

Kritische Theorie, Kritische Musikpädagogik

Mitteilungen aus dem Fundbüro

Kein anderer Musikpädagoge¹ hat sich so ausdauernd und intensiv der Frage nach der Bedeutung der Kritischen Theorie für die Musikpädagogik gewidmet wie Jürgen Vogt: Mal nimmt er ausdrücklich auf „die“ Kritische Theorie Bezug (z. B. Vogt 2003; 2005; 2014; 2015; 2017a; 2021), mal grundiert diese die Beiträge in diesem Sinne (z. B. Vogt 2002; 2008; 2017b). Dabei interessieren ihn die wissenschaftstheoretischen Grundlagen ebenso wie die erzielten Forschungsergebnisse. In einem grundlegenden Text (Vogt 2012) etwa fragt er, an Jürgen Habermas anknüpfend, nach dem Erkenntnisinteresse verschiedener wissenschaftlicher Positionen. Neben einem technischen und einem praktischen Interesse existierten demnach auch Wissenschaften, denen Habermas ein explizit formuliertes emanzipatorisches Erkenntnisinteresse zugewiesen habe: „Diese Wissenschaften können auch als ‚kritische Wissenschaften‘ bezeichnet werden, da ihr Hauptgeschäft die Kritik ist“ (Vogt 2012, S. 349). Eben diesen emanzipatorischen Impetus vermisst Vogt in der Musikpädagogik (zumindest zu jenem Zeitpunkt) und gibt daher eine „Art Vermisstenanzeige“ (Vogt 2012, S. 345) auf. Er bezieht sich dabei vor allem auf die empirische Musikpädagogik, in deren qualitativen Studien er die bloße Beschreibung kritisiert, während in quantitativen der hinterfragende Impetus fehle. Nun kann man dem nicht leicht etwas entgegensetzen, fußen Vogts Ausführungen doch auf breitester Literaturkenntnis. Gleichwohl möchte dieser Beitrag leise widersprechen: Im Fundbüro, wo Vermisstenanzeigen, so sie nicht Gegenstand polizeilicher Ermittlungen sind, oft landen, finden sich etliche Hinweise auf den Verbleib, denen in einem ersten Gang nachgegangen werden soll, um dann in einem zweiten genauer auf Jürgen Vogts Verständnis von Kritischer Theorie einzugehen. Abschließend sei an einem Beispiel der Frage nachgegangen, wie sich empirische Musikpädagogik in dieses Feld einordnen ließe.

¹ Die hier verhandelten Diskurse werden in Deutschland tatsächlich fast ausschließlich von Männern ausgetragen. Im Übrigen bemüht sich dieser Beitrag um gendergerechte Formulierungen.

Fundsachen

Vogts Vermisstenanzeige beklagt, dass in musikpädagogischen Publikationen ein emanzipatorisches Interesse „nicht mehr recht erkennbar“ (Vogt 2012, S. 350) sei. In einer ersten Annäherung könnte man dem schnell insofern zustimmen, als ein expliziter Verweis auf die Kritische Theorie (mit großem „K“) nur selten erfolgt. Jürgen Vogt unternimmt Erklärungsversuche, die neben der konzeptionellen und kritischen (mit kleinem „k“) Weiterentwicklung auch die Sozialisation der Forschenden und vor allem wissenschaftstheoretische Gründe anführen.² Allerdings wären ihm jene neueren Ansätze in Deutschland im Zusammenhang mit Heterogenität oder Anerkennungstheoretischen Fragen entgegenzuhalten, die sich zwar weniger oder gar nicht auf Adorno oder Habermas berufen, wohl aber auf Axel Honneth, den Vogt selber der dritten Generation der Frankfurter Schule zurechnet. Beispielhaft wäre etwa Campos (2019) zu nennen, der sich den Fragen der Anerkennungspraktiken im Musikunterricht widmet. Auch die Auseinandersetzung mit machtstheoretischen Fragen und der Konstituierung von Hegemonie bei Blanchard (2019) muss erwähnt werden, der freilich eher eine kulturwissenschaftliche Perspektive einnimmt und die Tradition der Kritischen Theorie, die Vogt vermisst, eher vernachlässigt.

Deutlichere Spuren führen in die USA. Ähnlich wie in Deutschland mit der Zeitschrift *ZfKM* existiert mit *Action, Criticism, and Theory for Music Education* ein Journal, das sich ausdrücklich auf die Kritische Theorie beruft (Regelski 2000).³ Tatsächlich finden sich hier über die Jahre hinweg immer wieder Beiträge, die diese Verbindung und dabei besonders deren emanzipatorischen Charakter betonen. So schreibt Vincent Bates: „In applying critical theory to music education, the central concern has been the development of increasingly humane music education practice“ (Bates 2016, S. 1). Dieses neue Projekt erfordere Kritik, worunter zu verstehen sei:

„careful analysis of taken-for-granted assumptions and traditional practices in order to disclose anything that might be “mal-praxial” (failing to bring about lasting improvements in human well-being, actually causing harm, and/or offering

² Er geht damit über den Befund Wolfgang Martin Strohs hinaus, der für die musikpädagogische Praxis an den Schulen befand, dass „fast alle Positionen der kritischen (sic!) Musikpädagogik integriert und isoliert worden sind“ (Stroh 2002, S. 11) und damit Kritische Theorie scheinbar nicht mehr notwendig sei (s. auch Vogt 2021, S. 210).

³ Nicht zufällig trägt ACT im Logo der MayDay Group den Zusatz „Action for Change in Music Education“; auch die ZfKM hebt im erneuerten Logo den Buchstaben K blau hervor. Entsprechend heißt es auf der Homepage: „Die ZfKM versteht sich als “kritisch” im Sinne von Kritik als Sichtung, Unterscheidung und Auswahl; nicht (oder nicht nur) im Sinne von Kritischer Theorie“ (<https://zfmk.org>).

differential levels of positive or negative results: e.g. positive results for the privileged and less-than-optimal results for others).“ (Bates 2016, S. 1)

Nun gehört die bloße Überprüfung von Vorannahmen sicherlich zu jeder wissenschaftlichen Arbeit und auch die Infragestellung bisheriger Unterrichtspraxen macht noch keine „Kritische Theorie“. Das Kriterium der „humanen Praxis“ verweist freilich auf viel weitergehende Ansprüche. Daher formuliert in einem historischen Überblick Mary McCarthy ähnlich: „Approaches to social justice that draw on critical theories focus on challenging the effects of injustice and promoting emancipation in music education“ (McCarthy 2016, S. 33). Der Plural „Theorien“ verweist darauf, dass der emanzipatorische Impetus weiter gefasst wurde (und wird) und nunmehr anti-rassistische, multikulturelle und feministische Diskurse⁴ einschließt. Dieses Grundverständnis von Musikpädagogik lebt (in schulischer Praxis und universitärer Forschung gleichermaßen) im US-amerikanischen und kanadischen Diskurs viel stärker als in Deutschland.⁵ In der engen Anbindung der schulischen Praxis an gesellschaftliche Strukturen wird Kritische Theorie zum Bestandteil einer „Sociology of music education“: Das entsprechende amerikanische Handbuch (Benedict et al. 2016) liest sich über weite Strecken als Diskurs über Machtstrukturen und emanzipatorische Ansätze, der eher einer hermeneutischen Tradition als einer empirischen verpflichtet ist. Vogt selbst verweist auf die lange Tradition eines allgemeiner verstandenen „critical thinking“, das zum „Grundbestand musikpädagogischer Forschung“ (Vogt 2012, S. 352) in den USA gehöre.

Allerdings wird Kritische Theorie in der Tradition der Frankfurter Schule zuweilen auch als bloßer methodischer Ansatz rezipiert. So nennen Denzin und Lincoln (2005) im grundlegenden *Handbook of qualitative Research* sie als wichtige Quelle für den Aufstieg qualitativer Methoden allgemein. Der daraus abgeleiteten „critical pedagogy“ wird ein eigenes Kapitel gewidmet (Kincheloe et al. 2005). Auch im (ansonsten im Horizont sehr eingeschränkten und konservativen) Handbuch Colleen Conways (2014) wird Kritische Theorie in diesem Sinne immerhin rezipiert (Conway & West 2014, S. 44; auch Scheib 2015 S. 79). Eine ähnlich verkürzte Sicht findet sich übrigens im noch neuen Handbuch zur Soziologie der Musikpädagogik (Yerichuk 2021), wo zwar historisch korrekt auf den Ursprung in der

⁴ Die Literatur dazu ist sehr umfassend: zum Antirassismus vgl. etwa im Überblick Bradley (2015), auch Hess (2017) und Koza (2008), zum differenziert multi-kulturellen Diskurs unter Einschluss von Latinos Kelly-McHale & Abril (2015) und mit Blick auf Indigene Piercey (2012); zum feministischen Diskurs im Überblick Lamb und Dhokai (2015).

⁵ So zeigt das ansonsten so umfassende *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch et al. 2018) keine entsprechenden Lemmata.

Frankfurter Schule verwiesen wird, im Übrigen aber der umfassende, auf gesellschaftliche Veränderung zielende Impetus ausgeblendet wird.

Etwas anders ist die Lage im Vereinigten Königreich. Dort existiert mit Tia DeNoras Buch „After Adorno“ (2003) eine Veröffentlichung, deren große Wirkung sich an einer Neuauflage (2010) und der Kurzfassung in der Textsammlung von Shepherd und Devine (2015, 2016) ablesen lässt. Paradoxerweise schätzt DeNora, die sich mit der Funktion von Musik im Alltag beschäftigt hat (2000), Adornos Konzentration auf die Musik selbst: „for him, music was not a topic to be considered abstractly in terms of the social forces that shaped it or in terms of its structural properties. Music was, in contrast, a living, dynamic medium“ (2003, S. 4). Auch wenn mit der Kulturwissenschaft der Birmingham-Schule und der pragmatistischen Sichtweise der Schulen von Lucy Green oder Pamela Burnard gänzlich andere Orientierungspunkte gesetzt wurden, wird Adorno offensichtlich immer noch wahrgenommen. In anderen Worten: Die Kritische Theorie lebt, nur offensichtlich in teils anderer Gestalt; man kann sie finden.

Diese Nachricht aus dem Fundbüro allein reicht freilich kaum hin und wäre für unseren Zusammenhang hier auch von eher historischem Interesse. Interessanter ist die Frage, warum die Kritische Theorie zumindest im deutschsprachigen Raum so wenig sichtbar ist. Dieser Beitrag wagt die Vermutung, dass das auch mit Jürgen Vogts Verständnis von ihr zusammenhängt. Dem soll im Folgenden daher nachgegangen werden.

Ideologiekritik als Zentrum der Kritischen Theorie

Was der gegenwärtigen Musikpädagogik tatsächlich abhandengekommen ist, ist die Fokussierung auf Ideologiekritik, wie sie Adorno prominent gemacht hat – und vielleicht auch allgemeiner das Interesse an ihr. Die Kritische Theorie ist freilich kein monolithisches Gedankengebäude (vgl. Vogt 2021, S. 211–13) und Ideologiekritik nimmt in den unterschiedlichen Ausprägungen der Frankfurter Schule unterschiedliche Formen an. Dass sie bei Jürgen Vogt im Zentrum steht, mag auch biographische Gründe haben: immerhin gehört er einer Generation an, für die Adorno im Studium auch deshalb wichtig war, weil die ideologiekritische Auseinandersetzung in der Musikdidaktik erst in den 1970er Jahren Fahrt aufnahm (vgl. Weber 2005, S. 454 ff.) und weil die Lektüre einiger Schriften wie etwa der oft zitierten „Kritik des Musikanten“ (Adorno 1956) quasi zum guten Ton im Studium seiner (und meiner) Generation gehörte. Freilich kann man die Bedeutung von Ideologiekritik nicht auf die persönliche Vorliebe einer Generation reduzieren. Sie ist ein Herzstück jeder kritischen, an

Emanzipation interessierten Wissenschaft. „Critical theorists, therefore, engage in ideology critique by which false consciousness can be rationally analyzed and valid knowledge rationally justified and communicated“ (Regelski 2000, S. 4). Diese Form der Kritik hat an Aktualität nicht verloren: Die Umdeutung von Begriffen, die die neue Rechte okkupiert und gesellschaftsfähig macht, ist ein (bedrückendes) Beispiel dafür (s. Vogt 2021); allerdings soll das hier nicht weiterverfolgt werden. Die interessanten erkenntnistheoretischen Fragen, die sich an die Normativität von „richtigem“ und „falschem“ Bewusstsein, an Machtstrukturen und Begriffsdefinitionsmacht stellen (vgl. Vogt 2015, S. 16–18), sollen ebenfalls hier außen vor gelassen werden. Was aber Gegenstand von Ideologiekritik sein kann, ist für Musikpädagoginnen und -pädagogen interessant.

Für Vogt ist in der Ideologiekritik zentral zunächst die Auseinandersetzung mit Begriffen, wie er am Beispiel amerikanischer Diskurse zu zeigen vermag (vgl. Vogt 2015). Einzuschließen seien auch Mentalitäten, wie er am Beispiel der neuen Rechten aufzeigt: „critical music educators – like everyone else – have underestimated a *change* in mentalities or, most probably, if we follow Adorno’s diagnosis, a certain *continuity* in mentalities“ (Vogt 2021, S. 216; Hervorhebung im Original). Entsprechend ist Ideologiekritik im Kern bei Vogt gar keine *soziologische* Aufgabe, sondern eine *psychologische*, auch wenn sie in gesellschaftliche Kontexte eingebettet ist, wie er mit Verweis auf Erich Fromm feststellt (Vogt 2021, S. 217). So wichtig Adornos Kritik am falschen Bewusstsein, etwa am Fortleben faschistischer Denke in der Nachkriegszeit war, so wenig Aufmerksamkeit schenkte sie den Fragen sozialer Gerechtigkeit. Wie sah die Einkommensverteilung in den 1950er Jahren nach der „Stunde Null“ aus, die ebenfalls einer ideologiekritischen Untersuchung wert wäre? Wie verhielt es sich mit Armut und Reichtum als den Bedingungen gesellschaftlicher Praxen in der Adenauerzeit? Auch Adorno hätte wissen können (oder darüber schreiben können), dass die Einkommensverteilung sich nach dem Krieg in Deutschland zugunsten der sehr Reichen veränderte. Lag der Einkommensanteil des reichsten Perzentils (1%) 1949 noch bei 9%, so stieg er bis 1960 substantiell auf ca. 13% (Zahlen nach Piketty 2020, S. 534).

Der französische Soziologie Hennion hat in einer brillanten Analyse des Adorno’schen Denkens die Fixierung auf die Kunst der Avantgarde in der Mitte des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet, die mit der Ausblendung anderer und für die Soziologie interessanter Aspekte einhergeht:

„Adorno’s radical position almost leads to solipsism with its repeated assertion, on the one hand, that art is the locus of truth that is absolute but always negative, and, on the other, that there is a totalitarian lie in any form of positivity. From Tesco to

Walmart to ministries, all the promoters of culture are related to the utilitarianism and mercantilism of a social function. Culture is the very negation of art understood as a gesture that is critical, absolute and impossible.“ (Hennion 2020, S. 60)

Die Verbindung von Ideologiekritik und (einer eng definierten) Kunst in Konjunktion mit der Formulierung *einer* Wahrheit muss zwangsläufig mit einer Abwertung vieler Genres (wie bei Adorno bekanntlich z. B. des Jazz) einhergehen – oder zu ihrer Nicht-Wahrnehmung. Nicht nur Genres werden bei Adorno ausgeblendet, sondern auch musikalische und pädagogische Praxen (vgl. Vogt 2017a, S. 341). Wie aber könnte eine Kritische Theorie aussehen, die nicht nur Begriffe und Mentalitäten auf Spuren eines falschen Bewusstseins hermeneutisch untersucht, sondern einerseits die materielle Basis in die Reflexion einschließt und andererseits die konkreten musikalischen Praxen?

Kritische Theorie und musikalische Praxen

Im einflussreichen Buch *Kapital und Ideologie* des französischen Ökonomen Thomas Piketty (2020) wird eine andere, weitere Definition von Ideologie angeboten. Sie sei „als Gefüge von Ideen und Diskursen [zu verstehen], die auf grundsätzlich plausible Weise beschreiben wollen, wie die Gesellschaft zu organisieren sei“ (Piketty 2020, S. 17). Dabei wären insbesondere das „politische Regime“⁶, d. h. die „Gesamtheit der Regeln, die eine Gemeinschaft definieren“ (ebd.), und das „Eigentumsregime“ infrage zu stellen. Mit Ideologie sind daher auch die Geschichten gemeint, die eine Gesellschaft von sich selber erzählt, um Gleichheit (oder Ungleichheit) zu rechtfertigen. Piketty beschreibt zugleich die sozialen, ökonomischen und politischen Dimensionen, die diese „Geschichten“ haben und bedingen. Das aber bedeutet, dass er ihren empirisch erfassbaren Charakter ernst nimmt.

Es gibt eine enge Verbindung von Musik, Soziologie und Musikpädagogik. Nowak und Bennett schreiben, an das bekannte Diktum Smalls anknüpfend, dass Musik eine soziale Tatsache sei: „[music] is borne out of human labour, often collaborative, and it is produced with the intention of meeting an audience (...). It is therefore only logical that music makes for a particularly relevant sociological object“ (Nowak & Bennett 2022, S. 15). Musikalische Praxen

⁶ Der Begriff des „Regimes“ kommt nicht zufällig auch in der Konventionentheorie als einer Nach-Bourdieu'schen Soziologie vor (vgl. Diaz-Bone 2018). Piketty vertieft das aber nicht konzeptionell.

eignen sich für die Analyse auch deshalb so gut, weil sie in den o. g. Geschichten von Ungleichheiten und ihrer Notwendigkeit exemplarisch Möglichkeiten und Muster dokumentieren. Wenn etwa in den Lehrplänen der 1950er Jahre die Beschäftigung mit klassischer Musik weitgehend den Lernenden im Gymnasium vorbehalten werden, während die an Volksschulen sich mit Volksliedgut zu beschäftigen haben, so tritt der in diesem Sinne ideologische Charakter der Musikpädagogik der Nachkriegszeit offen zutage. Damit öffnet sich die Verbindung zur Musikpädagogik. Denn wenn es in der empirischen Analyse gelänge, die Zusammenhänge zwischen sozialer Positionierung und konkreter musikalischer Praxis zu beschreiben und zu verstehen, so wären daraus musikpädagogische Ziele abzuleiten.

In musikpädagogischen Publikationen wird nicht selten auf Pierre Bourdieu Bezug genommen. Das scheint nahe zu liegen, eignet sich Musik doch hervorragend zur Distinktion, werden musikalische Praxen auch unbewusst ausgeübt und/oder eingesetzt und damit zu Bestandteilen des Habitus; mit Distinktion und Habitus sind zwei zentrale Begriffe des Bourdieu'schen Denkens eingeschlossen. Hochkulturelle Praxen oder kulturelles, am Bücherbesitz gemessenes Kapital dienen in vielen auch quantitativen Studien entweder als Untersuchungsgegenstand (z. B. Kröner et al. 2008) oder als erklärende Faktoren (z. B. Knigge 2011). Auch Distinktionsmechanismen sind inzwischen vielfach erforscht (z. B. Bennett et al. 2010; Bull 2019). In der Musikpädagogik findet diese Theorie insofern noch einen Nachhall, als etwa bei Burnard, Hofvander Trulsson und Söderman (2015) zwar die distinguierenden Genres ausgetauscht werden, die Mechanismen aber grundsätzlich erhalten bleiben.

Allerdings wurde an der vermeintlich unflexiblen, strukturalistischen Position Bourdieus Kritik geübt (vgl. Diaz-Bone 2010, S. 434), die dem Individuum wenig Freiheiten auf dem „Feld“ zugestehen würde. Die transgenerationelle Weitergabe von Habitus, weitgehend unbewusst ablaufend, sei den gesellschaftlichen Prozessen der dynamischen Aushandlung von Bedeutungen und Positionen nicht angemessen. Die poststrukturalistischen Ansätze Boltanskis und Thévenots (2018) knüpften daher an die Pragmatisten an und machten die Sicht der Akteure stark. Während Ideologiekritik im o. g. Verständnis von *einer* feststellbaren Wahrheit ausgeht, konkurrieren hier verschiedene „Rechtfertigungsordnungen“. ⁷ Leemann und Imdorf führen als ein Beispiel an, dass Fragen der Gerechtigkeit in der Bildung „gesellschaftlich (...) nicht auf der Basis eines einzigen Gerechtigkeitsmodells verhandelt“ (Leemann & Imdorf 2019, S. 16) werden. Nicht länger wird von der Rolle der Experten ausgegangen, die über das eine „richtige Bewusstsein“ verfügen und normativ auf die im Alltag in ihrem falschen Bewusstsein

⁷ Nicht zufällig hielt Luc Boltanski die Einladung zur Adorno-Vorlesung, die er in Frankfurt hielt, für ein Missverständnis (Boltanski 2010).

Gefangenen einwirken.⁸ Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung bringen Nowak und Bennett (2022) auf die etwas vereinfachende Gegenüberstellung von strukturalistischen und kognitivistischen Ansätzen.⁹ Den Soziologen Peter J. Martin zitierend halten sie fest: „music involves an act of interpretation, which acknowledges the subjectivity of listeners“ (Nowak & Bennett 2022, S. 20). Davon deutlich unterschieden seien die Strukturalisten: „contrary to the constructivist who focus on individual responses to music (...), the structuralists adopt a more ‘top down’ approach to the meaning of music. In opposition to the mundane everyday and reflexive use of music theorized by the constructivist, the structuralists emphasize the systemic process at play in the diffusion of music“ (Nowak & Bennett 2020, S. 22).

Diese Sichtweisen lassen sich gut am Beispiel musikalischer Präferenzen¹⁰ ablesen: „one of the most pressing issues in the sociology of music is the one of *taste*“ (Nowak & Bennett 2020, S. 107). Sie beschäftigen Musiksoziologen, -psychologen und -pädagogen gleichermaßen.

Präferenzen

Musikalische Präferenzen sind Entscheidungen für oder gegen ein konkretes klingendes oder beschriebenes Hörbeispiel bzw. Genre. Adorno war nicht der erste, der sich mit Präferenzen beschäftigte, aber seine Arbeit gilt vielen als Referenzpunkt. Seine „Hörertypologie“ (1975), die sich eigentlich auf Hörweisen bezog, aber oft von dem „Hörer“ sprach, ist viel kritisiert worden. Im Zentrum der Kritik stand u. a. die ausschließliche Fixierung auf die in seinem Verständnis angemessene Umgangsweisen mit Kunstmusik mit der korrespondierenden Ablehnung anderer Genres, zum anderen die normative Ausrichtung, die ausschließlich auf ästhetischen Erwägungen beruhte. Adornos Schrift mag hier für jene Form der Kritischen Theorie stehen, die stets den gesellschaftlichen Zusammenhang im Blick hatte und sprachlich auf höchstem Niveau nach Möglichkeiten der Befreiung des entfremdeten Individuums suchte. Der Entwurf ist insofern soziologisch, als er nach den gesellschaftlichen Möglichkeiten fragt; er ist es nicht,

⁸ Jürgen Vogt selbst hat sich ausführlich und kritisch mit der Legitimität solcher Kritik und mit der Legitimation der Kritisierenden beschäftigt (vgl. Vogt 2015, S. 15 ff.).

⁹ Vereinfachend, wenn auch sinnfällig ist diese Opposition, weil Bourdieu von seiner eigenen Arbeit als „strukturalistischem Konstruktivismus“ gesprochen hat (vgl. Papilloud 2003, S. 27).

¹⁰ In der Musiksoziologie wird oft vom musikalischen Geschmack („taste“) gesprochen. Musikpsychologische Veröffentlichungen sprechen lieber von Präferenzen, die den Charakter einer momentanen Entscheidung besser verdeutlichen als ein in der Lebensspanne viel stabilerer „Geschmack“ (vgl. Busch & Lehmann-Wermser 2017).

als er nicht nach den gesellschaftlichen Mechanismen fragt, mit denen die Bedeutungen von Musik zwischen den Mitgliedern ausgehandelt werden. Die Verhaltensweisen sind statisch; eine Veränderung scheint nur durch gesellschaftliche Umwälzungen denkbar; insofern wäre er in der o. g. Kategorisierung den Strukturalisten zuzuordnen.

Ähnliches scheint auch für Bourdieu zu gelten, obwohl die Beschreibung der distinktiven Funktion von Musik genau dort ansetzt, wo Adorno aufhört: an der gesellschaftlichen Funktion in der persönlichen, konkreten Auseinandersetzung von Individuen in der Gesellschaft (Bourdieu 1994/1979). Bourdieu ordnete bekanntlich bestimmte musikalische Vorlieben gesellschaftlichen Positionen zu: gesellschaftliche Position sei gleichermaßen strukturierendes Element wie individueller Ausdruck.¹¹ Gleichwohl ist ihm (wie auch dem Strukturalismus insgesamt) der Vorwurf gemacht worden, dass die Verhältnisse, in denen die Menschen die „feinen Unterschiede“ aushandeln, statisch sind. Der unbewusst intergenerationell erworbene Habitus klebt an den Menschen und es ist kaum sichtbar, wie das geschieht – oder dass er veränderbar wäre. Dass in jenen kulturellen Praxen, zu denen auch die musikalischen Präferenzen gehören, gleichwohl so treffend gesellschaftliche Verhältnisse zumindest der 1970er Jahre beschrieben wurden, macht sicherlich die andauernde Attraktivität der Bourdieu'schen Sichtweise aus.

Allerdings fanden sich irritierende empirische Befunde, die die genannten Sichtweisen infrage stellten. Der amerikanische Soziologie Richard Peterson hatte in einer Reihe von Studien (Peterson & Simkus 1995; Peterson & Kern 1996) die Daten zweier großen US-amerikanischer Untersuchungen zu bevorzugten Genres aus den Jahren 1982 und 1992 untersucht und eine wichtige Veränderung festgestellt: Die Anzahl der von Mittel- bzw. Oberschichtsangehörigen akzeptierten Genres war im Zeitraum signifikant gestiegen. Im Gegensatz zu Angehörigen der Unterschicht beschränkten sich ihre Präferenzen nicht mehr auf „klassische“ Musik, sondern schlossen andere, populäre Genres mit ein. Peterson prägte den dafür den Begriff der musikalischen Allesfresser („omnivores“).¹²

Nun ist in der Musiksoziologie darüber diskutiert worden, was diese Veränderung der Präferenzen für die Theorie Bourdieus bedeutet (vgl. Nowak & Bennett 2022, S. 110 ff.). Ist die

¹¹ Für tiefer gehende Darstellungen vgl. Nowak & Bennett (2020, S. 109 ff.), Papilloud (2003) und natürlich die primäre Quelle Bourdieu (1994).

¹² Die Beschreibung Petersons findet normativ gewendet ihren Niederschlag in den Kerncurricula der Schulen. Wenn in Niedersachsen als Ziel formuliert wird, Schülerinnen und Schüler „reflektieren Aspekte der kulturellen Vielfalt im Musikleben der Gegenwart“ (Badenhop et al. 2017, S. 20), so klingt das Ideal der musikalischen Allesfresser an: Die von Hargreaves beschriebene und musikpädagogisch breit rezipierte „open earedness“ (Hargreaves 1982) möge lange erhalten bleiben.

These aufzugeben, dass die soziale Position die musikalische Praxis bestimmt (und umgekehrt letztere auch die Position markiert)? Oder ist immer noch die Klassik die einzig „legitime“ Musik, die auf der Basis kulturellen Kapitals kompetent gehört wird? Und sind jegliche Distinktionsmechanismen verschwunden? Oder haben gesellschaftliche Entwicklungen wie eine verstärkte Bildungsbeteiligung mit ausgeweiteten Konsummustern seit den 1970er Jahren die Funktion von Distinktionsmechanismen aufgelöst? Oder sind vielmehr eben diese Mechanismen noch intakt und wirksam? Sind nur die musikalischen Praktiken verändert, an denen sich gesellschaftliche Positionierungen festmachen ließen? Und welche Rolle spielen digitale Produktions- und Rezeptionsmuster in diesem Prozess, die Bourdieu (aus nachvollziehbaren Gründen) nicht berücksichtigt hat? Gibt es eine kulturell klassenlose Gesellschaft, die die genannten Einkommensunterschiede beschneidet? Die Fragen sind nicht nur für die soziologische Theoriebildung bedeutsam, sondern für die Beschreibung und Interpretation kultureller Phänomene und damit indirekt auch für die Musikpädagogik.

Koen van Eijck interpretiert die Befunde einer eigenen Studie in Karaoke-Bars vor dem Hintergrund dieser Fragen.¹³ Deren Besucher stammten zwar aus unterschiedlichen sozialen Schichten und hatten unterschiedslos Spaß am Singen. Aber im Sprechen über diese eigene Praxis offenbarten sich dann Unterschiede, die entlang der Schichtengrenzen verliefen. Die Personen, die über hohes kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus verfügten, kommentierten ihr eigenes Tun in ironischer Distanz. Nur sie verfügten über die Fähigkeit, sich ernsthaft und in der Hoffnung auf eine überzeugende Performance zu engagieren, ästhetisch angemessen zu agieren und sich gleichzeitig von der Form der „illegitimen Kultur“ mit sprachlichen Mitteln zu distanzieren. Es sei daher angebracht, die Aufmerksamkeit vom „Was“, der beobachtbaren musikalischen Praxis, auf das „Wie“, nämlich das Sprechen darüber in sozialen Kontexten zu lenken.

Fraglos beeinflussen soziale Stratifizierung auch musikalische Praxen. Wie sonst wäre etwa der lineare Zusammenhang zwischen Haushaltseinkommen und musikalischen Aktivitäten junger Erwachsener zu erklären (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser 2017)? Strukturalistische Konzeptionen im o.g. Sinn sind daher nicht obsolet. Aber die individuelle Bedeutungszuweisung, die Interpretation der eigenen Praxis im sozialen Miteinander gewinnen an Bedeutung für deren Verständnis. Damit gewinnt auch die empirische Annäherung an Bedeutung.

¹³ Das Kapitel Koen van Eijcks „Music, taste and dispositions: from the ‘what’ to the ‘how’“ erscheint in einem Anfang 2025 bei Springer erscheinenden Band über musiksoziologische und musikpädagogische Theorien nach Bourdieu, der vom Autor gemeinsam mit Rainer Diaz-Bone herausgegeben wird.

Kritische Theorie und Empirie: feindliche Schwestern

Das Verhältnis von Kritischer Theorie und Empirie ist – nun ja: gespannt. Schwestern sind sie schon, denn beide wurzeln im 19. Jahrhundert, beide zielen sie wesentlich auf Veränderung. Für die Kritische Theorie in der Nachfolge Marx' ist das offensichtlich. Aber auch die frühe lernpsychologische Forschung von Meumann und Ley, tief verwurzelt in einem naturwissenschaftlichen, positivistischen Paradigma, ist auf Veränderung, nämlich Verbesserung von Schule und Lernen aus. Andererseits stehen die entsprechenden Diskurse in der Musikpädagogik oft unverbunden nebeneinander. Der viel zitierte „Positivismustreit“ (vgl. Vogt 2003) zeugt davon, auch in der Musikpädagogik gibt es kritische Auseinandersetzungen. Das gilt auch für die internationale Literatur, wenn etwa Bates die Kritische Theorie als „anti-positivist“ (2016, S. 2) charakterisiert.

Jürgen Vogt hat verschiedentlich nicht nur wissenschaftstheoretisch, sondern auch zum konkreten Beispiel Stellung bezogen. In einem Kommentar zum Grundsatzpapier des KoMus-Projektes befragte er die grundsätzlichen Annahmen, auf denen das Forschungsprojekt basierte. Die Autoren des Papiers könnten nicht den Bildungsbegriff im herkömmlichen Sinne für sich reklamieren. Das Verhältnis von „Bildungspraxis“ und „Gebrauchspraxis“ sei unklar.¹⁴ „Musikalische Gebrauchspraxis ist vielmehr eine *notwendige*, aber keineswegs *hinreichende* Bedingung für musikalische Bildungspraxis. Eindeutige Kriterien dafür, ob und wann aus Gebrauchspraxis Bildungspraxis werden kann und wie man das erkennt, existieren aber nicht“ (Vogt 2008, S. 37). Wenn er auch die Möglichkeit einer empirischen Überprüfung nicht grundsätzlich ausschließt, so ist der skeptische Unterton doch nicht zu überhören. Härter noch geht Vogt den neoliberalen Wurzeln der erziehungswissenschaftlichen Forschungen nach, die die Verwertungsinteressen einer Berufs- und Marktorientierung nicht hinterfrage.

Freilich wird diese Distanz zur Empirie auch als problematisch gesehen. Es ist wiederum Hennion, der die Position Adornos kommentiert: „His anti-empirical stance is more disturbing“ (Hennion 2020, S. 69), weil diese Haltung im Gegensatz zu einer soziologischen Tradition stünde, die die elitäre Kunst kritisiere *und diese Kritik empirisch gründe*. Diese Position wird im amerikanischen Diskurs aufgenommen. So charakterisiert Regelski im programmatischen Aufsatz zur damals neuen Zeitschrift *action criticism and theory*:

¹⁴ Die von Jürgen Vogt hier bereits 2008 aufgeworfene Frage, in welchem Verhältnis musikbezogene Bildungstheorie und musikalische Kompetenzen ständen, ist auch 15 Jahre später wenig geklärt. Die videografierten Stunden in den beiden bekannten Veröffentlichungen Christopher Wallbaums (2014, 2018) lassen sich als unterschiedliche Antworten auf diese Frage lesen.

„[The journal] incorporates recent social philosophy and cultural theory and, in distinction to the rationalist bias of analytic theory, *draws on empirical findings* from the social sciences and cognitive studies, including neuroscience and consciousness research.“ (Regelski 2000, S. 2; Hervorhebung ALW)

Was wäre also zu tun? Letztlich geht es um eine Wiederaufnahme der Beziehungen zwischen den Schwestern. „Adorno’s work (...) is far too important to be set aside by music sociologists. At the same time, it would benefit greatly from further specification, in particular from a better connection to more recent methodological developments within the human sciences“ (DeNora 2000, S. 21). Genauer müsste man hinzufügen: nicht nur methodologischen Entwicklungen; und zu ergänzen wäre, dass neben dem musiksoziologischen auch der musikpädagogische Diskurs profitieren könnte.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1975). *Einleitung in die Musiksoziologie. 12 theoretische Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Bates, V. C. (2016). Introduction: Reaffirming commitments to critical theory for social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (5), S. 1–5. <https://doi.org/10.22176/act15.5.1>
- Benedict, C.; Schmidt, P. K.; Spruce, G. & Woodford, P. G. (Hg.). (2016). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford University Press.
- Bennett, T. (2010). *Culture, class, distinction. Culture, economy and the social*. Routledge.
- Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In Clausen, B. & Dressler, S. (Hg.). *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 277–290). Waxmann.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2008*. Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2018). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburger Edition.
- Bourdieu, P. (1994). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Bradley, D. (2014). Good for What, Good for Whom? Decolonizing Music Education Philosophies. In Bowman, W. D. & Frega, A. L. (Hg.). *The Oxford handbook of philosophy in music education* (S. 409–432). Oxford University Press.
- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
- Burnard, P.; Hofvander Trulsson, Y. & Söderman, J. (Hg.) (2015). *Bourdieu and the sociology of music education*. Ashgate.

- Busch, V. & Lehmann-Wermser, A. (2017). Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe. In Lehmann, A. C. & Kopiez, R. (Hg.). *Handbuch Musikpsychologie* (S. 13–40). Hogrefe, vorm. Verlag Hans Huber.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24740-9_6
- Conway, C. M. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of qualitative research in American music education*. Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2016). After Adorno. In Shepherd, J. & Devine, K. (Hg.). *The Routledge reader on the sociology of music* (S. 341–348). Routledge; Credo Reference.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hg.) (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Diaz-Bone, R. (2018). *Die "Economie des conventions". Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Springer VS.
- Hargreaves D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, Special Issue, S. 51–54.
- Hess, J. (2017). Equity and Music Education: Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16 (3), S. 15–47. <https://doi.org/10.22176/act16.3.15>
- Kincheloe, J. L.; McLaren, P.; Steinberg, S. R. & Monzo, L. D. (2005). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hg.). *The SAGE handbook of qualitative research* (S. 279–314). Sage Publications.
- Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz "Musikwahrnehmen und Kontextualisieren"*. Lit.
- Koza, J. E. (2008). Listening for Whiteness: Hearing Racial Politics in Undergraduate School Music. *Philosophy of Music Education Review*, 16 (2), S. 145–155. <https://doi.org/10.2979/PME.2008.16.2.145>
- Kröner, S.; Lüdtke, O.; Maaz, K.; Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (2), S. 100–110.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Online unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de//de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1/>
- Leemann, R. J. & Imdorf, C. (2019). Das Potenzial der Soziologie der Konventionen im Bereich der Bildung. In Imdorf, C.; Leemann, R. J. & Gonon, P. (Hg.). *Soziologie der Konventionen. Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 47–92). Springer Fachmedien.
- Nowak, R. & Bennett, A. (2022). *Music sociology. Value, technology, and identity*. Routledge.
- Papilloud, C. (2003). *Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds*. Transcript.
- Peterson, R. A. & Simkus, A. (1992). How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In Lamont, M. & Fournier, M. (Hg.). *Cultivating differences. Symbolic boundaries and the making of inequality* (S. 152–186). University of Chicago Press.

- Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61 (5), S. 900–907. Online unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/2096460.pdf?refreqid=excelsior%3Ab39a93d7732847edc2a9c39ccd29d6dd>
- Piketty, T. (2020). *Kapital und Ideologie*. C.H. Beck.
- Scheib, J. W. (2014). Paradigms and Theories: Framing Qualitative Research in Music Education. In Conway, C. M. (Hg.). *Oxford handbooks. The Oxford handbook of qualitative research in American music education* (S. 76–93). Oxford University Press.
- Vogt, J. (2003). Empirische Forschung in der Musikpädagogik ohne Positivismusstreit? Zum 100. Geburtstag Theodor W. Adornos. *Zeitschrift Für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–20. www.zfkm.orf/03-vogt_a.pdf
- Vogt, J. (2004). (Keine) Kritik am Klassenmusikanten: Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, <https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2005). "Adorno revisited" oder: Gibt es eine 'Kritik des Klassenmusikanten' ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (S. 13–24). al litera.
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, S. 34–42. <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2011). Schöngelster und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, S. 13–17.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen* (S. 345–358). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <https://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2013). Schwierige Gleichheit. Vom Nutzen gerechtigkeitsphilosophischer Überlegungen für die Musikpädagogik. In Gies, S. & Heß, F. (Hg.). *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 45–58). Helbling.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Wissenschaft - noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9), S. 1–9.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuanatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. www.zfkm.org/15-vogt.pdf
- Vogt, J. (2017a). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329–347). Waxmann.
- Vogt, J. (2017b). Dider Eribons "Rückkehr nach Reims" – eine boudieusche Biographie (mit ein wenig Musik)? *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 22–34. <https://www.zfkm.org/17-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2017c). Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. S. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–200). Waxmann.
- Vogt, J. (2021). The Ghost of a Ghost. Critical Music Education and the New Right. In Heß, C. & Honnens, J. (Hg.): *Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die*

Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5, S. 209–220.
<https://zfmk.org/sonder21-Vogt.pdf>

Wallbaum, C. (Hg.) (2014²). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Olms.

Wallbaum, C. (Hg.) (2018). *Comparing international music lessons on video*. Georg Olms Verlag.

Yerichuk, D. (2021). Community music through historical sociology. In Wright, R.; Johansen, G.; Kanellopoulos, P. A. & Schmidt, P. (Hg.). *The Routledge handbook to sociology of music education* (S. 366–376). Routledge Taylor & Francis Group.