

Anne Günster

„Nicht so, nicht dermaßen, nicht um diesen Preis“¹

Machtkritik als Berührungspunkt von kritischer Musikpädagogik und Diskursforschung

1. Einleitung

Der Frage, was unter einer kritischen bzw. Kritischen Musikpädagogik² zu verstehen sein könnte, hat Jürgen Vogt sich in mehreren Texten und mit jeweils unterschiedlichen argumentativen Schwerpunkten gewidmet: Wie ist es um den Status einer kritischen Musikpädagogik innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik bestellt? Auf welchen theoretischen Ansätzen kann eine kritische Musikpädagogik sinnvoll aufbauen? Und wie lässt sich der Anspruch einer kritischen Musikpädagogik in Hinblick auf die Analyse spezifischer musikpädagogischer Gegenstände einlösen?

In seinen Bestimmungen einer kritischen Musikpädagogik hat Vogt u. a. die Ansätze der Kritischen Theorie (u. a. Vogt 2017) und der Ideologiekritik (u. a. Vogt 2015), aber auch das Potenzial der machtkritischen Arbeiten Foucaults und Butlers (u. a. Vogt 2005; 2006; 2012) als aussichtsreich aufgegriffen. Dabei hat er mit Blick auf die Zielbestimmung einer kritischen Musikpädagogik auch auf eine mögliche Verbindung der Ansätze hingewiesen:

„Das Kritische der Kritischen Erziehungswissenschaft und der musikpädagogischen Ansätze ist längst in den theoretischen Diskurs und in die unterrichtliche Praxis integriert, ohne daß damit die Grundlagen von Theorie und Praxis ernsthaft in Frage gestellt würden. Dies wäre nur der Fall, wenn sich Kritik gegen alle erzieherischen Versuche richtete, Verstehens- und Erfahrungsprozesse zu reglementieren, zu steuern und zu normalisieren, wie ‚kritisch‘ diese Versuche sich auch gerieren würden. Es scheint, als kehre Adornos Denken über den Umweg einer erziehungswissenschaftlichen Rezeption der machtkritischen Arbeiten Michel Foucaults wieder in die Erziehungswissenschaft zurück [...], wobei die fundamentalen Unterschiede der Positionen gewiss nicht übersehen werden dürfen [...].“ (Vogt 2011, S. 164)

¹ Foucault 1992, S. 51

² Vogt unterscheidet in einigen seiner Texte zwischen einer kritischen Musikpädagogik (mit kleinem ‚k‘) im Allgemeinen und einer Kritischen Musikpädagogik (mit großem ‚K‘) im Speziellen, wobei sich letztere an der Kritischen Theorie (der sogenannten Frankfurter Schule) orientiert (vgl. u. a. Vogt 2017); dieser Unterscheidung wird in diesem Text gefolgt.

Vogt deutet hier an, dass Adornos und Foucaults theoretische Ansätze einen gemeinsamen Bezugspunkt aufweisen, und zwar die Konkretisierung einer bestimmten Weise der Kritik, welche die Normalisierungsordnungen und Regulierungsmechanismen analysiert, die auf das Denken und Handeln von Individuen einwirken, um damit eine Veränderung dieser Ordnungen und Mechanismen zu erreichen.

Dieser gelegten Spur möchte ich im Folgenden nachgehen und die Berührungspunkte, aber auch Unterschiede zwischen den Kritikverständnissen von Kritischer Theorie, Ideologiekritik und machtkritischer Diskursforschung in vergleichender Absicht genauer beleuchten. Dieser Vergleich erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr erfolgt die Rekonstruktion der unterschiedlichen Kritikverständnisse mit dem Ziel, aussichtsreiche Perspektiven für die theoretisch-methodologische Weiterentwicklung einer kritischen Musikpädagogik zu benennen und zu entfalten. Dabei möchte ich insbesondere argumentieren, dass eine machtkritische Diskursforschung eine sinnvolle Ergänzung der Ansätze von Ideologiekritik und Kritischer Theorie darstellt, insofern sie es ermöglicht, das Verhältnis der kritisierenden Subjekte zu den von ihnen kritisierten Machtverhältnissen analytisch fruchtbar zu machen.

Dazu werde ich zunächst die Kritikverständnisse von Kritischer Theorie und Ideologiekritik anhand der Bestimmungen in Jürgen Vogts Ausführungen zu einer Kritischen Musikpädagogik rekonstruieren (2). Im Anschluss daran werde ich einige zentrale Bestimmungen von Kritik aus Sicht einer machtkritisch sensibilisierten Diskursforschung darlegen, die sich im Wesentlichen auf die theoretischen Überlegungen und Begriffe Michel Foucaults und Judith Butlers stützen (3).³ Im sich anschließenden Fazit (4) werde ich einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Verständnisse von Machtkritik zwischen Kritischer Theorie, Ideologiekritik und Diskursforschung zusammenfassend diskutieren und skizzieren, welche weiterführenden Überlegungen sich daraus für den machtkritischen Anspruch einer kritischen Musikpädagogik ergeben können.

2. Machtkritik aus Sicht einer Kritischen Musikpädagogik

Jürgen Vogt stellt in seinem Aufsatz „Versuch über Kritische Musikpädagogik“ (2017) die Frage, was unter einer „Kritische[n] Musikpädagogik unter gegenwärtigen Bedingungen“ (Vogt 2017,

³ Da ich davon ausgehe, dass den meisten musikpädagogischen Leser*innen die Überlegungen von Jürgen Vogt zur Kritischen Musikpädagogik in Grundzügen bekannt sind, die machtkritischen Ansätze der interdisziplinären Diskursforschung in der Musikpädagogik dagegen noch nicht als allgemein bekannt vorausgesetzt werden können, erfolgt die Darstellung in diesem Abschnitt etwas ausführlicher.

S. 330) zu verstehen sein könnte. Für diese Klärung benennt er eine Orientierung an den theoretischen Prämissen und Zielbestimmungen der Kritischen Theorie (der sogenannten Frankfurter Schule) als aussichtsreich und beantwortet die Frage nach einer zeitgemäßen Kritischen Theorie der Musikpädagogik mit dem Plädoyer für einen „Denkstil“ (Vogt 2017, S. 342; Hervorhebung i. O.), der sich auf eine „kritische Analyse musikpädagogischer Pathologien“ (Vogt 2017, S. 343) richten könne.

In einer Minimalbestimmung Kritischer Theorie, die Vogt im Anschluss an Axel Honneth mit Blick auf die Musikpädagogik entfaltet, greift er u. a. die Frage nach einer normativen Basis der Kritik sowie die Frage nach dem Verhältnis „einer theoretischen Defizitzuschreibung zur musikpädagogischen Praxis“ (Vogt 2017, S. 333) auf. Als normative Basis der Kritik im Sinne der Kritischen Theorie definiert Vogt „die grundlegende *Diagnose sozialer Negativität im Hinblick auf ein gutes Leben*“ (Vogt 2017, S. 335; Hervorhebung i. O.).⁴ Die Annahme, „dass es so etwas wie ein ‚gutes Leben‘ des Einzelnen in der Gesellschaft geben kann oder vielleicht sogar geben sollte“ (Vogt 2017, S. 336), bezeichnet Vogt dabei als prä-theoretischen Kern der Kritischen Theorie. Denn die „prä-rationale Erfahrung, dass das Leben gut sein könnte, aber nicht ist“ (Vogt 2017, S. 343) müsse von der Kritischen Theorie als grundlegende Erfahrung vor jeder theoretischen Beschäftigung immer schon vorausgesetzt werden, damit die Kritik für die Adressat*innen überhaupt anschlussfähig sei. „Diese Kritik selbst beruht daher auf einer Diagnose derjenigen sozialen Fehlentwicklungen, Störungen oder Pathologien – die Wahl der Begriffe hängt von den jeweiligen Theorien ab –, die ein gutes Leben verhindern“ (Vogt 2017, S. 337). Kritische Analysen seien vor allem dann gewinnbringend, wenn sie „soziale Missstände freilegt[en], die von den Akteuren selbst vielleicht gar nicht so gesehen und artikuliert werden“ (Vogt 2017, S. 337). Vor diesem Hintergrund benennt Vogt als „Minimalvertrauen“ der Kritischen Theorie, „dass die sozialen Akteure so etwas wie einen auf Leidensfähigkeit beruhenden Restinstinkt dafür haben, dass sie in pathologischen Verhältnissen leben, die so etwas wie ein gutes Leben strukturell verhindern“ (Vogt 2017, S. 338). Zusammenfassend scheint die Kritische Theorie mit einer grundsätzlichen Skepsis ausgestattet zu sein, ob die sozialen Akteur*innen die Kritik annehmen können. Vogt schlägt damit einen Bogen zur Ideologiekritik: „Die Kritik der Kritischen Theorie ist somit auch dort, wo sie vielleicht nicht mehr so genannt wird, Ideologiekritik – Kritik des falschen, richtigen Bewusstseins“ (Vogt 2017, S. 337). Allerdings benennt Vogt die einfache Gleichsetzung von ‚Ideologie‘ mit einem ‚falschem Bewusstsein‘ der sozialen Akteur*innen zugleich als Grundproblem einer nicht mehr zeitgemäßen Auslegung von Ideologiekritik. Er plädiert deshalb

⁴ Vogt verweist darauf, dass die jeweiligen Begriffe und Verständnisse eines „guten Lebens“ und einer „sozialen Negativität“ von den Vertreter*innen der Kritischen Theorie z. T. sehr unterschiedlich definiert werden (vgl. Vogt 2017, S. 336).

für eine immanente Kritik, die „gewissermaßen von innen, aus der detaillierten Analyse des zu Kritisierenden heraus zu entwickeln [sei]“ (Vogt 2017, S. 339).

In seinem Aufsatz „Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz“ (2015) entfaltet Vogt seine Überlegungen zu einer zeitgemäßen, immanenten Ideologiekritik ausführlicher und schließt damit, dass „keinerlei Anlass für die Musikpädagogik [bestünde], sich von der Ideologiekritik zu verabschieden“ (Vogt 2015, S. 25) – allerdings sei eine theoretisch-methodologische Neuausrichtung einer musikpädagogischen Ideologiekritik sinnvoll. In Abgrenzung zum o. g. Verständnis von Ideologien als ‚falschem‘ Bewusstsein von Individuen oder sozialen Gruppen definiert Vogt diese deskriptiv als „sprachlich verfasste, theorieförmige Gebilde [...], die handlungsleitende Auswirkungen haben und/oder aus Handlungsformen hervorgegangen sind“ (Vogt 2015, S. 9). Demnach seien Ideologien im deskriptiven Sinne ein Merkmal aller gesellschaftlichen Gruppierungen, wobei Vogt insbesondere die konkreten *Auswirkungen* von Ideologien auf das Denken und Handeln der Menschen innerhalb dieser Gruppierungen betont. Ideologien im engeren, pejorativen Sinne träten dagegen erst mit ihrer Kritik als solche in Erscheinung und könnten „immer nur in Bezug auf Herrschaft und Unterdrückung entziffert werden“, da sie als Ideologien im pejorativen Sinne erst dann wirksam würden, wenn sie die legitimen Interessen und Bedürfnisse von (gesellschaftlichen) Gruppierungen ignorierten oder unterdrückten (Vogt 2015, S. 13). Die Zielbestimmung einer (musikpädagogischen) Ideologiekritik sei somit „Kritik von Macht und Herrschaft“ und vor allem an den konkreten Mechanismen, durch welche die Auswirkungen von Macht und Herrschaft für die sozialen Akteur*innen wirksam werden könnten (Vogt 2015, S. 12).

Damit, so Vogt, stünde eine (musikpädagogische) Ideologiekritik allerdings vor dem Problem der Konkretisierung und Legitimierung ihrer normativen Ausgangsbasis: Aus welcher Position der Kritiker*innen sowie anhand welcher Kriterien und empirischen Beobachtungen ließen sich ‚wahre‘ (im Sinne von für Individuen oder Gruppierungen real existierende, gerechtfertigte) Bedürfnisse und deren ‚falsche‘ Unterdrückung bzw. Marginalisierung kritisieren? Vogt spricht sich dagegen aus, den musikpädagogischen Akteur*innen in kritischer Absicht bestimmte ‚wahre‘ Bedürfnisse und deren ‚falsche‘ strukturelle Unterdrückung vorzuschreiben. Vielmehr müssten sich die Gegenstände der Kritik, d. h. Widersprüche und Paradoxien bestimmter musikpädagogischer Lehr-Lern-Praktiken, „bei den Akteuren selbst widerspiegeln [z. B. in Form von normativen Irritationen oder in einem Gefühl diffusen Unbehagens], und damit auch tendenziell empirisch als Folge ideologischer Dynamiken aufweisbar sein“ (Vogt 2015, S. 18). Damit verlagere sich die normative Ausgangsbasis der Ideologiekritik „von einer theoretisch immer schon vorentschiedenen *Außenkritik* hin zu einer *immanenten Kritik* an Theorien und Praxen und deren spezifischen Effekten“ (Vogt 2015, S. 18; Hervorhebung i. O.).

Die von Vogt vorgeschlagene Ideologiekritik zielt somit nicht (mehr) auf den Nachweis einer (weitestgehend unbewussten) Unterdrückung von Subjekten durch ‚falsche‘ Theorien, sondern auf die (empirische) Analyse der historischen Genese und/oder der handlungspraktischen Auswirkungen von spezifischen Theorien oder Konzepten.

Am Beispiel einer Kritik am Klassenmusizieren verweist Vogt zusammenfassend auf die möglichen Vorteile einer „geringfügigen Veränderung“ (Vogt 2005, S. 17) des Vorhabens einer kritischen Musikpädagogik:

„Es muss zugestanden werden, dass der adornitische Totalverdacht, ‚das Ganze sei das Unwahre‘, einem solchen [kritischen] Vorhaben wenig zuträglich ist. [...] Es kann also nicht darum gehen, musikpädagogische Interventionen an sich unter Pauschalverdacht zu stellen, was trivial wäre. Interessanter erscheint mir hingegen die Aufgabe, die spezifischen *Folgen* der jeweiligen, sich möglicherweise grundlegend ändernden Machtkonstellationen zu untersuchen, um erst daran zu ermesen, ob Heranwachsende ‚so, dermaßen und um diesen Preis‘ musikpädagogisch gelenkt werden sollten.“ (Vogt 2005, S. 17–18; Hervorhebung i. O.)

Vogt hebt insgesamt die Chancen hervor, welche sich für die kritische Musikpädagogik aus einem machttheoretisch „revidierten Anschluss an Adorno“ (Vogt 2005, S. 21) und aus einer immanent verfahrenen Ideologiekritik ergeben könnten, nämlich die Effekte von sozialen bzw. musikpädagogischen Machtkonstellationen für die betroffenen Subjekte (noch) stärker in den Fokus der kritischen Untersuchung zu rücken. Mit der Formulierung „so, dermaßen und um diesen Preis“ verweist Vogt auf die machtkritischen Überlegungen Michel Foucaults zur ‚Regierung‘ von Subjekten, die u. a. von der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung aufgegriffen wurden, und auf die ich im Folgenden näher eingehen möchte.

3. Machtkritik aus Sicht einer kritischen Diskursforschung

In den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften haben sich in den vergangenen 20 Jahren unterschiedliche Ansätze der (empirischen) Diskursforschung zunehmend etabliert (vgl. Fegter et al., 2015; Wrana et al., 2014).⁵ Als Schlüsselbegriff der interdisziplinären Diskursforschung lässt sich das Verständnis von ‚Diskurs‘ zusammenfassend definieren als Konglomerat von „Prozessen

⁵ Als Einsatzpunkt der modernen Diskursforschung werden häufig die Formulierung der Diskurstheorien von Jürgen Habermas und Michel Foucault in den 1970er Jahren benannt (vgl. Angermüller, 2014, S. 18). Für den deutschsprachigen Raum definiert Johannes Angermüller die Entwicklung von unterschiedlichen Ansätzen der Diskursforschung v. a. in den Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaften ab den 1990er Jahren; eine disziplinübergreifende Etablierung der Diskursforschung als eigenständige Disziplin sieht er erst um die 2000er Jahre (Angermüller, 2014, S. 16; S. 30).

und Praktiken sozialer Sinnproduktion“ (Angermüller 2014, S. 16). Dabei rekurriert insbesondere die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung häufig auf Begriffe und Instrumentarien der wissens- und machtkritischen Arbeiten Michel Foucaults als wesentliche Bezugspunkte (vgl. Fegter et al. 2015, S. 14) und nutzt diese für auf unterschiedliche Fragestellungen und Gegenstände zugeschnittene Analysen (vgl. Koller & Lüders 2004; Truschkat & Bormann 2013).

In der Musikpädagogik werden diskursanalytische Forschungsansätze schon seit längerer Zeit als anregungsreiche Forschungsperspektive diskutiert (vgl. Vogt 1993; Rolle 2018) und zunehmend in Form von eigenständigen Materialstudien zu musikpädagogischen Gegenständen umgesetzt. Dabei werden bislang u. a. Ansätze der Wissenssoziologischen (Bugiel 2015; Huber 2016) und der Historischen Diskursanalyse (Wirmer, 2020) sowie poststrukturalistische Ansätze (Günster, 2019; Krebs 2021) genutzt, wobei auch hier der Rückgriff auf Foucaults Studien und Begriffe einen gemeinsamen Bezugspunkt darstellt.⁶

Auch wenn der Diskursanalyse häufig per se eine kritische Forschungsperspektive zugeschrieben wird, ist die Bestimmung des Verhältnisses von Diskursforschung und/als Kritik weder vollständig noch abschließend geklärt (vgl. Langer, Nonhoff & Reisigl, 2019; Nonhoff, 2019). Bei aller Unterschiedlichkeit der diskursanalytischen Ansätze ist allerdings zu beobachten, dass sich viele diskursanalytische Arbeiten insbesondere innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie in den Gender Studies explizit dem Anspruch einer machtkritisch sensibilisierten Analyse stellen. Eine solche machtkritische Diskursforschung schließt an Foucaults Bestimmung von ‚Macht‘ bzw. ‚Machtbeziehungen‘ an, die er ausdrücklich von Gewaltbeziehungen abgrenzt:

„In Wirklichkeit sind Machtbeziehungen definiert durch eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Handeln einwirkt. *Eine handelnde Einwirkung auf Handeln*, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln. Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab. [...] Machtbeziehungen beruhen dagegen auf zwei Elementen, die unerlässlich sind, damit man von Machtbeziehungen sprechen kann: Der ‚Andere‘ (auf den Macht ausgeübt wird) muss durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden. Und vor den Machtbeziehungen muss sich ein ganzes Feld möglicher Antworten,

⁶ An dieser Stelle weise ich ausdrücklich darauf hin, dass nicht nur diskursanalytische Ansätze den theoretischen und analytischen ‚Bezugspunkt Foucault‘ in den letzten Jahren (wieder) vermehrt aufgreifen: Innerhalb der musikpädagogischen Forschung beziehen sich u. a. ethnographische (Blanchard 2019) und situationsanalytische (Göllner & Niessen 2021) Forschungsansätze auf die machtkritischen Überlegungen Michel Foucaults und Judith Butlers. Trotz der Ähnlichkeit der machththeoretischen Bezugspunkte zeigen sich allerdings v. a. in den methodologischen Überlegungen und den analytischen Vorgehensweisen am Material wichtige Unterschiede zwischen den verschiedenen Forschungsansätzen, deren vergleichende Betrachtung wiederum anregend sein kann, insbesondere für die Frage nach den Maßstäben und Zielrichtungen von Kritik (vgl. Günster & Niessen 2022).

Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen öffnen.“ (Foucault 2019, S. 255; Hervorhebung AG)

Indem Foucault festhält, „die Macht geht durch die Individuen hindurch, sie wird nicht auf sie angewandt“ (Foucault 2003, S. 238), betont er die diskurstheoretisch enge Verklammerung von Machtbeziehungen mit der Konstitution von Subjekten. Aus Sicht einer machtkritischen Diskursforschung werden alle Handlungs- und Erfahrungsräume der Subjekte als von diskursiven Wissensordnungen und Machtbeziehungen durchzogen gedacht, die es erst ermöglichen, dass Subjekte als solche anerkannt werden können. Gleichzeitig reproduzieren Subjekte Macht-Wissen-Ordnungen⁷ durch ihr (Sprach-)Handeln, was bedeutet, dass sie diese zugleich bestätigen, aber auch verändern (können).

Eine machtkritisch sensibilisierte Diskursforschung nimmt an, dass pädagogische bzw. didaktische Diskurse gesellschaftliche Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse (z. B. strukturelle Benachteiligungen aufgrund des Alters, des Geschlechts oder der sozialen Herkunft) nicht nur reproduzieren. Vielmehr produzieren pädagogische Diskurse spezifische Formen des Wissens, Machteffekte sowie Möglichkeiten, als Subjekt anerkannt zu werden, u. a. durch Konzepte und Praktiken der pädagogischen Führung und (An-)Leitung von Subjekten (vgl. Maurer & Weber 2006).

Diese diskurstheoretischen Prämissen haben auch Auswirkungen auf die Frage nach Kritik und insbesondere auf die Frage, inwiefern eine Kritik von Machtbeziehungen im o. g. Verständnis den Anspruch haben kann, verändernd in eine wirklichkeitskonstitutive diskursive Praxis einzuwirken. Dieser Frage wende ich mich nun mit Blick auf die Überlegungen von Michel Foucault und Judith Butler zu, die die Frage nach Kritik eng zusammen denken mit dem Zusammenspiel von Wissen-Macht- und insbesondere Subjekt-Verhältnissen.

In seinem 1992 unter dem Titel *Was ist Kritik?* publizierten Vortragstext⁸ entfaltet Foucault u. a. Überlegungen a) zum Verhältnis von Kritik und Regierung als „Menschenregierungskunst“, b) zur kritischen Haltung als Analyse, die nach den historisch-spezifischen Beziehungen zwischen Macht, Wissen und Subjekt fragt und c) zum Einsatzpunkt der Kritik als „Bewegung“ des kritisierenden Subjekts.

⁷ Foucault versteht unter *Wissen* zusammenfassend „alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen [...], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault 1992, S. 32). Die Akzeptabilität des Wissens hängt wiederum von den jeweils geltenden *Machtverhältnissen* ab, die Foucault definiert als „viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen [...], die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren“ (Foucault 1992, S. 32). Macht-Wissen bildet für Foucault somit eine analytisch untrennbare Einheit.

⁸ Der Vortragstext liegt nur als Manuskript vor; der Titel „Was ist Kritik?“ („Quest-ce que la critique?“ im französischen Original) stammt nicht von Foucault selbst.

Foucault benennt das 16. Jahrhundert als Zeitpunkt, ab dem es zu einer Vervielfältigung und Ausdifferenzierung verschiedener „Menschenregierungskünste“ (Foucault 1992, S. 10) in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen gekommen sei. Grundidee der Regierungskunst sei die in der christlichen Pastoral fundierte Idee,

„daß jedes Individuum unabhängig von seinem Alter, von seiner Stellung sein ganzes Leben hindurch und bis ins Detail seiner Aktionen hinein regiert werden müsse und sich regieren lassen müsse.“ (Foucault 1992, S. 9f.)

Als Gegenbewegung zu dieser „Regierungsentfaltung“ (Foucault 1992, S. 11) skizziert Foucault „eine moralische und politische Haltung, eine Denkungsart, welche ich nenne: die Kunst nicht regiert zu werden bzw. die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Wohlgermerkt entwirft Foucault Kritik nicht als Verweigerung von Regierung im Sinne einer politisch-institutionellen Herrschaft, sondern definiert die kritische Haltung als beständige Suche nach Möglichkeiten,

„daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird.“ (Foucault 1992, S. 12–13)

Diese Präzisierung von Kritik ist entscheidend, weil sie an das oben dargelegte Machtverständnis anschließt: Foucaults Interesse an der Frage nach Kritik geht von einem heuristischen Machtbegriff aus, der „viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen“ (Foucault 1992, S. 32) umfasst. In diesem Zusammenhang spricht Foucault von der „kritischen Haltung als Tugend“, weil sie dazu auffordere, „ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert“ einzunehmen, „zu dem, was man weiß, zu dem, was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen“ (Foucault 1992, S. 8). Die Zielrichtung der kritischen Haltung definiert Foucault als Bestreben, sich zu den mannigfaltigen Regierungsformen in ein *anderes* Verhältnis zu setzen (vgl. Foucault 1992, S. 13; Hervorhebung AG).

Zu diesem Zweck entwirft Foucault die kritische Haltung nicht nur als Tugend, sondern zugleich als „historisch-philosophische Praktik“ (Foucault 1992, S. 26), welche auf die Untersuchung von sich historisch wandelnden Macht-Wissen-Verhältnissen gerichtet ist. Diese Forschungspraktik umfasst ein analytisches Verfahren, welches auch für eine machtkritisch sensibilisierte Diskursforschung leitend ist: Ausgehend von der Darlegung einer historisch bzw. empirisch beobachtbaren „Akzeptiertheit“ (im Sinne einer selbstverständlichen, nicht näher hinterfragten Akzeptanz) eines Gegenstands, zielt die Untersuchung darauf ab, zu zeigen, durch welche „Akzeptabilitätsbedingungen“ die jeweilige spezifische Wissen-Macht-Formation ihre Gültigkeit behaupten kann (vgl. Foucault 1992, S. 34–35). Wissen und Macht sind in Foucaults Verständnis immer miteinander verschränkt zu denken, und zwar in Form von historisch kontingenten,

definierbaren strategischen Beziehungen. Die normative Basis der Kritik im Sinne Foucaults ist somit die Annahme einer diskursiven Begrenzung der Wahrnehmung von Wirklichkeit durch spezifische Macht-Wissen-Formationen:

„Man möchte nicht wissen, was wahr oder falsch, begründet oder nicht begründet, wirklich oder illusorisch, wissenschaftlich oder ideologisch, legitim oder mißbräuchlich [sic!] ist. Man möchte wissen, welche Verbindungen, welche Verschränkungen zwischen Zwangsmechanismen und Erkenntniselementen aufgefunden werden können [...]“ (Foucault 1992, S. 31)

Das kritisierende Subjekt nimmt in Foucaults Überlegungen zur kritischen Haltung eine besondere Rolle ein: Foucault definiert Kritik an prominenter Stelle als „*Bewegung*, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992, S. 15; Hervorhebung AG). Die Formulierung „*Bewegung*“ ist aus meiner Sicht in zweifacher Hinsicht relevant: Zum einen deutet Foucault damit an, dass sich das Subjekt im Akt des Kritisierens den Regierungsweisen *anders* zuwendet bzw. in der eigenen Positionierung zu diesen Regierungsweisen eine Wendung vollzieht, mit anderen Worten: sich selbst und sein Verhältnis zu den Bedingungen der Regierung aus einer neuen Perspektive betrachtet. Zum anderen verweist die „*Bewegung*“ des Subjekts darauf, dass die Befragung von Macht-Wissen-Formationen einen kontinuierlichen Prozess darstellt, nicht zuletzt, weil diese Formationen selbst sich verändern und damit auch die mit ihnen verbundenen Deutungen der Wirklichkeit. Im Kern von Foucaults Kritik-Begriff steht die Befragung der Positionierung des Subjekts zu den kritisierten Gegenständen und die Formulierung einer kritischen Haltung, die zugleich als Tugend und als philosophisch-historische Analyse­methode definiert wird.

An diese Bestimmungen knüpft Judith Butler mit weiterführenden Überlegungen zur Kritik als Tugend an. Im Unterschied zu Foucault entwirft sie Kritik weniger als philosophische Methode oder analytische Haltung, sondern als Praxis, in der das Subjekt eine kritische Beziehung zu den diskursiv regulierten gesellschaftlichen Normen⁹ einnimmt. Ähnlich wie für Foucault bedeutet diese Praxis für Butler, sich der Bewertung von Äußerungen, gesellschaftlichen Bedingungen oder Praktiken als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu enthalten – allerdings nicht, um zu einer vermeintlich objektiveren Kritik zu gelangen, sondern um eine „neue Praxis von Werten aufgrund genau dieser Suspension [eines Urteils]“ zu ermöglichen (Butler 2009a, S. 222). Für Butler fungierten Werturteile „als Art und Weise, ein Besonderes unter eine bereits konstituierte Kategorie zu

⁹ Die meisten poststrukturalistischen Ansätze innerhalb der Diskursforschung, deren Perspektive in diesem Text eingenommen wird, lehnen eine strikte Trennung zwischen Diskursen als symbolische Ordnungen und ihren materiellen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen ab und betonen demgegenüber die komplexen Verschränkungen der Produktion von Wissen und sozialer Wirklichkeit (vgl. Schmincke 2019, S. 227).

subsumieren“, wohingegen die von ihr vorgeschlagene Kritik zum Ziel habe, „nach der verschließenden Konstitution des Feldes der Kategorien selbst“ zu fragen (Butler 2009a, S. 223). Dieses Verständnis von Kritik als Frage nach den diskursiven Begrenzungen von Werturteilen macht Butler stark, weil Kritik für sie mit „starke[n] normative[n] Verpflichtungen“ (Butler 2009a, S. 224) für die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns einhergehe:

„[D]as ‚Ich‘, das ich bin, [ist] zugleich durch die Normen geschaffen und von den Normen abhängig, es ist aber auch bemüht, so zu leben, dass es ein kritisches und veränderndes Verhältnis zu ihnen unterhalten kann.“ (Butler 2009b, S. 12)

Die Abhängigkeit der Subjekte von den diskursiv regulierten Normen ist für Foucault und Butler keine statische, einseitige Unterwerfung: Weil Normen über diskursive Ordnungen und Praktiken verhandelt und legitimiert werden, ergibt sich für die Subjekte ein Spielraum, ein anderes Verhältnis zu diesen Normen einzunehmen und sie zu verändern.

Deutlicher als Foucault benennt Butler die Ordnungen der Anerkennbarkeit und die Praktiken der Anerkennung von Subjekten als Gegenstände von immanenter Kritik. Dabei geht es ihr nicht nur um den Aufweis, dass diese diskursiven Ordnungen und Praktiken existieren, sondern vor allem darum, aufzuzeigen, wie über Diskurse unterschiedliche soziale Normen der Anerkennbarkeit von Subjekten erzeugt und in konkreten (Sprach-)Handlungen umgesetzt werden:

„[M]anchmal sind die gleichen Bestimmungen, die einigen Individuen ‚Menschlichkeit‘ verleihen, genau dieselben, die gewisse andere Individuen um die Möglichkeit bringen, diesen Status zu erreichen, indem sie eine Ungleichartigkeit zwischen dem Menschlichen und dem eingeschränkt Menschlichen erzeugen.“ (Butler 2009b, S. 10)

Ein Beispiel für eine solche diskursiv erzeugte Ungleichartigkeit des Menschlichen lässt sich z. B. am folgenden Zitat aus einem Artikel zum Singen in einer musikdidaktischen Fachzeitschrift ablesen:

„Singen ist ein Spiegel menschlicher Befindlichkeiten, dies gilt durchgängig durch die Geschichte. Singen [...] erscheint gewissermaßen als humanes Existenzial, als eine spezifische Form menschlichen Handelns. Geht dieses verloren, so muss durchaus von einer wesentlichen Beeinträchtigung der humanen Existenz gesprochen werden.“ (Nimczik 2006, S. 9)

Singen wird an dieser Stelle als selbstverständliche und grundlegende „Form menschlichen Handelns“ definiert, während zugleich das Nicht-Singen als „Beeinträchtigung der humanen

Existenz“ benannt wird. Diskursiv wird so eine Ungleichartigkeit erzeugt zwischen singenden Menschen als Norm und nicht singenden Menschen als Abweichung von dieser Norm.¹⁰

Butler fordert dazu auf, diskursive Ordnungen und Praktiken kontinuierlich daraufhin zu befragen, welche Systeme der Bewertung durch sie erzeugt werden und welche normativen Implikationen sich daraus für die Anerkennbarkeit von Subjekten ergeben. Dies wird auch an Butlers Überlegungen zur Möglichkeit eines guten Lebens deutlich: Die Zielbestimmung eines guten Lebens setzt für Butler die Anerkennbarkeit eines menschlichen Lebens als „lebbares“ Leben voraus. Unter einem „lebbaeren“ Leben versteht Butler ein Leben, welches durch das gesellschaftlich legitimierte Wertesystem geschützt wird, z. B. durch die Versorgung mit Nahrung und Unterkunft, aber auch durch die Zuerkennung gesellschaftlicher Solidarität und politischer Grundrechte (vgl. Butler 2012, S. 100). Die Bedingungen eines lebbaeren Lebens sind nicht nur ein Produkt diskursiver Ordnungen, sondern auch an spezifische Subjektpositionen geknüpft. Die Zielbestimmung eines guten Lebens wird von Butler machttheoretisch gewendet, indem sie die Frage stellt, welche Leben für welche Subjektpositionen diskursiv als lebbaer hergestellt werden: „Wessen Leben zählt? Auf welche Leben als Leben kommt es nicht an? Welche sind als Leben nicht anzuerkennen oder zweifelhaft?“ (Butler 2012, S. 99).¹¹ Butlers Machtkritik ist somit letztlich „eine Kritik der biopolitischen¹² Ordnung“ (Butler 2012, S. 100) des ‚guten‘ Lebens. Denn, so Butler, die Frage nach einem ‚guten‘ Leben stelle sich erst dann, wenn das (eigene) Leben selbst als grundsätzlich schützenswert anerkannt werde.

4. Fazit: Zum Potenzial einer machtkritischen Diskursforschung für eine kritische Musikpädagogik

Ich möchte zum Schluss dafür plädieren, dass die Ansätze einer machtkritischen Diskursforschung für die Weiterentwicklung des theoretischen und methodischen Inventars einer kritischen

¹⁰ Die Analyse dieses Zitats habe ich in meiner Dissertation weiter ausgeführt und den Versuch unternommen, eine Form der immanenten Kritik am Beispiel des kritischen Umgangs mit musikdidaktischen Wissensordnungen und Regierungspraktiken des Singens analytisch zu entwickeln und zu reflektieren (vgl. Günster 2023).

¹¹ Am Beispiel der öffentlichen Debatte zur „Systemrelevanz“ von unterschiedlichen Berufsgruppen zu Beginn der Corona-Pandemie (2020) lassen sich unterschiedliche diskursive Strategien analysieren, durch die strukturelle Ungleichheitsverhältnisse in Hinblick auf ein ‚gutes‘ Leben (in der Krise) zugleich reproduziert und in Frage gestellt werden (vgl. Grenz & Günster 2022).

¹² Unter Biopolitik versteht Butler „die das Leben organisierenden Mächte, auch jene Mächte, die Leben im Rahmen einer umfassenderen Bevölkerungspolitik durch staatliche und außerstaatliche Maßnahmen auf unterschiedliche Weise der Prekarität überantworten und zugleich bestimmte Maßnahmen zur unterscheidenden Bewertung von Leben festlegen“ (Butler 2012, S. 99). Entscheidend ist, dass Butler unter biopolitischen Machtwirkungen auch, aber nicht ausschließlich staatliche und politische Einflussnahmen fasst.

Musikpädagogik nützlich sein können. Dazu möchte ich abschließend wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kritikverständnisse der Kritischen Theorie, der Ideologiekritik und der machtkritischen Diskursforschung zusammenfassend diskutieren.

Eine wichtige Gemeinsamkeit von Kritischer Theorie, Ideologiekritik und machtkritischer Diskursforschung liegt in der Zielbestimmung einer immanenten Kritik: Es geht darum, das vermeintliche selbstverständliche So-Sein bzw. So-Geworden-Sein von Verhältnissen und Gegenständen zu hinterfragen und durch das Aufweisen ihrer Kontingenz zugleich Möglichkeiten ihrer Veränderung aufzuzeigen.

Die Zielbestimmung einer immanenten Kritik kann allerdings nicht ohne Rückbezüge auf die normativen Ausgangspunkte der jeweiligen kritischen Untersuchung auskommen. Somit trifft auch für Verfahren einer kritischen Musikpädagogik grundsätzlich zu, dass

„am Beginn jeder Forschung, die sich als kritische begreift, wenigstens der Verdacht steht, dass die betrachteten Verhältnisse befragenswert sind, weil sie in der einen oder anderen Form als unbefriedigend, mangelhaft oder verbesserungsbedürftig wahrgenommen werden.“ (Langer et al. 2019, S. 4)

Als ersten Impuls einer kritischen Beschäftigung greifen Kritische Theorie, Ideologiekritik und machtkritische Diskursforschung in unterschiedlicher Weise die Erfahrung bzw. das Gefühl auf, dass das Leben gut (oder zumindest besser) sein könnte, es aber nicht ist. Aus Perspektive der Kritischen Theorie erscheint der Rückgriff auf eine prä-theoretische Erfahrung eines grundsätzlich möglichen guten Lebens lediglich als „ein[...] auf Leidensfähigkeit beruhende[r] Restinstinkt“ (vgl. Vogt 2017, S. 338) der sozialen Akteur*innen, an den eine Kritik der strukturellen Störungen eines guten Lebens anknüpfen könne.

Aus Perspektive der Ideologiekritik kann sich ein anfänglicher machtkritischer Verdacht dagegen erst aus der Erfahrung dieser Machteffekte selbst ergeben: „Wenn Ideologien immer Formen der Macht- und Herrschaftsausübung sind, so kann dieser Verdacht nicht anders als durch die *Erfahrung* von Macht und Herrschaft ausgelöst werden“ (Vogt 2015, S. 12, Hervorhebung i. O.). Gerade weil es einer Ideologiekritik nach Vogts Bestimmung um eine Kritik der *Wirkungen* von Macht- und Herrschaftsverhältnissen auf die betroffenen Akteur*innen gehe, müssten die kritisierten Widersprüche bzw. Paradoxien „tendenziell empirisch als Folge ideologischer Dynamiken aufweisbar sein“ (Vogt 2015, S. 18). Das Aufdecken von sogenannten ‚unsichtbaren‘ Ideologien durch die Kritiker*innen ist somit nur dann gewinnbringend, wenn diese Ideologien von den sozialen Akteur*innen auch als problematische Wirkungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (ein)gesehen werden (können), was nicht zuletzt an der konkreten Ausformulierung der Kritik liegt.

Aus Perspektive einer machtkritischen Diskursforschung kann der Auslöser einer kritischen Beschäftigung u. a. aus der Erfahrung einer diskursiv begrenzten Anerkennbarkeit von Subjekten erwachsen. Mit Butler ergibt sich z. B. aus dem „Gefühl [...], dass die Bestimmungen, nach denen ich anerkannt werde, das Leben unerträglich machen“ ein

„Schnittpunkt, aus dem die Kritik hervorgeht, wobei die Kritik als Hinterfragung der Bestimmungen verstanden wird, von denen das Leben eingeschränkt wird, um so die Möglichkeit anderer Lebensweisen zu eröffnen.“ (Butler 2009b, S. 13)

Eine kritische musikpädagogische Forschung sollte die normativen Ausgangspunkte ihrer Beschäftigung mit den zu kritisierenden Gegenständen bzw. Verhältnissen klar benennen und spätestens im Zuge der Analyse begründen, aufgrund welcher Annahmen diese Gegenstände bzw. Verhältnisse als unbefriedigend oder verbesserungswürdig angesehen werden.

Dies gilt im Besonderen für die o. g. Forschungsansätze, die sich der Zielbestimmung einer immanenten Kritik verpflichten: Eine immanente Kritik wird in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses von den Forschenden als solche erst produziert, „[d]as ‚Kritische‘ des Gegenstands entsteht also auf spezifische Weise erst im Zuge der kritischen Beschäftigung mit ihm“ (Langer et al. 2019, S. 5). Für die Ausformulierung einer immanenten Kritik kann es deshalb hilfreich sein, heuristisch zwischen dem anfänglichen Verdacht der Befassung mit etwas Kritikwürdigem und dem „Kritischen“ des Forschungsgegenstands als Ergebnis der Analyse zu unterscheiden, dieses Verhältnis zu reflektieren und offenzulegen. Die anfänglichen Verdachtsmomente, die eine kritische Beschäftigung ausgelöst haben, können z. B. Aspekte des theoretischen Vorwissens umfassen, aber auch „moralische oder emotionale *Intuitionen*“ (Vogt 2015, S. 12; Hervorhebung i. O.), die den Kritiker*innen u. U. erst im Rückblick auf den Forschungsprozess klar(er) werden. Diese ‚Verstrickung‘ der Forschenden mit ihren Gegenständen – also das in das analytische Ergebnis eingelagerte Sediment der kritischen Beschäftigung mit dem Gegenstand inklusive der damit verbundenen normativen Annahmen und moralischen Empfindungen – sollte im Forschungsprozess möglichst genau reflektiert und als Teil der Analyse transparent gemacht werden (vgl. Günster & Niessen 2022).

Eine machtkritische Diskursforschung im oben skizzierten Sinne kann eine hilfreiche Ergänzung der bestehenden Ansätze einer musikpädagogischen Ideologiekritik bieten, vor allem, wenn man mit Vogt von Ideologien als „komplexe[n] Formationen“ ausgeht, „die mehr sind als falsche Theorien, die in hegemonialer Absicht in die Welt bzw. in das Bewußtsein [sic!] der beherrschten Individuen gesetzt werden“ (Vogt 2015, S. 25). Eine Stärke von Diskursforschung und Ideologiekritik (im deskriptiven Sinne) liegt darin, Machteffekte (auch) in Hinblick auf solche sozialen Verhältnisse oder Praktiken zu analysieren, die auf den ersten Blick herrschafts- bzw. unterdrückungs-unverdächtig erscheinen. Eine solche Machtkritik ist weniger auf eindeutige

Zwangs- oder Herrschaftsverhältnisse fokussiert, sondern analysiert Machtverhältnisse als Grundbedingungen des (gemeinsamen) Handelns von Individuen – wobei die jeweils *konkrete Ausgestaltung und Wirkung* dieser Machtverhältnisse einer fortlaufenden kritischen Befragung unterzogen wird.

Für ein solches kritisches Vorhaben ermöglichen die vielfältigen und zunehmend ausdifferenzierten Ansätze der Diskursforschung in methodischer Hinsicht eine hohe Flexibilität bei der Zusammenstellung und Analyse heterogener Materialsorten (Zeitschriften, Protokolle, Interviews usw.). Zum anderen können diese Verfahren in theoretischer Hinsicht einen Gewinn für eine kritische Musikpädagogik darstellen, weil sie es ermöglichen, musikpädagogische Wissen-Macht-Subjekt-Verhältnisse in ihren komplexen Verschränkungen von u. a. politisch-sozialen, musikalisch-ästhetischen, musikpraktischen und musikdidaktischen Aspekten (vgl. Vogt 2017, S. 343) sichtbar zu machen.

Den größten theoretisch-methodologischen Unterschied zwischen Kritischer Theorie, Ideologiekritik und machtkritischer Diskursforschung sehe ich im Verständnis der Position und Funktion der kritisierenden Subjekte in Hinblick auf ihre Gegenstände: In einigen Ansätzen der Kritischen Theorie und der Ideologiekritik scheint (nach wie vor) das Verständnis einer Kritikerin vorzuherrschen, der es gelingt, ein mehr oder weniger stark distanzierendes Verhältnis zu den von ihr kritisierten Gegenständen und Verhältnissen zu unterhalten. Dies wird z. T. an konkreten Begrifflichkeiten deutlich: So verweist die Zielbestimmung einer Kritik im Sinne der Kritischen Theorie – die Diagnose von „sozialen Fehlentwicklungen, Störungen oder Pathologien“ (Vogt 2017, S. 337) – auf eine Vorstellung von sozialen Akteur*innen, die diesen Verhältnissen als weitgehend unterworfen gedacht werden. Diese Unterwerfung unter die Verhältnisse scheint allerdings nicht für die Kritiker*innen selbst zu gelten, deren Aufgabe es ist, herauszuarbeiten, durch welche (grundsätzlich als mangelhaft verstandenen) strukturellen Bedingungen ein gutes Leben der (anderen) sozialen Akteur*innen verhindert wird.

Im Zentrum einer machtkritischen Diskursforschung steht die Aufweichung einer strikten Trennung zwischen Kritisierenden und Kritisiertem zugunsten einer Stärkung der Reflexion und Offenlegung der normativen und/oder moralischen Verstrickungen der Kritiker*innen mit ihren Gegenständen – nicht zuletzt deshalb, weil Subjekte, und damit auch forschende Subjekte, in ihrem Denken und Handeln zwar abhängig von diskursiven Ordnungen sind, diese durch ihr (Sprach-)Handeln jedoch auch verändern können. Die diskursanalytische Kritik arbeitet somit heraus, welche normativen Ein- und Ausschlüsse, aber auch Widersprüche von bestimmten diskursiven Ordnungen und Praktiken erzeugt werden und welche Machteffekte sich daraus für die betroffenen Subjekte ergeben können. Im Unterschied zu Kritischer Theorie und Ideologiekritik zielt eine diskursanalytische Kritik allerdings nicht darauf ab, zu beurteilen, ob

diese Machteffekte die Realisierung eines guten Lebens für die Subjekte verhindern: Für Foucault dient die kritische Haltung dem kontinuierlichen Bestreben, ein verändertes Verhältnis zu den zu einem bestimmten Zeitpunkt wirksamen Machteffekten und Regierungsformen einzunehmen. Butler wendet die normative Annahme eines guten Lebens anerkennungstheoretisch: Unter den Bedingungen einer diskursiven Regulierung der Anerkennung von Subjekten ist ein gutes Leben zwar möglich, aber es ist nicht das gleiche gute Leben für alle Subjekte und es ist auch nicht für alle Subjekte auf die gleiche Weise erreichbar. Genau diese Ein- und Ausschlüsse sowie Widersprüche der diskursiven Ordnungen und Praktiken gilt es laut Butler kritisch herauszuarbeiten (vgl. Butler 2012).

Zusammenfassend erfordert eine machttheoretisch sensibilisierte Kritik von allen Ansätzen einer kritischen Musikpädagogik die Bereitschaft, ihren kritischen Standpunkt selbst als umkämpfte Position inmitten von diskursiv konstruierten wissenschaftlichen bzw. disziplinären Wissen-Macht-Subjekt-Verhältnissen zu reflektieren. Wenn Butler eine Kritik als Praxis mit der Forderung verbindet, „dass wir mit den Gewohnheiten des Urteilens zugunsten einer riskanteren Praxis brechen“ (Butler 2009a, S. 246), dann müssen sich Diskursforscher*innen und kritische Musikpädagog*innen gleichermaßen die Frage gefallen lassen, inwiefern und in Bezug auf welche Wissen-Macht-Subjekt-Verhältnisse sie mit ihrer Kritik wirklich etwas riskieren. Eine gemeinsame Aufgabe aller Forschungsansätze, die sich als Beitrag zur Weiterentwicklung einer kritischen Musikpädagogik verstehen, bleibt weiterhin, das Andere, Verdrängte, Unterdrückte und Ausgeschlossene der (inter-)disziplinär wirksamen musikpädagogischen Wissen-Macht-Subjekt-Verhältnisse zur Sprache zu bringen (vgl. Vogt 2006, S. 23). Eine Praxis des Sprechens, die dabei auch die epistemologischen Begrenzungen, normativen Ausgangspunkte und moralischen Implikationen der eigenen Positionierung als kritisch Forschende*r offenlegt, kann dann zu einer riskanten Praxis werden, die sich den etablierten Ordnungen einer vermeintlich objektiven wissenschaftlichen Kritik „nicht so, nicht dermaßen und nicht um diesen Preis“ unterwirft.

Literatur

- Angermüller, J. (2014). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In Angermüller, J.; Nonhoff, M.; Herschinger, E.; Macgilchrist, F.; Reisigl, M.; Wedl, J.; Wrana, D. & Ziem, A. (Hg.). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 16–36). Transcript.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.

- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht... Diskursanalytische Untersuchungen zur Krise des Konzerts in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In Cvetko, A. J. & Rora, C. (Hg.). *Konzertpädagogik* (S. 59–76). Shaker.
- Butler, J. (2009a). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hg.). *Was ist Kritik?* (S. 221–246). Suhrkamp.
- Butler, J. (2009b). *Die Macht der Geschlechternormen*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2012). Kann man ein gutes Leben im schlechten führen? *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 10, S. 97–108.
- Fegter, S., Kessler, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In Fegter, S., Kessler, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (Hg.). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Springer VS.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Merve.
- Foucault, M. (2003). Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits – Band III. 1976-1979. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2019). Subjekt und Macht. In Foucault, M. *Analytik der Macht* (S. 240–263). Suhrkamp.
- Göllner, M., & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–18. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200> [31.03.2022]
- Grenz, F. & Günster, A. (2022). Who is relevant? And to Which System? The Re_Production of Power Relations during the Debate about “System-Relevant” Professions from a Discourse Analytical Perspective. In Kupfer, A. & Stutz, C. (Hg.). *Covid, Crisis, Care, and Change? International Gender Perspectives on Re/Production, State and Feminist Transitions* (S. 45–58). Barbara Budrich.
- Günster, A. (2019). Was das Sichtbare versteckt. Eine diskursanalytische Betrachtung von Fotografien zum Thema Singen in musikdidaktischen Zeitschriften. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 11(1), 1–24. http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/Beitrag-Günster_fin2.pdf [31.03.2022].
- Günster, A. (2023). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Waxmann.
- Günster, A. & Niessen, A. (2022). Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse. Sitzungsbericht des Symposions „Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik“ der WSMP vom 07. und 08. Mai 2021. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 73–112.
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“. Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenausbildung in der Deutschschweiz. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 45–58). Waxmann.
- Koller, H.-C. & Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (Hg.). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 57–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krebs, M. (2021). De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen. In Krupp, V.; Niessen, A. & Weidner, V. (Hg.). *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 217–235). Waxmann.
- Langer, A.; Nonhoff, M. & Reisingl, M. (2019). Diskursanalyse und Kritik – Einleitung. In Langer, A.; Nonhoff, M. & Reisingl, M. (Hg.). *Diskursanalyse und Kritik* (S. 1–11). Springer VS.
- Maurer, S. & Weber, S. (Hg.) (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nimczik, O. (2006). Stimme(n). *Musik und Bildung* (3), 8–11.

- Nonhoff, M. (2019). Diskursanalyse und/als Kritik. In Langer, A.; Nonhoff, M. & Reisigl, M. (Hg.). *Diskursanalyse und Kritik* (S. 15–44). Springer VS.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435–439). Waxmann.
- Schmincke, I. (2019). Welche Waffe der Kritik? Versuch einer Kombination von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In Langer, A.; Nonhoff, M. & Reisigl, M. (Hg.). *Diskursanalyse und Kritik* (S. 215–235). Springer VS.
- Truschkat, I. & Bormann, I. (2013). Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung* (1), S. 88–111.
- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In Gembris, H. (Hg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (S. 91–106). Wißner.
- 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 Praxen* (S. 13–24). Allitera.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 11–15. <https://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [31.03.2022].
- Vogt, J. (2011). Musikpädagogik nach 1945. In Klein, R; Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hg.). *Adorno-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (S. 160–166). Metzler.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 345–358). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuanatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. <https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [31.03.2022].
- Vogt, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329–347). Waxmann.
- Wirmer, H. (2020). Perspektiven der Diskursanalyse für historische musikpädagogische Forschung und der Diskurs des Elementaren. In Schatt, P. W. (Hg.). *Musik – Raum – Sozialität* (S. 191–199). Waxmann.
- Wrana, D., Ott, M., Jergus, K., Langer, A. & Koch, S. (2014). Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In Angermüller, J.; Nonhoff, M.; Herschinger, E.; Macgilchrist, F.; Reisigl, M.; Wedl, J.; Wrana, D. & Ziem, A. (Hg.). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 224–238). Transcript.

