. BAUMAN 1999: xiv⁹⁴): auch wenn mein musikbezogenes Handeln stets eingebettet ist in kollektiv getragene Muster von Praxen und Praktiken, über deren Bedeutung möglicherweise fortwährend auch diskursiv gestritten wird, so ermöglicht das Unvorhersehbare meiner individuellen Handlung aber auch die Modifikation, Neuschöpfung und Umdeutung vorgeprägter und erlernter Praxis. Es sind also weniger von Einzelnen vorgenommene Interpretationen von z. B. Musikstücken – diese geschehen genauso vor den Horizont des kollektiven Diskurses, wie auch Akte des vermeintlich allein vollzogenen Musikhörens eingebettet sind in kollektive Muster der Rezeption von Musik. Es geht stattdessen um Sinnzuschreibungen bezüglich des eigenen Handelns. Das bedeutet aber auch, dass alle Strategien der Kreativität hier angesiedelt sind: Muster des Improvisierens, aber auch alle etablierten oder auch individuell gepflegten Mittel und Wege zur Inspiration etwa bei Komposition, Songwriting, Arrangement etc. Anders gesprochen: Symbolische Signifikanz gewinnt ein Liebeslied vor gesellschaftlichem Horizont; seine konventionelle Struktur gehorcht allgemeinen Mustern. Aber der Weg, zu dieser konkreten Liebesliedkomposition zu kommen, ist ein Ergebnis individueller Fähigkeit, das eigene Musikkochen (im wörtlichen Sinn) intentional zu ordnen und sinnvoll zu strukturieren.

4.2. Thematisierung des Gegenstands: Musikdidaktik als kritisch-konstruktive Didaktik

Auf die Bildungsprozesse der Schule bezogen bedeutet das: Auf der Seite der konkreten Ereignisse gesellschaftlichen Musiklebens in all seinen Facetten geht es um die Befähigung zur Teilhabe an musikalischer Praxis (oder nach Klafki zur "Mitbestimmungsfähigkeit", vgl. KLAFKI 1990: 90); auf der individuellen Sinnseite

⁹⁴ Bauman betont aber auch, dass der Freiheitsaspekt untrennbar mit der Unsicherheit und Fragilität menschlicher Existenz verbunden ist (BAUMAN 1999: xv). Außerdem weist er daraufhin, dass das Kreative, Neue, Disruptive retrospektiv als solches wahrgenommen wird, also im Zuge des Prozesses, dass das Neue sich verfestigt. Kreativität und Freiheit als Sinnzuschreibung sind also zugleich untrennbar mit der musterhaft sich stabilisierenden Ordnung des 'Traditionellen' verknüpft (ebd.: 126).

geht es um die bewusste und gezielte Mitgestaltung, die das Potential zur Veränderung und Kreativität umfasst, was bei Klafki der Selbstbestimmungsfähigkeit entspricht.

Die Befähigung zu praktischer Partizipation beruht auf Mitwisserschaft, also der Teilhabe an der Wissensordnung, die musikalischer Praxis zugrunde liegt. Das in schulischen Bildungs- und Lernprozessen intendierte Verstehen (als Einsicht in die Wissensordnung) muss gemäß dem ersten Teil dieser Arbeit ebenso zweipolig und auf die Dimensionen Sinn/Materialität bzw. Kollektiv/Individuum verteilt gedacht werden (vgl. Abb. 15):

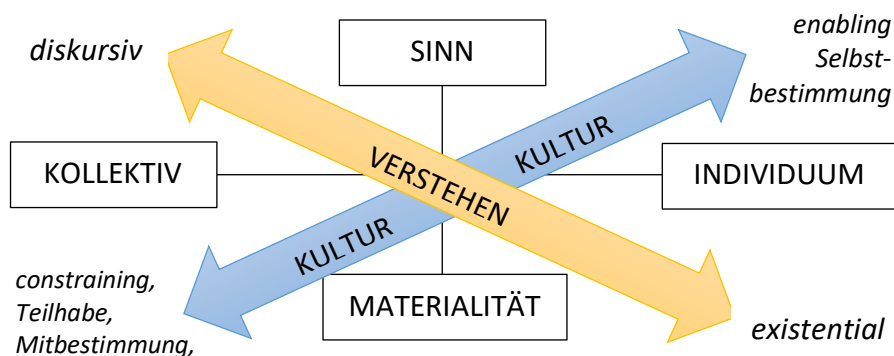


Abbildung 15: Kultur und Verstehen im Kontext Musik

In Bezug auf die kollektiv ausgehandelten Bedeutungen von Praxisereignissen und Klängen handelt es sich um ein diskursives Verstehen – das Medium Sprache ist dabei Medium des stattfindenden Diskurses ebenso wie ein Medium der Vergegenwärtigung nonverbal verinnerlichter Schematisierungen im Sinne Köglers. In Bezug auf die physikalische Realität und die physiologische Verbundenheit mit den Klängen geht es aber gleichzeitig um die existentielle Einsicht in die materielle Wirklichkeit des Klangs. Das erstreckt sich von grundlegenden Prozessen des situierten, räumlichen Wahrnehmens von Klängen bis hin zur komplexeren Erfassung von z. B. der Beschaffenheit von Musikinstrumenten, der Selbstwahrnehmung der körperlichen Manipulation dieser Instrumente (z. B. in Bezug auf die Stärke des Anschlages einer Saite oder der Körperspannung beim Blasen in ein Trompetenmundstück) und dem daraus resultierenden Klang. Ebenso fallen in diesen Bereich implizit-somatische Fähigkeiten z. B. zur Synchronisation zu Klängen, vom Mitklatschen bis zum Tanzen, aber auch die Einsicht in die eigenen Wahrnehmungsprozesse. Sprache gewinnt hier allerdings eine andere Rolle als Medium des Lernens, genauer als Korrektursprache praktischen Handelns (vgl. FLÄMIG 2003: 8f).

Das heißt für die Festlegung und Legitimation von Unterrichtszielen und -inhalten: Es muss der Mehrdimensionalität des Gegenstands Musik Rechnung getragen werden. Allgemeindidaktische Ziele wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, aber auch Empathiefähigkeit (vgl. KLAFKI 1990: 90, 63) müssen in der 'Landkarte', die sich durch die fachliche Spezifizierung, in diesem Fall auf Musik, ergibt, verortet werden. Sie sind, wie Klafki sagt, "nicht als rein formale Funktionen" zu betrachten (ebd.: 65), sondern müssen auf "bereichsspezifische Strukturen" (ebd.) bezogen behandelt werden: Welche Bereiche des Musikalischen erlauben die Einübung sozialer Praktiken z. B. gleichberechtigten und demokratischen Miteinanders? Formen des gemeinsamen Musizierens, die sich als materielle Ereignisse im Diagramm links unten verorten lassen, gewinnen so eine über das Musikalische hinausweisende Bedeutung. Sie sind Orte des sozialen Miteinanders im Sinne von Schatzkis "site of the social" (SCHATZKI 2002): Ein Orchester z. B. ist nicht einfach nur ein Kontext, in dessen Rahmen demokratische Mitbestimmung – als prinzipiell von diesem Kontext loslösbare Form – praktiziert wird. Schatzkis Begriff der "site ontology" (ebd.: 138) besagt, dass eine soziale Praxis wie demokratische Mitbestimmung nur in Form spezifischer Praxen existiert. In der Schule müssen daher die verschiedenen Facetten der allgemeindidaktisch zugrunde gelegten Bildungsziele in den verschiedenen Fächer geortet und in Lernprozesse überführt werden. Dabei ist dann das fachliche Tun nicht Mittel zum Zweck, sondern Puzzleteil eines größeren Ganzen.⁹⁵

In gleicher Weise ordnen sich andere hergebrachte Unterrichtsinhalte und -methoden didaktisch in das Schema ein: ohne Einblick in die Sinnhaftigkeit von Musik, also die geteilten Bedeutungen von Musik und musikalischer Praxis, aber auch ohne einen Einblick in grundlegende Struktur des Klanglichen, also z. B. auch das, was meist unter Musiktheorie subsumiert wird, bleibt die Teilhabe an den musikbezogenen Wissensordnungen unvollständig. Es ergeben sich durch diese Sichtweise auch Ergänzungen, die bislang im Schulfach Musik eine nachgeordnete Rolle gespielt haben, etwa die wirtschaftliche Verfasstheit von Musik: wer verdient wie und auf welche Weise mit Musik Geld? Auch die im 'analytischen Trichter' unten angesiedelten empirischen Zugänge zu Musikpsychologie, Hörphysiologie und Physik bzw. Akustik erscheinen auf diese Art und Weise als gleichberechtigte wissenschaftlich fundierte Zugriffe auf das Phänomen Musik.

⁹⁵ Das bedeutet, eine im Sinne von Schatzkis "site ontology" verstandene Fachdidaktik relativiert die Kritik, die in der Musikpädagogik bisweilen an einer vermeintlich musikfremden Indienstnahme fachlicher Methoden und Inhalte geübt wird. Miteinander zu musizieren dient also nicht einem außermusikalischen Zweck, wenn es erstrebenswerte Fähigkeiten wie gegenseitige Rücksichtnahme etc. entwickelt, sondern es *ist* eine spezifische Form von Sozialität.

Die künstlerisch-kreative Seite des Musikalischen fokussiert den einzelnen Menschen; sowohl die ästhetisch-schöpferische (rechts oben) wie körperlich-spielerische (rechts unten) Seite des Musizierens gehören zur Komplettierung einer musikbezogenen Bildung dazu.

4.3. Musikunterricht als kritische Kulturerschließung

Im Sinne von Köglers kritischer Hermeneutik (1999) ist dabei die sprachliche Vergegenwärtigung gerade auch der – zumeist außerhalb von Schule – nonverbal erworbenen Schemata unabdingbarer Teil des Bildungsprozesses. Das heißt nichts anderes, als dass Musikleben und musikalische Praxis auch unterrichtlich expliziert, zum Thema gemacht werden müssen. Musikwissenschaft als kritische Kulturwissenschaft übt also auch den kulturwissenschaftlichen Blick ein.

Bildungstheoretisch gesprochen erfordert die Befähigung zur Selbstbestimmung die kritisch-hermeneutische Bewusstmachung stumm erworbener Schemata. Das ist nicht einseitig zu verstehen im Sinne der sozialpädagogisch motivierten Kritik an populärer Massenkultur, wie sie die Musikpädagogik in vermeintlicher Adorno-Nachfolge bis in die 1980er Jahre hinein gepflegt hat. Es ist vielmehr, wie auch Kögler (1999: 234f) betont, die Schnittmenge einer Kritik in Tradition der Frankfurter Schule mit der ebenfalls kritischen Haltung der *cultural studies*, die ja ihrerseits die Kritik an Machtverhältnissen und Deutungshoheiten üben. In der Möglichkeit der sprachlichen Vergegenwärtigung der Schemata, des zur-Sprache-Bringens liegt die Befähigung zum eigenständigen und eigenwilligen Umgang. Dies ist der Grund, warum eine kulturwissenschaftlich inspirierte, diskursiv verfasste Metaperspektive *auch* Teil eines kulturwissenschaftlich fundierten Schulfaches Musik ist, und warum Musikunterricht nicht ausschließlich ein Ort des 'doing Musik' einer Schulmusik-als-Praxis (auch nicht in Form ästhetischer Praxis) sein kann, sondern stets auch ein Ort des Sprechens über Musik, wie sie allen Menschen, auch den Schülerinnen und Schülern, tagtäglich als gesellschaftliche Praxis begegnet. Ein hergebrachter Inhalt des Musikunterrichts wie 'die' Musikgeschichte, nicht verstanden als Werkgeschichte, sondern als historische Bedingung einer in der Gegenwart vorfindlichen Musikkultur, muss sich diesem kulturwissenschaftlichen, kritisch-hermeneutischen Anspruch unterordnen.

4.4. Musikunterricht als Schulmusik

Wie der Blick in die Geschichte der Musikpädagogik nahegelegt hat, lässt sich aus gesellschaftlich gelebter musikbezogener Praxis keine direkte Folgerung ziehen, ohne zuvor den Weg einer didaktischen Legitimation und Zielformulierung zu beschreiten. Das heißt: ein aus praxeologischer Sicht konstituierter Gegenstand Musik führt zur fachlich spezifizierten Didaktisierung. Neben einer kulturwissenschaftlich-diskursiven Vergegenwärtigung des Gegenstands erfordern die Ziele des Musikunterrichts aber eben auch spezifische Formen musikalischer Praxis, und zwar nicht nur des Musizierens, sondern auch des Hörens, Gestaltens, Bewegens etc.

Am Beispiel des Spiels in einem Orchester, wie es z. B. in einer Bläserklasse praktiziert wird, lässt sich erläutern, warum in der Regel die schulmusikalische Praxis kein Abbild außerschulischer Praxis ist. Denn das Orchester kann in didaktisierter Form an verschiedenen Stellen des musikalischen Lernfeldes verortet werden. Als Form der Enkulturation in eine spezifische musikalische Praxis (materiell, kollektiv) etwa spielen andere Aspekte eine Rolle, als wenn das Orchester zum Tragen kommt, um die individuell-körperliche Erfahrung des eigenen Spiels und des Spiels der anderen zu ermöglichen. Im ersten Fall sind es vielleicht Praktiken der Mitbestimmung, aber auch der gemeinsamen Arbeit an einem gemeinsamen Ziel (z. B. dem Schulkonzert), die im Fokus der pädagogischen Arbeit stehen, und die dazu führen, dass die schulische Orchesterarbeit möglicherweise sogar intensiver auf Mitbestimmung hin ausgerichtet ist als es in durchschnittlichen Orchestern außerhalb der Schule der Fall ist. Gleichwohl bleibt ein schulisches Ensemble in der Regel von der besonderen Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden geprägt, die z. B. im Erziehungsauftrag der Schule begründet liegen – also kann ein Schulorchester in der Regel auch in diesem Punkt nicht 1:1 einem außerschulischen Ensemble entsprechen (vgl. KLOSE 2021).

Liegt andererseits der Fokus auf der individuellen Klangerfahrung, so lassen sich im schulischen Ensemble Musizierformen entwickeln, die nicht ohne Weiteres außerschulischen Probepraktiken entsprechen. Improvisationsorchesterübungen oder Sound Painting werden z. B. eingesetzt, um eine spezifische Körper- und Klangerfahrung der jungen Musikerinnen und Musiker zu ermöglichen, wohingegen in außerschulischen Ensembles meist eine Optimierung des gemeinsamen Klangs und Spiels im Fokus steht.⁹⁶ Ähnliches gilt für Praktiken des Hörens: die weit

⁹⁶ Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass auch Formen, die auf individuelles Lernen hinzielen, in Orchestern außerhalb von Schule praktiziert werden – sie sind aber nicht die Regel.

verbreitete Methode des Mitspielsatzes (oft etwa mit Body-Percussion oder auch mit einfachen Rhythmen, die mit Alltagsgegenständen erzeugt werden) dient einer Intensivierung des Hörprozesses und ist in dieser Form ein Spezifikum einer Schulmusik als Praxis. Grundsätzlich gilt aber für alle Praktiken der Schulmusik, dass sie ihre Form auf der Grundlage didaktisch-methodischer Erwägungen gewinnen und daraus ihre relative Eigenständigkeit gegenüber außerschulischer Praxis resultiert. Auch wenn Wallbaum grundsätzlich aus praxeologischer Sicht Recht gegeben werden muss, dass Schule schon allein aufgrund des materiellen Arrangements "aus allem, was sie anfasst, Schule macht" (WALLBAUM 2005: 12), so ist dies nicht der alleinige und noch nicht einmal primäre Grund für die "eigene musikalische Praxis" (ebd.) Schulmusik: Es ist vor allem die didaktisch-methodische Einbettung und damit die Formulierung von Bildungs- und Lernzielen, die notgedrungen in den meisten Fällen Schulmusik von der gesellschaftlichen Realität unterscheidbar macht. Gerade deshalb ist der deutliche Unterschied zwischen schulischem und gesellschaftlichem Umgang mit Musik im Allgemeinen kein Manko, sondern erforderlich, damit Schule ihre Aufgabe erfüllen kann.

4.5. Curriculare Implikationen eines praxeologischen Musikbegriffs

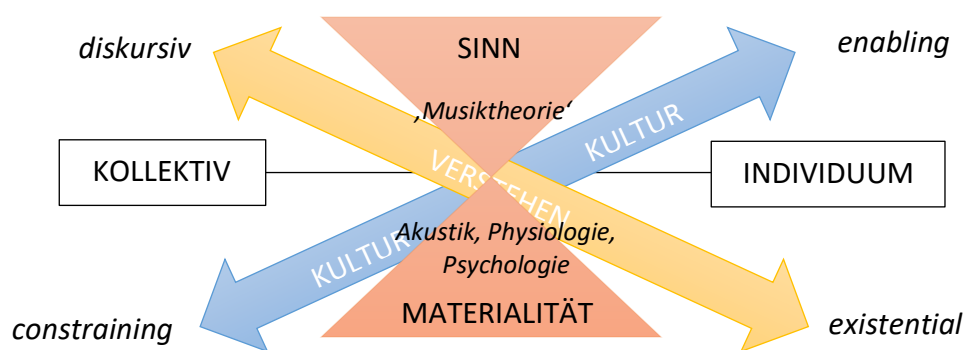


Abbildung 16: Musik als Zusammenspiel von Kultur, Verstehen und Analyse

Aus dem beschriebenen praxeologischen Verständnis von Musik – also dem *Gegenstand* des *Schulfaches* Musik – ergeben sich verschiedene Folgerungen für die curriculare Ordnung des Faches. Das hier entwickelte Diagramm (Abb. 16) kann dabei als Vorschlag dienen, die aktuell in vielen Bundesländern angewendete und auf Dankmar Venus' Entwurf zurückgehende Kategorisierung in die sogenannten Kompetenzbereiche Produktion,

Rezeption und Reflexion und zusätzliche Inhaltsbereiche zu ersetzen. Aber jenseits institutioneller Vorgaben lässt sich das Diagramm zur Unterrichtsplanung und zur Findung von Unterrichtsthemen verwenden.⁹⁷

Musik als Praxis heißt aber dabei nicht, dass Musik ausschließlich als solche verfasst im Unterricht in Erscheinung treten oder thematisiert werden soll oder darf – weder im umfassenden, hier entwickelten Verständnis, und natürlich auch nicht im verkürzten Verständnis von Praxis als Musizieren im engeren Sinn. Das wäre der Fehler, der möglicherweise den beschriebenen aktuellen Ansätzen etwa Wallbaums (zusammenfassend siehe z. B. WALLBAUM 2020) zugrunde liegt, aber auch z. B. der Forderung von Michael Ahlers und Heinrich Klingmann (2021), wenn sie unter dem Titel *Doing Popkultur* fordern, es solle "die Ermöglichung eines absichtsvoll einsetzbaren Könnens popmusikbezogener kultureller Praktiken im Zentrum" (ebd.: 234) des Musikunterrichts stehen. Nimmt man die Musiktheorie⁹⁸ als Beispiel, so schließt erstens ein praxeologisches Musikverständnis Themen aus diesem Bereich (sei es Harmonielehre, sei es z. B. Formenlehre an Popsongs) prinzipiell nicht aus. Eine Behandlung solcher Themen muss zweitens aber auch nicht zwangsläufig in einen unterrichtlich inszenierten Vollzug einer Praxis (z. B. des Songwritings) integriert sein – auch wenn z. B. allgemeindidaktisch und lerntheoretisch aus Gründen der Handlungsorientierung vieles dafür spricht, es so zu inszenieren. Es muss auch drittens nicht die Musiktheorie zwangsläufig an einem 'doing Musiktheorie', also in einer performativ orientierten Metaperspektive auf diejenigen Menschen, die Musiktheorie betreiben, orientiert sein.

⁹⁷ An dieser Stelle gebührt den Schülerinnen und Schülern des Musikgrundkurses Q1 am Mallinckrodt-Gymnasium im Schuljahr 2019/2020 Dank, mit denen ich bei der gemeinsamen Planung des Unterrichts dieses Diagramm erproben konnte, indem ich es mit ihnen gemeinsam auf Basis der Leitfrage „Worüber können wir im Musikunterricht sprechen?“ im Unterrichtsgespräch noch einmal rekonstruiert habe.

⁹⁸ Im Kontext einer praxeologischen Aufarbeitung von Musik wird einmal mehr deutlich, wie unklar letztlich die Bezeichnung der Musiktheorie in ihrem landläufigen Gebrauch ist: wenn ‚Theorie‘ die betrachtende, systematisierende Beschäftigung mit dem Phänomen Musik meint, dann fallen musiksoziologische, musikpsychologische, musikphilosophische Betrachtungen auch darunter – der Gegensatz dazu wäre die Partizipation an einer der vielfältigen Praxen von Musik. Die übliche engere Wortbedeutung, also Harmonielehre, Formenlehre, Satzlehre etc., kann nur sinnvoll erscheinen, wenn Musik auf strukturierte Klänge reduziert begriffen wird.

Teil der allgemeinen, überfachlichen Richtlinien ist Wissenschaftspropädeutik, und insofern ist eine analytische Herangehensweise an die jeweiligen Gegenstände der Fächer Teil jedes Unterrichts. Für den Musikunterricht wäre also die Musiktheorie, betrieben mit methodisch-didaktisch für den Unterricht aufbereiteten Mitteln und Fragestellungen (auch, aber nicht nur) der universitären Musiktheorie eine Facette der analytischen Beschäftigung mit Klängen, in diesem Fall der Sinndimension. Ebenso wäre aber auch die physikalische Akustik – als analytische Herangehensweise an die materielle Dimension der Klänge – eine berechnete, wissenschaftspropädeutische Perspektive auf Musik. Und dennoch spricht nichts gegen ein Unterrichtsthema, das Musiktheorie als spezifische, sich ereignende Praxis in der Formation Musik thematisiert, z. B. auch in historischer Perspektive, wenn es etwa um die Grundlegung der aktuellen durmolltonalen Harmonik etwa bei Rameau, Bach, Mattheson und anderen geht. Ein anderes Beispiel, das die

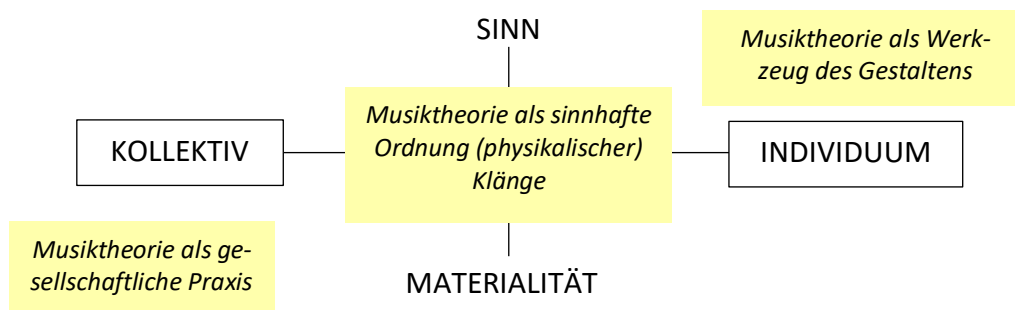


Abbildung 17: Verortung von Lernfeldern am Beispiel Musiktheorie

musiktheoretische und die physikalische Perspektive mit dem Blick auf (historische) Musizierpraxis verbindet, lässt sich etwa inspiriert von Kurt Blaukopfs (1952, 1982) Ausführungen zur Genese unseres Tonsystems entwickeln. Die Leitfrage einer solchen Unterrichtsreihe wäre z. B., wie die Entwicklung einer temperierten Dur-Moll-Tonalität mit der Entwicklung von Mehrstimmigkeit und den historischen Praktiken des Singens zusammenhängt.

Weiterhin unberührt bleiben außerdem alle Indienstnahmen von Musiktheorie da, wo z. B. die begriffliche Ordnung etwa der Harmonielehre hilft, Strategien des Songwritings, Komponierens, Improvisierens, Arrangierens etc. zu erarbeiten, um individuelle Kreativität zu ermöglichen. Dass ein solcher, auch im landläufigen Sinn 'praktischer' Musikunterricht auch wiederum aus Gründen der Handlungsorientierung erstrebenswert ist, nicht nur, weil er lernpsychologisch gesehen mehr Effizienz verspricht, sondern auch, weil er verstärkt Möglichkeiten zu selbstbestimmtem, aber auch entdeckendem Lernen gibt: Das ist ein letztlich *allgemeindidaktischer* Befund,

der sich aber gerade nicht direkt aus einer Auffassung von Musik als Praxis ableiten lässt.

Noch einmal zusammengefasst: ein Grundverständnis vom Gegenstand Musik als Praxis ersetzt nicht prinzipiell alle anderen Erscheinungsformen musikbezogener Phänomene im Unterricht, sondern bildet nur die Basis für musikdidaktisches Denken, das dann den Gegenstand unter einer vermittlungsorientierten Zielperspektive thematisiert, also: zu einem Unterrichtsthema macht. Dieses Thema kann (und sollte sicherlich in vielen Fällen) Spuren der praktischen Verfasstheit von Musik haben, dies muss aber nicht in jedem Teilmoment der Fall sein. So erweist sich das Paradigma Praxis als anschlussfähig an den derzeit tatsächlich stattfindenden, auf langjähriger Entwicklung basierenden und sich bei allen Defiziten und Entwicklungsbedarfen vielfach auch bewährten Musikunterricht. Gerade auch unter einer praxeologischen Perspektiven im Sinne Bourdieus wäre es also absurd, die Praxis der "Experten des Alltags" (HÖRNING 2001, der unter diesem Titel die "Wiederentdeckung des praktischen Wissens" in der Soziologie beschreibt) einer so umfassenden Revision zu unterziehen, dass kein Stein auf dem anderen bliebe.

4.6. Ausblick: Ein praxeologischer Bildungsbegriff

Worum geht es im Musikunterricht? Um Enkulturation, also die Einführung in eine Kultur, die heutzutage mehrheitlich eine Hör-Kultur ist (vgl. Kap. 3.4.2 und 3.4.3)? Oder um die Entwicklung individuellen Ausdrucksvermögens, also eine elementare 'musische' Bildung? Die Pole Subjekt – Objekt, die landläufig nach wie vor in der Musikpädagogik zur Bezeichnung dieses Spannungsverhältnisses angeführt werden (vgl. JANK 2021: 42, 35f), beschreiben letztlich dasselbe: in Objekten tritt einem Subjekt die menschengemachte Welt (im Sinne Hannah Arendts, vgl. ARENDT 1994: 288) in materialisierter Form gegenüber – seien es Musikstücke, Musikinstrumente oder auch steingewordene Institutionen wie Opernhäuser.

In die Dimension von Schule und Erziehung gewendet lautet die Frage: geht es um individuelle, (lern-)psychologisch verstandene Kompetenzen, oder geht es um die Teilhabe an Wissensbeständen, um eine 'kulturelle Bildung' im emphatischen Sinne? Auch wenn heute die Antwort darauf von Seiten der meisten musikpädagogisch in Schule oder Wissenschaft tätigen Menschen lauten würde: "Beides", so bleibt dennoch die Frage virulent, wie sich angesichts dieses Spannungsverhältnisses die Einheit des Schulfaches Musik bewahren, reparieren und/oder herstellen lässt.

Ein praxeologisch verstandener Bildungsbegriff kann genau in diesem Punkt zu mehr Klarheit verhelfen, weil er über die lerntheoretische Dimension von Schule hinaus die kulturelle Dimension von Musikunterricht mitzudenken hilft. Diese Dimension beschreibt (Musik-)Kultur als gemeinsame Ordnungsleistung von Menschen, an der teilzuhaben Schule jungen Menschen ermöglichen soll. Das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Kollektiv – und nicht das zwischen Subjekt und Objekt – ist also gerade konstituierend für Musik als kulturelle bzw. soziale Praxis.

Schauplatz musikalischer Praxis ist im wörtlichen Sinne der menschliche Körper: die inkorporierten, habitualisierten Einzelpraktiken werden ausgeführt und damit auch 'aufgeführt' als öffentlich beobachtbarer Sinngebung. Ob ich auf ein Helene-Fischer-Konzert gehe und dort meine Begeisterung allen anderen Anwesenden zeige, oder ob ich musizierend auf einer Bühne stehe: in beiden Fällen drückt mein ganzes Tun auch aus, welchen Sinn ich selbst darin sehe – und indem sich andere dazu verhalten (weil sie mich zum Beispiel wegen meiner Begeisterung schief anschauen, oder weil sie zu meinen Klängen tanzen), treten sie in einen teils nonverbalen Aushandlungsprozess über die Bedeutung der Musik (als "öffentlicher Sinnzusammenhang", vgl. SCHMIDT 2017: 168–171).

Handlungsorientierung gilt als didaktisches Prinzip (vgl. z. B. JANK 2021: 110f, KRAUSE–BENZ 2016: 83–92) und findet in der Planung und Durchführung von Unterricht meistens aus lerntheoretischen Erwägungen heraus Anwendung. Auch die Spirale vom Handeln über das Können zum Wissen, die Jank nach Aebli noch im Jahr 2013 (S. 83) anführt⁹⁹, basiert auf ähnlichen Überlegungen. Begreift man Musik aber als im Kern körperlich-materielle Praxis, so gewinnt das Handeln im Musikunterricht einen anderen Stellenwert: Erst im körperlichen Handeln mit Artefakten aller Art, erst wenn Klänge sich materiell ereignen (aber auch: z. B. Umgang mit Notenschrift körperlich-praktisch stattfindet), erst dann tritt Musik an sich im Unterricht in Erscheinung. Handelnder Umgang ist im Kultur-Fach Musik damit also viel mehr als ein lernpsychologischer Kniff. In einem umfassenderen Sinn ist handelndes Lernen der aus Partizipation resultierende Erwerb von Wissen, der für die Teilnahme an kultureller Praxis nicht nur notwendig ist, sondern nur im Kontext erworben werden kann (vgl. Kap. 2.2.1.).

Unterricht heißt in einem Fach wie Musik also: Herstellung bzw. Inszenierung von Kontexten, innerhalb derer kompetente Teilhabe eingeübt werden kann, innerhalb derer das kollektive, implizite Wissen überhaupt erst in Erscheinung treten kann. In einer Bläserklasse gehen die Schülerinnen und Schüler mit den instrumental-fähigkeiten, die sie inkorporiert haben, nach Hause – das Orchester können sie nicht 'mitnehmen': die gemeinsame Probe, der gemeinsame Auftritt müssen sich ereignen, um Gelegenheit zum "doing culture" (HÖRNING & REUTER 2004) zu geben und so überhaupt die Voraussetzungen zur Aneignung des notwendigen *know how* zu schaffen.

Damit wird Bildung zu einem mehr als (lern-)psychologischen Konstrukt, zu einer Sache des ganzen Körpers. Bildung ist aber auch nicht nur ein Einüben von kulturellen, im Fall von Musikunterricht musikalischen Praxen. Es ist immer auch ein emanzipatorisches Moment enthalten, das zur Mündigkeit führen soll, also zur Fähigkeit, für sich selbst zu sprechen und zu entscheiden. Das erfordert kritische Distanznahme – gerade und besonders bei implizit erworbenen, inkorporierten und habitualisierten Dispositionen. Wenn also die Teilhabe an musikalischer Praxis im Musikunterricht nicht nur affirmativ sein soll, dann muss das Implizite zur Sprache gebracht werden: hier zeigt sich die bildungstheoretische Dimension Köglers kritisch-reflexiver Hermeneutik des Subjekts (vgl. KÖGLER 1999 sowie Kap. 4.3). Und auch hier muss die Spirale vom Handeln über das Können zum Wissen relati-

⁹⁹ In der überarbeiteten neunten Auflage von 2021 taucht dieser lerntheoretische Bezug gar nicht mehr explizit auf, vermutlich, weil auch Jank sich im Zuge einer 'Praxeologisierung' seines Ansatzes eine lerntheoretisch verengende Perspektive vermeiden will.

viert werden: die kognitive Dimension des Lernprozesses, die sich in der propositionalen Benennung des Gelernten zeigt, ist nicht einfach Endpunkt eines vom körperlichen Tun und Erfahren ausgehenden, zunehmend abstrakteren Lernprozesses. Das Sprechen-über ist gerade in Bezug auf die körperlich angeeigneten Praktiken der Musik ein unabdingbarer Bestandteil des Bildungsprozesses, weil dann über die individuelle Sinngebung im Verhältnis zum kollektiven, geteilten Sinn gesprochen und auch gestritten werden kann und muss. In diesem Sinn ist die Abstraktionsleistung des Sprechens über Musik (aber auch die Praxis analytischer Reflexion) nicht nur, wie André Doehring (2012: 27) schreibt, als Diskurs ein ebenso fundamentaler Teil von Musik wie die Klänge. Nur in kritisch-konstruktiver Distanznahme zu den eigenen Habitualisierungen ist eine zur Mündigkeit befähigende musikalische Bildung erreichbar. Dieses kritische Moment, das schon immer Teil z. B. von Medienerziehung war (vgl. auch die frühen Jahre einer aufklärerisch-erzieherischen Popmusikpädagogik), durchzieht letztlich den ganzen Musikunterricht.

Zur Teilhabe an Musik befähigt zu werden bedeutet also, Teil einer durch diesen Teilbereich der Kultur gestifteten 'Praxisgemeinschaft' zu werden, also zur Gemeinschaft jener, die sich aktiv durch ihre Partizipation und durch den gemeinsamen Austausch über Sinnfragen um die Bewahrung und Weiterentwicklung von Musik kümmern. Bildung geht damit über individuelle Kompetenz hinaus und meint die körperlich-materielle Teilhabe an kollektiv getragendem Praxiswissen. Musikalische Bildung versetzt Individuen in die Lage, in konkreten Kontexten an vielfältigen Praxisformen von Musik nicht nur 'teilzunehmen', sondern dazu beizutragen. Nach Collins (2012: 105–107, vgl. Kap. 2.2.1.) ist das dafür notwendige Wissen gerade nicht reduzierbar auf Individuen, sondern kann nur im Kontext in Erscheinung treten und kann auch nur im Kontext erworben werden.

Musikalische 'Werke', seien sie in Notentexten oder Schallaufnahmen materialisiert, und musikalische Artefakte wie Musikinstrumente werden dabei nicht abgewertet; sie sind Speicher kultureller Wissensordnung und Zündfunken der sozialen Praxis Musik. Im Sinne Hannah Arendts begegnet man in ihnen der menschengemachten 'Welt', denn "[a]lle Kultur fängt mit diesem Weltschaffen an" (ARENDT 1994: 288). Den Unterschied zwischen den in diesem Rahmen hergestellten "Gebrauchsobjekten und Kunstwerken" sieht Arendt im Grad der Beständigkeit, der von der "Dauerhaftigkeit des gewöhnlichen Gebrauchsgegenstandes bis zu der möglichen Unsterblichkeit des Kunstwerkes reicht" (ebd.); ein praxeologischer, dem Körperlich-Materiellen im besonderen verhafteter Bildungsgedanke stellt

so gesehen auch keinen prinzipiell unvereinbaren Gegenpol zur Kunstwerkorientierung dar. Ins Didaktische lässt sich aber auch Arendt Hinweis auf das "Mißtrauen der [antiken] Griechen gegen das Herstellen", genauer gegen die "Verallgemeinerung ihrer Maßstäbe und Denkungsart" (ebd., S. 291) wenden: mögen auch musikbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten die Grundlage der Partizipation an musikalischer Praxis sein, so verbietet sich dennoch auch didaktisch eine Verallgemeinerung, bei der "[m]usikalische Fähigkeiten auf[zu]bauen" (JANK 2021: 146) zum leitendem Unterrichtsprinzip wird.¹⁰⁰ Basis eines Entwurfs von musikalischer Bildung muss immer die Teilhabe an "erfüllte[n] Vollzügen" musikalischer Praxis¹⁰¹ sein (vgl. WALLBAUM 2005: 12). Die musikwissenschaftlich fassbaren Bausteine und Regeln des Musizierens und Komponierens, aber auch jene des Hörens, Analysierens und Interpretierens können einen wichtigen Beitrag zu musikalischer Bildung leisten, können aber allein nicht zur Festlegung der grundsätzlichen Ausrichtung und der Grundzüge einer solchen herangezogen werden. Dies muss immer von Musik als sozialer Praxis, das heißt von der sich konkret körperlich-materiell ereignenden, kollektiv getragenen Musikkultur als gemeinsamem Sinnzusammenhang und Wissensordnung ausgehen.

Auf diese Weise kann musikalische Bildung praxeologisch so verstanden werden, dass sie ermöglicht, was im schon eingangs angeführten Zitat Rolando Villazóns artikuliert wird:

*„Wenn du ein Instrument spielst oder wenn du singst, bist du nicht nur an diesem Ort, du bist ein Teil von dieser Welt.“*¹⁰²

¹⁰⁰ Bei Jank ist der Aufbau musikalischer Fähigkeiten nur eins von drei prinzipiell gleichberechtigten Praxisfeldern, die integriert in "Unterrichtsvorhaben" (vgl. JANK 2021: 151f) gleichermaßen zur Geltung kommen sollen. Nicht nur in der Bezeichnung "Aufbauen der Musikunterricht" (vgl. bzgl. Janks eigenen Hinweises auf eine Verkürzung ebd.: 111), sondern auch im an das Konzept anknüpfenden Unterrichtsmaterial lässt sich eine Vorrangrolle des Aufbaus von Kompetenzen bzw. Fähigkeiten feststellen (vgl. JANK & SCHMIDT-OBERLÄNDER 2012). Vgl. dazu auch die kritischen Ausführungen Kaisers (2016: 74–79).

¹⁰¹ Im Zuge dieser Arbeit wurde immer wieder betont, dass diese Praxis auch eine Hör-Praxis (oder Konzertpublikums-Praxis oder Fan-Praxis oder...) sein kann und nicht im landläufigen Sinn auf Musizier-Praxen verkürzt missverstanden werden darf.

¹⁰² Zitat von Rolando Villazón, geäußert in einem Interview mit Lorenz Wagner im *Süddeutsche Zeitung Magazin* Nr. 38 vom 23. September 2022 (S. 20).

Nachwort und Dank

„I'd rather be a small fish in a big pond than a big fish in a small pond.“ Dieses Sprichwort¹⁰³ habe ich als gutes Lebensmotto für mich erkannt. Die Musik hat mir ermöglicht, als neugieriger kleiner Fisch in mehreren großen Teichen (*ponds*) herumzuschwimmen: von der *community of practice* der Konzertgitarre über die wissenschaftliche Musikpädagogik, die *popular music studies* bis hin zu den verschiedenen musikalischen Lebenswelten von Jazz, Heavy Metal, Musical, sinfonischen Blasorchestern und mehr, in die ich Einblicke gewinnen durfte. Am wertvollsten sind dabei aber meine Begegnungen mit unzähligen Menschen, die sich daraus ergeben haben. Es ist die gemeinschaftsstiftende Kraft der Musik, die mein Leben seit vielen Jahrzehnten bereichert. Es ist also sicherlich auch alles andere als ein Zufall, dass diese Kraft Ausgangs- und Mittelpunkt meiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit Musik ist, deren vorläufiges Ergebnis dieses Buch ist.

Auch im Zuge der Arbeit an dieser Dissertation ergaben sich Begegnungen mit zahlreichen Menschen, die dadurch in vielfältiger Weise Anteil am Ergebnis haben. Diese Begegnungen sind das eigentlich Bereichernde der *praxis* wissenschaftlicher Musikpädagogik, die eben mehr als nur eine *poiésis* des Verfertigen von Texten ist.

Zuvorderst bin ich meiner Erstgutachterin Mechthild von Schoenebeck zu großem Dank verpflichtet. Ihre wertschätzende und geduldige Betreuung über Jahre hinweg war die Voraussetzung dafür, dass ich diese Arbeit nach so langer Zeit doch noch fertigstellen konnte. Dass sie mir stets das Gefühl gegeben hat, in mich und meine Fähigkeiten großes Vertrauen zu haben, ist dabei die vielleicht wichtigste Gabe – und das gilt für eine Betreuerin in Rahmen akademischer Qualifizierung genau wie für Lehrkräfte in der Schule.

Ich danke Thomas Krettenauer, der als Zweitbetreuer diese Arbeit ebenfalls über Jahre begleitet hat und mich in sein Kolloquium an der Universität Paderborn aufgenommen hat, wo ich viele Teile der Arbeit vorstellen, mit meinen Mitdoktorandinnen und -doktoranden diskutieren und zahlreiche Anregungen mitnehmen durfte.

¹⁰³ Beigebracht hat mir dieses Sprichwort die kanadische Gitarristin Tracy Anne Smith, D. M. A.

Michael Stegemann, der sich ohne Zögern bereit erklärt hat, die Zweitbegutachtung zu übernehmen, danke ich sehr herzlich, nicht nur für die Arbeit, die er sich damit bereitet hat, sondern besonders auch für das Interesse und die Sorgfalt, mit der er meinen disziplinar sehr umtriebigen Text gelesen und bewertet hat.

Barbara Welzel – als Vorsitzende des Promotionsausschusses der Fakultät 16 der TU Dortmund – und Susanne Rodewald – als Geschäftsführerin der Fakultät – danke ich herzlich für ihre Unterstützung in allen formalen Angelegenheiten.

Auch wenn man einen wissenschaftlichen Text letztlich allein schreibt und verantwortet, entsteht Wissenschaft nie nur im Alleingang. Zahlreiche Gespräche, manchmal im nüchternen Setting eines Seminarraums, manchmal (spät-)abends beim Bier, auf Tagungen oder bei informellen Treffen, mitunter per Videokonferenz, haben mir wichtige Impulse gegeben. Insofern darf ich auch zahlreichen Menschen danken, die die Entstehung dieser Arbeit zwar nur mehr oder minder informell begleitet haben, aber die mir eine wichtige Unterstützung waren.

Daniela Bartels hat in unserem freundschaftlichen und quasi kontinuierlichen Austausch über Musikpädagogik immer ein offenes Ohr für meine Ideen und Gedanken. Ich bin ihr nicht bloß für Impulse und Literaturempfehlungen dankbar, sondern vor allem für ihre klare Orientierung an Idealen einer Musik und Musikpädagogik, die gut für die beteiligten Menschen ist. Es war (und ist) vor allem das, was mir geholfen hat mir darüber klar zu werden, wozu ich diese Dissertation letztlich schreibe. (Hilfreich war aber auch ihr stetiges Drängen mit der Frage, wann ich denn endlich abgebe...)

Mit Anna Rizzi, Olivier Blanchard und Daniel Prantl stehe ich über die letzten Jahre informell und meistens nur in Form von Videokonferenzen in Kontakt. Was wir miteinander haben, darf man mit Fug und Recht eine Arbeitsgruppe nennen, auch wenn ich immer besonders genieße, wie sich die ernsthafte und engagierte Auseinandersetzung mit Fragen und Texten der wissenschaftlichen Musikpädagogik mit einer leichten, dem schieren Nonsens nie komplett abgeneigten Atmosphäre paart. Ohne den regelmäßigen Kontakt mit Anna, Daniel und Olivier, der mir über manche Durststrecke hinweg geholfen hat, an meiner Arbeit und dem musikpädagogischen Diskurs 'dranzubleiben', wäre meine Dissertation vielleicht nie fertig geworden.

Die Aufnahme ins Paderborner Kolloquium von Thomas Krettenauer hat mich um mehrere *doctoral siblings* bereichert. Mit Bianca Herbst, Sebastian Herbst und Kristin Sander-Steinert verbindet mich ein besonders langer gemeinsamer Weg: gegenseitig zu sehen, wie sich unsere Arbeiten über die Jahre entwickelt haben, und sich einander in der Sache wie menschlich zu unterstützen war eine tolle

Erfahrung! Auch Christopher, Gil, Mareike, Sibylle und Thorsten danke ich herzlich für unsere Diskussionen an zahlreichen Samstagvormittagen in der 16. Etage.

Rebecca Meinke war mir nicht nur als Wissenschaftliche Hilfskraft bei Archivarbeiten und bei der Feldforschung eine Hilfe, auch wenn manches davon letztlich keinen Eingang in die Arbeit gefunden hat. Vielmehr war sie dabei immer eine kluge Gesprächspartnerin, besonders, weil uns ein kulturwissenschaftliches Interesse verbindet, das über die rein musikpädagogische Perspektive hinausgeht.

Herzlicher Dank auch an Florian, Jason, Jenny, Lukas, Oliver und Torben für die gemeinsame Zeit! Auch wenn meine Arbeit nun eine ganz andere Richtung genommen hat als anfänglich angedacht, habe ich zahlreiche Anregungen mitgenommen – gerade auch musikalischer Art.

Und nicht zuletzt meiner Familie, besonders meinen Eltern, bin ich in vieler Hinsicht zu Dank verpflichtet: ohne sie wäre alles ganz anders gekommen.

Dortmund, im August 2026

Peter Klose

Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. Mainz: Schott.
- Adorno, Theodor W. (1972b): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, Theodor W. (1972a): Philosophie der neuen Musik. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein.
- Ahlers, Michael; Jörissen, Benjamin; Donner, Martin; Wernicke, Carsten (Hg.) (2022): MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim; Olms. Online verfügbar unter <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1366>.
- Alkemeyer, Thomas (2019): Bedingte Un/Verfügbarkeit. Zur Kritik des praxeologischen Körpers. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, S. 289–312.
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 115–136.
- Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker, Volbers, Jörg (Hg.) (2015): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS.
- Alperson, Philip (2008): The Instrumentality of Music. In: The Journal of Aesthetics and Art Criticism 66 (1), S. 37–51.
- Alperson, Philip (2010): Robust Praxialism and the Anti-Aesthetic Turn. In: Philosophy of Music Education Review 18 (2), S. 171–193.
- Alt, Michael (1973): Didaktik der Musik. 3. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, Heinz (1972): Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik. 2. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Arendt, Hannah (1994): Kultur und Politik. In: Hannah Arendt: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München, Zürich: Piper, S. 277–304.
- Aristoteles (1969): Nikomachische Ethik. Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles (2016): Nikomachische Ethik. Mit einer Einführung und begleitenden Texten. Frankfurt am Main: Fischer.
- Aristoteles (2019): Nikomachische Ethik. Stuttgart: Reclam.

- Attali, Jacques (1977): *Bruits. Essai sur l'économie politique de la musique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Auslander, Philip (2008): *Liveness. Performance in a mediatized culture*. 2. Aufl. New York: Routledge.
- Auslander, Philip (2021): *In concert. Performing musical persona*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bartels, Daniela (2018): *Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?* Augsburg: Wißner.
- Bauman, Zygmunt (1999): *Culture as praxis*. new edition. London: SAGE.
- Bayreuther, Rainer (2019): *Was sind Sounds? Eine Ontologie des Klangs*. Bielefeld: transcript.
- Becker, Howard Saul (2001): *Art as Collective Action*. In: C. Lee Harrington und Denise D. Bielby (Hg.): *Popular culture. Production and consumption*. Malden: Blackwell Publishers, S. 67–79.
- Becker, Howard Saul (2008): *Art worlds*. 25th Anniversary Edition Updated and Expanded. Berkeley: University of California Press.
- Becker, Judith (2010): *Exploring the habitus of listening. Anthropological perspectives*. In: John A. Sloboda und Patrik N. Juslin (Hg.): *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press, S. 127–157.
- Becker, Lia; Candeias, Mario; Niggemann, Janek; Steckner, Anne (Hg.) (2013): *Gramsci lesen. Einstieg in die Gefängnishefte*. Hamburg: Argument.
- Bedorf, Thomas (2015): *Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien*. In: Thomas Alkemeyer und Schürmann, Volker, Volbers, Jörg (Hg.): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–150.
- Bell, Adam Patrick (2015): *Can We Afford These Affordances? GarageBand and the Double-Edged Sword of the Digital Audio Workstation*. In: *Action, Criticism & Theory for Music Education* 14 (1), S. 44–65.
- Bennett, Maxwell R.; Dennett, D. C.; Hacker, P. M. S.; Searle, John R.; Robinson, Daniel N. (2021): *Neurowissenschaft und Philosophie. Gehirn, Geist und Sprache*. Berlin: Suhrkamp.
- Berger, Harris M. (2008): *Phenomenology and the Ethnography of Popular Music. Ethnomusicology at the Juncture of Cultural Studies and Folklore*. In: Gregory Barz und Timothy J. Cooley (Hg.): *Shadows in the Field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. 2. Aufl. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 62–75.

- Binas-Preisendörfer, Susanne; Elflein, Dietmar (2024): Echokammern der Differenz. Autoethnographische Perspektiven auf und aus Parallelgesellschaften. In: Ralf von Appen, Sarah Chaker, Michael Huber und Sean Prieske (Hg.): „Parallelgesellschaften“ in populärer Musik? Abgrenzungen – Annäherungen – Perspektiven. Bielefeld: transcript.
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Dissertation. Münster, New York: Waxmann.
- Blaukopf, Kurt (1952): Musiksoziologie. Eine Einführung in die Grundbegriffe mit besonderer Berücksichtigung der Soziologie der Tonsysteme. Köln, Berlin: Gustav Kiepenheuer.
- Blaukopf, Kurt (1982): Musik im Wandel der Gesellschaft. Grundzüge der Musiksoziologie. München: Piper.
- Blaukopf, Kurt (2010): Musikpraxis als Gegenstand der Soziologie. In: Kurt Blaukopf: Was ist Musiksoziologie? Ausgewählte Texte. Hg. v. Michael Parzer. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 89–106.
- Blaukopf, Kurt (2010): Was ist Musiksoziologie? Ausgewählte Texte. Hg. v. Michael Parzer. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bongaerts, Gregor (2007): Soziale Praxis und Verhalten - Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. In: Zeitschrift für Soziologie 36 (4), S. 246–260.
- Bongaerts, Gregor (2008): Verhalten, Handeln, Handlung und soziale Praxis. In: Jürgen Raab, Michaela Pfadenhauer, Peter Stegmaier, Jochen Dreher und Bernt Schnettler (Hg.): Phänomenologie und Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–230.
- Bongaerts, Gregor (2012): Inkarnierter Sinn und implizites Wissen. In: Jens Loenhoff (Hg.): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 129–149.
- Both, Göde (2015): Praktiken kartografieren. Was bringt Clarkes Situational Analysis für Praxeografien? In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 197–214.
- Bourdieu, Pierre (2015a): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2015b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2015c): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (2017): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräunlein, Peter J. (2012): *Material Turn*. In: Georg-August-Universität Göttingen (Hg.): *Dinge des Wissens. Die Sammlungen, Museen und Gärten der Universität Göttingen*. Göttingen: Wallstein-Verlag, S. 30–44.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2008): *Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (9), S. 201–215.
- Bruhn, Herbert (1998): *Psychophysiologie der Wirkung von Musik*. In: Herbert Bruhn und Helmut Rösing (Hg.): *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 168–187.
- Bruhn, Herbert; Rösing, Helmut (Hg.) (1998): *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bull, Michael (2005): *Thinking about Sound, Proximity, and Distance in Western Experience: The Case of Odysseus's Walkman*. In: Veit Erlmann (Hg.): *Hearing cultures. Essays on sound, listening, and modernity*. Oxford: Berg, S. 173–190.
- Campos, Samuel (2015): *Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung*. In: Anne Niessen und Jens Knigge (Hg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 111–123.
- Campos, Samuel (2019): *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E. (2005): *Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, London: SAGE.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Unter Mitarbeit von Reiner Keller. Wiesbaden: Springer VS.
- Collins, Harry (2001): *What is tacit knowledge?* In: Karin Knorr-Cetina, Eike von Savigny und Theodore R. Schatzki (Hg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge, S. 107–119.
- Collins, Harry (2012): *Drei Arten impliziten Wissens*. In: Jens Loenhoff (Hg.): *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 91–107.
- Cook, Nicholas (2012): *Music as performance*. In: Martin Clayton, Trevor Herbert und Richard Middleton (Hg.): *The cultural study of music. A critical introduction*. 2. Aufl. Abingdon: Routledge, S. 184–194.

- Costall, Alan (2017): 1966 and All That. James Gibson and Bottom-Down Theory. In: *Ecological Psychology* 29 (3), S. 221–230.
- Daniel, Anna; Schäfer, Franka (2015): Methodische Herausforderungen am Beispiel einer Soziologie der Praxisformation des Rock und Pop. In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 289–313.
- Declerck, Gunnar (2017): What could have been done (but wasn't). On the counterfactual status of action in Alva Noë's theory of perception. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 16 (5), S. 765–784.
- Deines, Stefan; Liptow, Jasper; Seel, Martin (Hg.) (2013): *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Berlin: Suhrkamp.
- DeNora, Tia (1999): Music as a technology of the self. In: *Poetics* 27, S. 31–56.
- DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, Tia (2010): Emotion as social emergence. Perspectives from music sociology. In: John A. Sloboda und Patrik N. Juslin (Hg.): *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press, S. 159–183.
- Devine, Kyle (2019): *Decomposed. The Political Ecology of Music*. Cambridge: MIT Press.
- Doehring, André (2012): Probleme, Aufgaben und Ziele der Analyse populärer Musik. In: Dietrich Helms und Thomas Phleps (Hg.): *Black Box Pop. Analysen populärer Musik*. Bielefeld: transcript, S. 23–42.
- Dreßler, Susanne (2016): Ästhetische Erfahrung im Musikunterricht oder Begegnung mit Klingendem, die uns "aus dem Anzug stößt". In: Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner, S. 45–64.
- Ebrecht, Jörg; Hillebrandt, Frank (Hg.) (2002): *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft - Anwendung - Perspektiven*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ehninger, Julia; Knigge, Jens; Rolle, Christian (2021): Musikbezogene Argumentationskompetenz. Ein Werkstattbericht über die Entwicklung von Testaufgaben. In: Alexandra Budke und Frank Schäbitz (Hg.): *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken*. Berlin: LIT-Verl., S. 93–112.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: *Musik & Bildung* (6), S. 14–19.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.) (2001): *Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Eisewicht, Paul (2019): Kopfnicker, Gangsigns und Bounce. Authentifizierende musikbegleitende Körperpraktiken im Rap. In: Tim Böder, Paul Eisewicht, Günter Mey und Nicolle Pfaff (Hg.): *Stilbildungen und Zugehörigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 205–224.
- Elliott, David J. (1995): *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David James; Silverman, Marissa (2015): *Music matters. A philosophy of music education*. 2. Aufl. New York: Oxford University Press.
- Eusterbrock, Linus; Rolle, Christian (2020): Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In: Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle (Hg.): *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel*. o. O.: o. V. (= Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik Sonderheft 2020), S. 82–101.
- Farin, Klaus (2001): *Generation kick.de. Jugendsubkulturen heute*. München: Beck.
- Fischer-Lichte, Erika (2013): *Performativität. Eine Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, Erika (2019): *Ästhetik des Performativen*. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flämig, Matthias (2003): Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2, S. 1–17.
- Flender, Reinhard; Rauhe, Hermann (1989): *Popmusik. Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fosket, Jennifer Ruth (2016): Situating Knowledge. In: Adele E. Clarke, Carrie Friese und Rachel Washburn (Hg.): *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory*. London: Routledge, S. 195–215.
- Fuhr, Monika; Fuhr, Werner (1977): *UE-Blues & Rock'n'Roll*. Münster: ADM Arbeitskreis demokratischer Musiker.
- Gasser, Nolan (2022): *Why You Like It. The Science & Culture of Musical Taste*. New York: Flatiron Books.
- Geertz, Clifford (2015): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 13. Auflage 2015. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geuen, Heinz (2012): Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht? Plädoyer für einen vielfältigen schulischen Musikunterricht. In: Michael Pabst-Krueger und Jürgen Terhag (Hg.): *Musizieren mit Schulklassen. Praxis - Konzepte - Perspektiven*. Oldershausen: Lugert (= Musikunterricht heute 9).
- Gibson, Will (2006): Material culture and embodied action. Sociological notes on the examination of musical instruments in jazz improvisation. In: *Sociological Review* 54 (1), S. 171–187.

- Ginkel, Kai (2017): Noise – Klang zwischen Musik und Lärm. Zu einer Praxeologie des Auditiven. Bielefeld: transcript.
- Goehr, Lydia (1994): The imaginary museum of musical works. An essay in the philosophy of music. Oxford: Oxford University Press.
- Gracyk, Theodore (1996): Rhythm and noise. An aesthetics of rock. London: Tauris.
- Gruhn, Wilfried (1989): Wahrnehmen und Verstehen. Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hofheim: Wolke-Verl.
- Gruhn, Wilfried (2018): Audiation - Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens. In: Wilfried Gruhn und Peter Röpke (Hg.): Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen. Innsbruck, Esslingen: Helbling, S. 94-109.
- Hahn, Hans Peter (2016): Wahrnehmungsweisen von Dingen. Zu den Herausforderungen der Alltäglichkeit des Materiellen. In: Reuter, Julia und Berli, Oliver (Hg.): Dinge befremden. Essays zu materieller Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–20.
- Hamilton, Andy (2009): The Sound of Music. In: Matthew Nudds und Casey O'Callaghan (Hg.): Sounds and perception. New philosophical essays. Oxford: Oxford University Press, S. 146–182.
- Hanslick, Eduard (1982): Von Musikalisch-Schönen. Aufsätze, Musikkritiken. Leipzig: Reclam.
- Hartwich-Wiechell, Dörte (1974): Pop-Musik. Analysen und Interpretationen. Köln: Volk.
- Hebdige, Dick (1979): Subculture. The Meaning of Style. London: Methuen.
- Heidegger, Martin (1986): Sein und Zeit. 16. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- Helms, Dietrich; Phleps, Thomas (Hg.) (2012): Black Box Pop. Analysen populärer Musik. Bielefeld: transcript.
- Hennion, Antoine (1981): Les professionnels du disque. Une sociologie des variétés. Paris: Métailié.
- Hennion, Antoine (1989): An Intermediary Between Production and Consumption: The Producer of Popular Music. In: Science, Technology & Human Values 14 (4), S. 400–424.
- Hennion, Antoine (1993): La Passion musicale. Une sociologie de la médiation. Paris: Métailié.
- Hennion, Antoine (1999): Music industry and music lovers, beyond Benjamin. The return of the amateur. In: Soundscapes 2.

- Hennion, Antoine (2001): Music lovers. Taste as performance. In: *Theory, Culture & Society* 18 (5), S. 1–22.
- Hennion, Antoine; Maisonneuve, Sophie; Gomart, Émilie (2000): *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris: Documentation Française.
- Hepp, Rico (2021): *Entsubjektivierung. Zur praxistheoretischen Relevanz ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Herbst, Jan-Peter; Ahlers, Michael; Barber, Simon (2024): 'The song factories have closed!'. Songwriting camps as spaces of collaborative creativity in the post-industrial age. In: *Creative Industries Journal* 17, S. 1–22.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, Frank (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 15–36.
- Hillebrandt, Frank (2018): Rock und Pop als Praxis. In: Hubertus Busche, Thomas Heinze, Frank Hillebrandt und Franka Schäfer (Hg.): *Kultur - Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.
- Hillebrandt, Frank (2023): *Ereignistheorie für eine Soziologie der Praxis. Das Love and Peace Festival auf Fehmarn und die Formation der Pop-Musik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 73–91.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 45–67.
- Hitzler, Ronald (1998): Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung. In: *Berliner Debatte INITIAL* 9 (1), S. 81–89.
- Hitzler, Ronald (2010): Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung. Über Jugendszenen. In: Anne Honer, Michael Meuser und Michaela Pfadenhauer (Hg.): *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 55–72.
- Hitzler, Ronald; Eberle, Thomas S. (2008): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 109–118.

- Hitzler, Ronald; Honer, Anne; Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2008): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hitzler, Ronald; Niederbacher, Arne (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hodek, Johannes; Niermann, Franz (1984): Rockmusik - Rockkultur. Arbeitsbuch für d. Sekundarstufe II. Stuttgart: Metzler.
- Hoffmann, E. T. A. (1983): Kreisleriana. Stuttgart: Reclam.
- Hoppe, Katharina; Lemke, Thomas (2021): Neue Materialismen zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Hörning, Karl H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 19–39.
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript.
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004): Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 9–15.
- Ingarden, Roman (1962): Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk; Bild - Architektur - Film. Tübingen: Max Niemeyer.
- Ismail-Wendt, Johannes (2016): post_PRESETS. Kultur, Wissen und populäre Musik-machDinge. Hildesheim, Zürich: Georg Olms Verlag; Universitätsverlag Hildesheim.
- Jank, Werner (Hg.) (2013): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner (Hg.) (2021): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero (Hg.) (2012): music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- John-Cage-Orgel-Stiftung Halberstadt (2019): Organ2/ASLSP. John Cage Orgel Kunstprojekt Halberstadt. Online verfügbar unter <https://www.aslsp.org/de/>, zuletzt geprüft am 08.08.19.

- Joseph, Martha (2015): Collecting Alvin Lucier's I Am Sitting in a Room. Online verfügbar unter https://www.moma.org/explore/inside_out/2015/01/20/collecting-alvin-luciers-i-am-sitting-in-a-room/, zuletzt geprüft am 06.10.2022.
- Jost, Christofer (2018): Bodyrock. Popmusik und Verkörperung. In: Hubertus Busche, Thomas Heinze, Frank Hillebrandt und Franka Schäfer (Hg.): Kultur - Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–202.
- Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte - Argumente - Begründungen; ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott.
- Kaiser, Hermann Josef (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Musikforum (83), S. 17–26.
- Kaiser, Hermann Josef (2001): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.): Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85–97.
- Kaiser, Hermann Josef (2002): Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 1 (Sonderheft), S. 1–12.
- Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 9. Online verfügbar unter <http://zfk.m.org/10-kaiser.pdf>, zuletzt geprüft am 27.12.2018.
- Kaiser, Hermann Josef (Sonderheft 2011): Konstitutive Bedingungen Verständiger Musikpraxis in der Schule. In: Diskussion Musikpädagogik, S. 85–88.
- Kaiser, Hermann Josef (2016): Aufbauender Musikunterricht. In: Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner, S. 65–82.
- Kattenbeck, Chris (2022): Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking. Münster: Waxmann.
- Kim, Jin Hyun (2017): Musik als nicht-repräsentationales Embodiment. Philosophische und kognitionswissenschaftliche Perspektiven einer Neukonzeptualisierung von Musik. In: Lars Oberhaus und Christoph Stange (Hg.): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: transcript, S. 146–164.
- Kirschner, Tony (1998): Studying Rock. Towards a Materialist Ethnography of Rock. In: Thomas Swiss, John Sloop und Andrew Herman (Hg.): Mapping the Beat. Popular Music and Contemporary Theory. Malden: Blackwell, S. 247–268.

- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erw. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klausmeier, Friedrich (1976): Sozio-musikalisches Verhalten von Jugendlichen und sein Bezug zu schulischer und außerschulischer Musikerziehung. In: Egon Kraus (Hg.): Schule ohne Musik? Musik u. Musikunterricht in d. Bildungsplanung: Analysen u. Perspektiven. Vorträge d. 11. Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976. Mainz: Schott, S. 63–68.
- Kleiner, Marcus S.; Wilke, Thomas (2013): Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken. Wiesbaden: Springer.
- Klose, Peter (2019a): DOINGS AND PLAYINGS? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 19–34.
- Klose, Peter (2019b): Mapping the Welle. Potentiale von Musikanalyse als Artefaktanalyse im Rahmen praxeologischer Studien zu populärer Musik am Beispiel von Extrabreit. In: Frank Hillebrandt und Anna Daniel (Hg.): Die Praxis der Popmusik. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–230.
- Klose, Peter (2021): Musikunterricht, vom Menschen und vom Tun her gedacht. Musikdidaktische Implikationen des Praxisbegriffs am Beispiel von Schulchor-AG, Chorklasse und gemeinsamem Singen im Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 91, S. 4-10.
- Knigge, Jens; Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik. Eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 7 (Sonderedition), S. 60–98.
- Knorr-Cetina, Karin; von Savigny, Eike; Schatzki, Theodore R. (Hg.) (2001): The Practice Turn in Contemporary Theory. London, New York: Routledge.
- Kögler, Hans-Herbert (1999): Kritische Hermeneutik des Subjekts. Cultural Studies als Erbe der Kritischen Theorie. In: Karl H. Hörning und Rainer Winter (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt: Suhrkamp, S. 196–237.
- Krause, Martina (2011): Auf den Begriff gebracht? Perspektiven der musikpädagogischen Forschung für die Genese musikpädagogischer Grundbegriffe. In: Diskussion Musikpädagogik (49), S. 35–39.
- Krause-Benz, Martina (2016): Handlungsorientierung – zwischen Praktizismus und Performativität. In: Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner, S. 83–96.

- Krause-Benz, Martina (2018): Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt. Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In: Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Münster: LIT-Verl., S. 31–48.
- Kron, Thomas; Reddig, Melanie (2006): Zygmunt Bauman. Die ambivalente Verfassung moderner und postmoderner Kultur. In: Stephan Moebius und Dirk Quadflieg (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 363–377.
- Latour, Bruno (2014): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Lavagno, Christian (2006): Michel Foucault. Ethnologie der eigenen Kultur. In: Stephan Moebius und Dirk Quadflieg (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 46–55.
- Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.) (2016): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner.
- Lengersdorf, Diana (2015): Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken. In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 177–196.
- Lessing, Wolfgang (2017): Versuch über Technik. In: Lars Oberhaus und Christoph Stange (Hg.): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: transcript, S. 13–60.
- Lessing, Wolfgang (2018): Üben als Handeln. In: Wilfried Gruhn und Peter Rübke (Hg.): Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen. Innsbruck, Esslingen: Helbling, S. 70–93.
- Loenhoff, Jens (Hg.) (2012): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lueger, Manfred; Froschauer, Ulrike (2018): Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Lugert, Wulf Dieter (1985): Zur Sozialpsychologie und Didaktik populärer Musik. In: Günter Kleinen, Werner Klüppelholz und Wulf Dieter Lugert (Hg.): Musikunterricht Sekundarstufen. Popmusik und Schlager. Düsseldorf: Schwann, S. 9–17.
- Luhmann, Niklas (2012): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 15. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2020): Einführung in die Systemtheorie. 6. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- Maas, Georg; Schmidt-Brunner, Wolfgang (1988): Pop – Rock im Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie, Diskographie, Filmographie. Mainz, New York: Schott.
- Marcus, George E. (1995): Ethnography In/Of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: *Annual Review of Anthropology* 24, S. 95–117.
- Maturana, Humberto R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. 2. Auflage. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Goldmann.
- Meier, Michael (2004): Bourdieus Theorie der Praxis - eine 'Theorie sozialer Praktiken'? In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 55–69.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Miller, Daniel (2008): Material Culture. In: Tony Bennett und John Frow (Hg.): *The SAGE Handbook of Cultural Analysis*. London: SAGE, S. 271–290.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Montadon, Frédéric (2013): Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), S. 75–89.
- Mrozek, Bodo (2019): *Jugend - Pop - Kultur. Eine transnationale Geschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Noë, Alva (2005): Against intellectualism. In: *Analysis* 65 (4), S. 278–290.
- Noë, Alva (2006): *Action in perception*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Noë, Alva (2010): *Du bist nicht dein Gehirn. Eine radikale Philosophie des Bewusstseins*. 2. Aufl. München: Piper.
- Noë, Alva (2012): *Varieties of presence*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Noë, Alva; Thompson, Evan (2004): Are There Neural Correlates of Consciousness? In: *Journal of Consciousness Studies* 11 (1), S. 3–28.
- Nowka, Dieter (1999): *Europäische Kompositionsgeschichte. Material, Verfahren, Komposition*. Landsberg/Lech: ecomed.
- Nudds, Matthew; O'Callaghan, Casey (Hg.) (2009): *Sounds and perception. New philosophical essays*. Oxford: Oxford University Press.

- Oberhaus, Lars (2017): Quälende Qualia. Argumente gegen die Reduktion sinnlicher Erfahrungen auf körperliche Zustände. In: Lars Oberhaus und Christoph Stange (Hg.): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: transcript, S. 165–185.
- Oberhaus, Lars; Stange, Christoph (Hg.) (2017): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: transcript.
- O'Callaghan, Casey (2009): Sounds and Events. In: Matthew Nudds und Casey O'Callaghan (Hg.): Sounds and perception. New philosophical essays. Oxford: Oxford University Press, S. 26–49.
- Parsons, Talcott (1975): Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth (1980): Anthropologie der Sinne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth (1982): Ausdruck und menschliche Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 40–54.
- Reckwitz, Andreas (2015): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursociologie. 2. Aufl.. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zur Kulturalisierung des Sozialen. In: Lars Oberhaus und Christoph Stange (Hg.): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: transcript, S. 45–62.
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. In: Hubertus Busche, Thomas Heinze, Frank Hillebrandt und Franka Schäfer (Hg.): Kultur - Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–62.
- Reckwitz, Andreas (2021a): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. 7. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2021b): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: Reckwitz, Andreas; Rosa, Hartmut (Hg.): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp, S. 23-150.

- Regelski, Thomas A. (1998): The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis. In: *Philosophy of Music Education Review* 6 (1), S. 22–59.
- Regelski, Thomas A. (2011): Praxialism and "Aesthetic This, Aesthetic That, Aesthetic Whatever." In: *Action, Criticism & Theory for Music Education* 10 (2), S. 61–100. Online verfügbar unter URL: https://act.maydaygroup.org/articles/Regelski10_2.pdf [zuletzt aufgerufen 10.12.2025]
- Regelski, Thomas A. (2016): *A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*. New York, Abingdon: Routledge.
- Reuter, Julia (2004): Postkoloniales Doing Culture. Oder: Kultur als translokale Praxis. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 239–255.
- Reuter, Julia; Berli, Oliver (Hg.) (2016): *Dinge befremden. Essays zu materieller Kultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Rizzi, Anna (2023): *Schwelgen dürfte ihr. Musikbezogene Affektstrukturen im Laien-Pop-Chor*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts - zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: *Art Education Research* 5 (9), S. 1–8.
- Rüdiger, Wolfgang (2007): *Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer*. Mainz: Schott.
- Rüdiger, Wolfgang (2017): Die Geburt der Musik aus dem Geiste des Körpers. Aspekte musikalischen Embodiments von der kommunikativen Musikalität der frühen Kindheit bis zur komplexen musikalischen Körperlichkeit. In: Lars Oberhaus und Christoph Stange (Hg.): *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Bielefeld: transcript, S. 269–293.
- Rüdiger, Wolfgang (2018): Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele. In: Wilfried Gruhn und Peter Rübke (Hg.): *Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen*. Innsbruck, Esslingen: Helbling, S. 130–154.
- Salmen, Walter (1988): *Das Konzert. Eine Kulturgeschichte*. München: Beck.
- Sandner, Wolfgang (Hg.) (1977): *Rockmusik. Aspekte zur Geschichte, Ästhetik, Produktion*. Mainz: Schott.

- Schäfer, Franka; Daniel, Anna (2015): Methodische Herausforderungen am Beispiel einer Soziologie der Praxisformation des Rock und Pop. In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 289–313.
- Schäfer, Franka; Daniel, Anna (2015): Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 37–55.
- Schäfer, Franka; Daniel, Anna; Hillebrandt, Frank (Hg.) (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Hilmar (Hg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.
- Schatt, Peter W. (2021): Einführung in die Musikpädagogik. 2. Aufl. München: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2001): Practice mind-ed orders. In: Karin Knorr-Cetina, Eike von Savigny und Theodore R. Schatzki (Hg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London, New York: Routledge, S. 42–55.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2010): Materiality and Social Life. In: Nature and Culture 5 (2), S. 123–149.
- Schatzki, Theodore R. (2012): A Primer on Practices. Theory and Research. In: Joy Higgs, Ronald Barnett, Stephen Billett, Maggie Hutchings und Franziska Trede (Hg.): Practice-Based Education. Perspectives and Strategies. Rotterdam, Boston: Sense Publishers, S. 13–26.
- Schatzki, Theodore R. (2014): Art Bundles. In: Tasos Zembylas (Hg.): Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics. London, New York: Routledge, S. 17–31.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 29–44.
- Schatzki, Theodore R. (2017): Pas de deux: Practice Theory and Phenomenology. In: Phänomenologische Forschungen 22 (2), S. 25–40.
- Schatzki, Theodore R. (2019): Social Change in a Material World. New York: Routledge.

- Schiavio, Andrea; van der Schyff, Dylan (2016): Beyond Musical Qualia. Reflecting on the Concept of Experience. In: *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* 26 (4), S. 366–378.
- Schiavio, Andrea; van der Schyff, Dylan (2018): 4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization. In: *Behavioural Sciences* 8 (8), S. 72–87.
- Schläbitz, Norbert (2016): Als Musik und Kunst dem Bildungstraum(a) erlagen. Vom Neu-humansimus als Leitkultur, von der "Wissenschaft" der Musik und anderen Missverständnissen. Göttingen: V&R Unipress.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert (2017): Soziale Praktiken als öffentliche Sinnzusammenhänge. In: *Phänomenologische Forschungen* 22 (159-172).
- Schramm, Holger (2005): *Mood Management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Regulierung von Stimmungen*. Köln: Halem.
- Schütz, Alfred (1972): Gemeinsam Musizieren. Die Studie einer sozialen Beziehung. In: Alfred Schütz: *Gesammelte Aufsätze. II Studien zur soziologischen Theorie*. Hg. v. Arvid Brodersen. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 129–150.
- Schütz, Volker (1984): Rockmusik im Unterricht - Eine neue Form der musischen Erziehung? In: Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, S. 67–76.
- Schütz, Volker (1985): Thesen zur Didaktik der Rockmusik. In: Günter Kleinen, Werner Klüppelholz und Wulf Dieter Lugert (Hg.): *Musikunterricht Sekundarstufen. Rockmusik*. Düsseldorf: Schwann, S. 9–18.
- Schützeichel, Rainer (2012): "Implizites Wissen" in der Soziologie. Zur Kritik des epistemischen Individualismus. In: Jens Loenhoff (Hg.): *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Scruton, Roger (2009): Sounds as Secondary Objects and Pure Events. In: Matthew Nudds und Casey O'Callaghan (Hg.): *Sounds and perception. New philosophical essays*. Oxford: Oxford University Press, S. 50–68.
- Seabrook, John (2016): *The song machine. How to make a hit*. London: Vintage.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.
- Silverman, Marissa; Davis, Susan A.; Elliott, David J. (2014): Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries. In: *International Journal of Music Education* 32 (1), S. 53–69.
- Small, Christopher (1994): *Music of the common tongue. Survival and celebration in Afro-American music*. London: Calder Publications.

- Small, Christopher (1998): *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher (2016): *The Christopher Small reader*. Hg. v. Robert Walser. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Smudits, Alfred (Hg.) (2019): *Roads to Music Sociology*. Wiesbaden: Springer VS.
- Soeffner, Hans-Georg (2012): Der Eigensinn der Sinne. In: Norbert Schröer, Volker Hinzenkamp, Simone Kreher und Angelika Pöferl (Hg.): *Lebenswelt und Ethnographie. Beiträge der 3. Fuldaer Feldarbeitstage 2./3. Juni 2011*. Essen: Olb Verlag, S. 461-474.
- Stäheli, Urs (2004): Subversive Praktiken? Cultural Studies und die 'Macht' der Globalisierung. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 154–166.
- Stange, Christoph (2017): Denken mit den Beinen, Spüren mit dem Kopf, tanzen mit der Seele. Zum Potenzial des Körpers für das Verstehen von Musik. In: Lars Oberhaus und Christoph Stange (Hg.): *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Bielefeld: transcript, S. 72–89.
- Stange, Christoph (2018): Verkörperung - Schwierigkeiten mit einem schillernden Begriff. In: Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle (Hg.): *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Münster: LIT-Verl., S. 49–74.
- Steinmann, Michael (2010): *Martin Heideggers "Sein und Zeit"*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Sterne, Jonathan (2003): *The audible past. Cultural origins of sound reproduction*. Durham, NC: Duke University Press.
- Sterne, Jonathan (2014): What Do We Want? Materiality! When Do We Want It? Now! In: Tarleton Gillespie, Kirsten Foote und Pablo Boczkowski (Hg.): *Media Technologies. Essays on Communication, Materiality and Society*. Cambridge: MIT Press, S. 119–128.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe; Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2), S. 83–100.
- Tadday, Ulrich (1993): *Die Anfänge des Musikfeuilletons. Der kommunikative Gebrauchswert musikalischer Bildung in Deutschland um 1800*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

- Tagg, Philip (2000): The Work. An Evaluative Charge. In: Michael Talbot (Hg.): The Musical Work: Reality or Invention? Liverpool: Liverpool University Press, S. 153–166.
- Talbot, Michael (Hg.) (2000): The Musical Work: Reality or Invention? Liverpool: Liverpool University Press.
- Terhag, Jürgen (1989): Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik. Regensburg: Bosse.
- Terhag, Jürgen (2006): 20 Jahre Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag. In: Wolfgang Pfeiffer und Jürgen Terhag (Hg.): Schülerorientierter Musikunterricht - Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen: Lugert (= Musikunterricht heute 6).
- Terhag, Jürgen (2021): Musikunterricht zwischen Baum und Borke. Konstruktive Vorschläge zur Verkleinerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: Musik & Bildung (4), S. 58–60.
- Twittenhoff, Wilhelm (1953): Jugend und Jazz. Ein Beitrag zur Klärung. London, Mainz: Schott, Verlag Junge Musik, B. Schott's Söhne.
- Uhden, Pit (2015): Musik als Praxis. Leipzig: Hochschule für Musik und Theater Leipzig.
- Venus, Dankmar (1969): Unterweisung im Musikhören. Wuppertal, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn.
- Vogt, Jürgen (1997): Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. In: Musik & Bildung (45), S. 39–43.
- Vogt, Jürgen (1999): David J. Elliotts "Praxiale Theorie der Musikerziehung". In: Musik & Bildung 20 (3), S. 38–43.
- Vogt, Jürgen (2006): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft. Erste Annäherungen. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 5, S. 11–25.
- Vogt, Jürgen (2010): Einleitung: Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik. In: Jürgen Vogt, Christian Rolle und Frauke Heß (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts. Münster: LIT-Verl., S. 6–13.
- Vogt, Jürgen (2014): Musikpädagogik als kritische Musikpädagogik - noch einmal. In: Art Education Research 5 (9), S. 1–9.
- Vogt, Jürgen; Rolle, Christian; Heß, Frauke (Hg.) (2010): Inhalte des Musikunterrichts. Münster: LIT-Verl.
- Volgsten, Ulrik (2021): Extending the Sonic Bubble. Solitary Listening as a Technology of the Self. In: Klaus Nathaus und Martin Rempe (Hg.): Musicking in twentieth-century Europe. A handbook. Berlin: Walter de Gruyter, S. 281–300.
- Wallbaum, Christopher (2005): Relationale Schulmusik. Eine eigene musikalische Praxis und Kunst. In: Diskussion Musikpädagogik (26), S. 4–17.

- Wallbaum, Christopher (2020): Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In: Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle und Jonas Völker (Hg.): Interkulturalität – Musik – Pädagogik. Hildesheim: Olms, S. 133–157.
- Wenger, Etienne (1999): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, Paul (1981): "Profane Culture". Rocker, Hippies; subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Willis, Paul (2001): Symbolism and Practice. A Theory for the Social Meaning of Pop Music. In: Soundscapes 4. Online verfügbar unter http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/VOLUME04/Symbolism_and_practice.shtml, zuletzt geprüft am 01.08.19.
- Wittgenstein, Ludwig (1971): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wolf, Ursula (2002): Aristoteles' 'Nikomachische Ethik'. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Zembylas, Tasos (Hg.) (2014): Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics. London, New York: Routledge.