

„DU WIRST SO VERHANDELT“: EPISTEMISCHE VULNERABILITÄT IN MUSIKALISCHEN BILDUNGSPROZESSEN

Philipp Saner, Seraina Hürlemann und Rudolf Kämpf

Pädagogische Hochschule NMS Bern

E-Mail: philipp.saner@phnmsbern.ch

URL: <https://www.phnmsbern.ch/forschung-und-entwicklung>

Pädagogische Hochschule NMS Bern

E-Mail: seraina.huerlemann@phnmsbern.ch

URL: <https://www.phnmsbern.ch/forschung-und-entwicklung>

Pädagogische Hochschule NMS Bern

E-Mail: rudolf.kaempf@phnmsbern.ch

URL: <https://www.phnmsbern.ch/forschung-und-entwicklung>

Zitationsvorschlag:

Saner, Philipp/Hürlemann, Seraina/Kämpf, Rudolf (2024): „Du wirst so verhandelt“: Epistemische Vulnerabilität in musikalischen Bildungsprozessen. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 5 (2). DOI: <https://doi.org/10.26043/GISo.2024.2.5>

Link zum Artikel: <https://doi.org/10.26043/GISo.2024.2.5>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

„DU WIRST SO VERHANDELT“: EPISTEMISCHE VULNERABILITÄT IN MUSIKALISCHEN BILDUNGSPROZESSEN

Philipp Saner, Seraina Hürlemann und Rudolf Kämpf

Der vorliegende Beitrag problematisiert basierend auf biographischen Interviews mit Lehrpersonen ein mangelndes Bewusstsein für die Situiertheit musikalischen Wissens. Ausgehend von der erhöhten Vulnerabilität, die mit der zentralen Rolle des Körpers in musikpädagogischen Situationen einherzugehen scheint, wird argumentiert, dass die rekonstruierten Vulnerabilitätserfahrungen nicht in erster Linie auf die Gefahr verweisen, körperlich verletzt zu werden. Vulnerabel werden die Lehrenden und Lernenden im Musikunterricht viel mehr in ihrem musikalischen Wissen, das in der Analyse wiederum als ein verkörperteres Selbst- und Weltwissen erkennbar wird. Der Beitrag analysiert musikalisches Handeln als epistemische Praxis und fordert eine vermehrte kritische Auseinandersetzung mit der Situiertheit nicht-propositionaler Wissensformen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Keywords: Situierete Bildung, musikalisches Wissen, embodied learning, epistemische Vulnerabilität

1. EINLEITUNG

„When it sounds good, it is good“, besagt ein berühmtes Zitat, das gemeinhin Duke Ellington zugeschrieben wird (Nordell 1956, 7). Ellingtons Formel für „gute“ Musik ist von bestechender Simplizität und steht im Einklang mit einer kompetenzorientierten Musikdidaktik, die sich weitgehend vom traditionellen europäischen Werkbegriff verabschiedet hat. Das Prinzip lässt sich auf die Praxis des Symphonieorchesters ebenso gut anwenden wie auf jene der Rockband oder der musizierenden Klasse. Und nicht zuletzt scheint auch offensichtlich, dass wir es hier mit einem subjektzentrierten Musikverständnis zu tun haben; schliesslich kann dieselbe Musik in verschiedenen Ohren ganz unterschiedlich klingen. Diese scheinbare Offenheit für unterschiedliche Perspektiven und Hörweisen relativiert Ellington jedoch an anderer Stelle, wenn er ergänzt: „If it sounds good, then it’s good music, nothing can sound worse than a symphony in the wrong hands“ (Ston 1958, 17). Während das Klingen der Musik im ersten Zitat ohne hörende und hörbare Körper auszukommen scheint, wird das Hören im zweiten Zitat als machtvolle epistemische Praxis erkennbar. Die Symphonie tritt als ein Beispiel für gute Musik in Erscheinung, die unabhängig vom subjektiven Hören existiert, aber in den falschen Händen auch zu schlechter

Musik werden kann. Erst ein Wissen über die Symphonie, das über die unmittelbare Hörerfahrung hinausgeht und dieses Hören strukturiert, ermöglicht es sodann den wissenden Ohren, die ausführenden Hände als die richtigen oder falschen zu identifizieren.

Das „Gut-Klingen“ bzw. „Sich-gut-Anfühlen“ von Musik als Kriterium für gelungenen Musikunterricht wird im vorliegenden Beitrag exemplarisch anhand von biographischen Interviews mit Primarlehrpersonen analysiert und problematisiert. Während das Erkenntnisinteresse der Studie zunächst den fachbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen galt (Hürlemann et al. im Druck), wurde in der Analyse deutlich, dass Musik von den Befragten gerade als eine Selbst- und Welterfahrung jenseits von Überzeugungen und kulturellen Sinnsystemen konstruiert wird, die über das elementare Fühlen und Hören allen Menschen zugänglich ist. Während ein solches Musikverständnis, das an Ellingtons Eingangszitat erinnert, einerseits eine inhaltliche und methodische Öffnung des Musikunterrichts verspricht, läuft es andererseits Gefahr, Fühl- und Hörweisen, die in bestimmten kulturell situiereten Praktiken (wie der Symphonie) kultiviert werden, zu universalisieren und dabei den (musik-)pädagogischen Zugriff auf den ganzen Körper der Lernenden auszudehnen, indem analog zum

Wissen und Können von Inhalten und Kompetenzen auch noch eine Hierarchie des richtigen Hörens und Fühlens etabliert wird. In den Fällen der befragten Lehrpersonen geht damit zudem eine Idealvorstellung von Musikunterricht als Gemeinschaftserlebnis einher, das einen Ausgleich zum kopflastigen Schulalltag bietet und von positiven Gefühlen und Sinneserfahrungen begleitet wird. Es ist kaum verwunderlich, dass dieses Ideal mitunter an den konkreten Unterrichtserfahrungen bricht, wenn deutlich wird, dass Musik keineswegs von allen Beteiligten gleich gehört, gefühlt und verstanden wird. Gerade in diesen Situationen wird sichtbar, wie das im Unterricht verhandelte musikalische Wissen immer auch mit sozialen Aufführungsritualen verbunden ist, die über das Klangliche hinaus auf gesellschaftliche Werte verweisen, die den Lehrpersonen erstrebenswert erscheinen.

Diese Verbindung musikalischer und sozialer Werte besser zu verstehen, ist das Ziel der nachfolgenden Narrativanalyse mit Fokus auf die reichhaltigen Erzählungen über Beziehungen, welche die Befragten als bedeutsam für ihre musikalische Lebensgeschichte präsentieren. Musik und musikalisches Lernen finden dabei an unterschiedlichen Orten statt: in der Familie, in der Schule, in der Musikschule, im Orchester, in der Kirche oder in der „Pfadi“, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Orte fungieren in den Erzählungen als Schauplätze machtbessetzter Interaktionen, die direkt oder indirekt hervorbringen, was die Befragten als „Musik“ identifizieren. Über die Musik wiederum werden die jeweiligen Beziehungsordnungen für die Beteiligten körperlich erfahrbar. Diese Körperlichkeit wird in der Sprache der Befragten deutlich, die sich „mitreißen“ lassen, „eintauchen“, „beflügelt“ werden, die Schüler*innen „packen“ wollen, sich beim Vorspielen „verkrampfen“ und „um ihre Note fiedeln“ müssen. Die zentrale Rolle des Körpers führt wiederum zu einer erhöhten Verletzlichkeit, die sowohl tiefe emotionale Erfahrungen als auch dauerhafte Verletzungen ermöglicht. Wir argumentieren, dass es sich bei dieser Verletzlichkeit insofern um eine epistemische Vulnerabilität handelt, als die körperliche Exponiertheit im Hören und Gehört-Werden nicht primär auf die Gefahr verweist, körperlich verletzt zu werden, sondern in besonderem Masse die Leiblichkeit von Welt- und Selbstverhältnissen verdeutlicht, die

in musikalischen Aufführungsritualen verhandelt werden.

2. THEORETISCHE VERORTUNG

Burghardt et al. (2017) bescheinigen der Pädagogik eine wenig ruhmreiche Geschichte im Umgang mit der Verletzlichkeit ihrer Schutzbefohlenen, die bis heute ihre Spuren hinterlässt: „Kinder wurden getötet, gequält und misshandelt, beschämt und beleidigt“ (Burghardt et al. 2017, 158). Der Aufklärung wird attestiert, ein neues Verständnis des Kindes als vulnerablem Wesen etabliert zu haben, das zur Durchsetzung eines „Recht[s] auf eine gewaltfreie Erziehung“ (Burghardt et al. 2017, 158) führte. Aus diesem Recht leitet sich wiederum eine Pflicht der Lehrpersonen ab, sicherzustellen, dass die Lernenden durch das pädagogische Handeln „nicht körperlich verletzt, symbolisch diskreditiert, in ihren Entwicklungen behindert, in ihren Interessen missachtet und in ihrer Autonomie angegriffen werden“ (Stöhr et al. 2019, 7).

Zugleich betonen die Autor*innen, dass gewisse Formen der Verletzung in der pädagogischen Beziehung unvermeidbar seien und nehmen dabei unter anderem auch die Musik als Beispiel: „Denken wir hier an körperliche Schmerzen beim sportlichen oder musikalischen Üben, an die Herabsetzung durch nicht bestandene Testaufgaben, an die Verhinderung negativer Entwicklungen, an das Vorgehen gegen kurzfristige und unvernünftige Interessen oder auch an die Zumutung von Autonomie“ (Stöhr et al. 2019, 7). Im Sinne einer „praktischen Dialektik der Vulnerabilität“ (Burghardt et al. 2017, 152) wird darauf hingewiesen, dass gerade das Vermeiden von Vulnerabilität zu neuen Vulnerabilitäten führen kann, die im pädagogischen Kontext beispielsweise „im Nichtzumuten von körperlichen Anstrengungen, im Hinnehmen jeglicher Leistung als ‚kompetent‘, im Nicht-Fordern von Entwicklungsmöglichkeiten, im Eingehen auf alle Interessen oder auch in der kritiklosen Akzeptanz jeglicher Entscheidung als ‚autonom‘“ (Stöhr et al. 2019, 7) liegen können. Das Vermeiden von Vulnerabilität kann also dazu führen, dass die Schüler*innen in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung eingeschränkt werden. Ausgehend von diesen Einsichten soll eine pädagogische Theorie der Vulnerabilität Lehrpersonen „für körperliche

und symbolische Verletzungsmöglichkeiten sensibilisieren“, um diese „pädagogisch angemessenen behandeln zu können“ (Burghardt et al. 2017, 167).

2.1 Vulnerabilität in der Musikpädagogik

Was ein pädagogisch angemessener Umgang mit Vulnerabilität bedeuten könnte, wird im musikpädagogischen Kontext aktuell von den Autor*innen des Oxford Handbook of Care in Music Education (Hendricks 2023) diskutiert. Die Leiblichkeit im Akt des Musizierens bringt unter anderem Schei (2023) in ihrem Beitrag „The Vulnerability in Being Heard“ zum Ausdruck. Die menschliche Stimme, die beim Vorsingen im Zentrum steht, kann ihr zufolge nicht auf eine entkörperte Klanglichkeit oder die mehr oder weniger gelingende Kontrolle der Stimmlippen reduziert werden. Schei (2023, 309) spricht anstelle von Stimme vom „audible body“ und bringt damit zum Ausdruck, wie die soziale Welt in diesen Körper eingeschrieben ist:

This means that the way we use the voice, the words we choose, the tone, the sound, and the rhythm, are continually being influenced by interactions with those around us from early childhood onward. The voice, with its timbre and rich variations of expressive form, is an imprint of the life we have lived and find ourselves in, the experiences we have had, what we have been exposed to, the habits we have acquired, and the feedback from others that has affected us.

Der hörbare Körper ergänzt Butlers Begriff einer dem Körper innewohnenden Vulnerabilität um die auditive Dimension: „The body implies mortality, vulnerability, agency: the skin and the flesh expose us to the gaze of others, but also to touch, and to violence, and bodies put us at risk of becoming the agency and instrument of all these as well“ (Butler 2004, 26).

Der Blick der anderen in Butlers Zitat impliziert, dass diese Verletzlichkeit nicht allein den Körper als zerstörbaren Gegenstand, sondern auch das inkorporierte Selbst- und Weltwissen betrifft, das fundamental von der Anerkennung durch andere abhängt: „Der Selbstbezug wird wesentlich durch Affektivität und Geschlechtlichkeit des Leibs mitbestimmt, die dann erst im Fremdbezug

zur Entfaltung gelangen“ (Orlikowski 2019, 126). Diese Verbindung von Körper und Kognition finden wir auch bei Schei (2023), die betont, dass musikalisches Wissen nicht unabhängig von den Körpern gedacht werden kann, die es hervorbringen. MacGregor (2023) weist überdies auf die somatische Qualität des Klanglichen hin und ergänzt die Vulnerabilität im Gehört-Werden um die Vulnerabilität im Hören. Nicht nur jene, die sich im musikalischen Handeln körperlich exponieren, sondern auch jene, die hörend vom Klang berührt werden, begeben sich in eine Situation der erhöhten Verletzlichkeit.

2.2 Epistemische Vulnerabilität

Die referierten Vulnerabilitätstheorien verweisen in ihrem phänomenologischen Verständnis des Körpers als „ausdrückende[r] Leib“ (Husserl 1952, 247) auf einen Aspekt von Vulnerabilität, der gemeinhin als „epistemische Vulnerabilität“ (Dederich/Seitzer 2022) bezeichnet wird. Der Begriff wird einerseits im Zusammenhang mit Schlagworten wie „Filterblasen“ oder „postfaktisches Zeitalter“ verwendet und bezeichnet somit ein Gefühl der Unsicherheit des Weltwissens und einer „Erosion der Idee der Wahrheit“ (Dederich/Seitzer 2022, 157). Andererseits verweist er auf die Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit (Fricker 2007), die von Hess (2023) auch auf den musikpädagogischen Kontext übertragen wurde. Epistemische Ungerechtigkeit nach Fricker (2007) beschreibt Situationen und soziale Strukturen, in denen sowohl Glaubwürdigkeit wie auch semiotische Ressourcen ungleich verteilt sind. Hess (2023) begreift sodann musikalisches Handeln als epistemische Praxis und zeigt am Beispiel des nordamerikanischen Musikunterrichts auf, dass sowohl das musikalische Material wie auch die Aufführungspraktiken, die den Unterricht strukturieren, ein kulturell situiertes und eurozentrisches Verständnis von Musik herstellen. Zugleich bleiben nichteuropäische sowie alltagskulturelle Formen musikalischen Wissens und damit verbundene Werte und Identitätsnarrative vom Unterricht zumeist auch dann ausgeschlossen, wenn entsprechende Musikstücke Eingang in den Kanon finden. Musikalisches Wissen beschränkt sich nämlich nicht auf Werke und Aufführungspraktiken, sondern bezieht sich auf einer fundamentalen Ebene auf die sinnliche Wahrnehmung selbst, was Robinson (2020,

10–11) als „listening positionalität“ beschreibt: „[W]e each carry listening privilege, listening biases, and listening ability that are never wholly positive or negative; by becoming aware of normative listening habits and abilities, we are better able to listen otherwise.“ Es reicht entsprechend nicht, den Musikunterricht für vielfältigere Inhalte und Praktiken zu öffnen, um epistemische Ungleichheit zu vermeiden und einer Diversität von musikalischen Welt- und Selbstverhältnissen Raum zu bieten. Vielmehr muss reflektiert werden, dass auch die leibliche Erfahrung der Welt als „Nullpunkt“ (Husserl 1952, 127) aller sozialer Sinnsysteme kein universelles, sondern stets ein kulturell situiertes Erfahrungswissen produziert. Um auf Ellington zurückzukommen ist es also nicht die objektive Qualität des Klangs, die allen Ohren gleich begegnet, sondern vielmehr die situierte Kulturpraxis des Hörens, die aus bestimmten Händen die falschen Hände für den Umgang mit einer Symphonie macht.

Robinsons (2010) Konzept des situierten Hörens rückt die sinnliche Grundlage von Selbst- und Weltverhältnissen in den Fokus und verweist dabei auch über das Feld der Musik und des Klanglichen hinaus. Dass auch die präreflexive, leibliche Erfahrung durch Habitualisierung strukturiert wird, ist bei Gilson (2014, 84) wiederum Ausgangspunkt ihrer Argumentation für ein produktives Verständnis von epistemischer Vulnerabilität:

Although we think it should be a simple matter of choice and will power, our patterns of thought and action—indeed, our very selves—are formed through habit, and without acknowledging the formative role of habituation with respect to both patterns of action and interpretative patterns of thought, we cannot alter these patterns.

Während Gilson (2014, 91) einerseits betont, dass epistemische Vulnerabilität im Kontext epistemischer Ungerechtigkeit bekämpft werden muss, weist sie andererseits darauf hin, dass auch die Vermeidung von epistemischer Vulnerabilität zu neuen Vulnerabilitäten führen kann und spricht in diesem Zusammenhang von „epistemic and ethical closure“. Im Gegensatz dazu begreift sie epistemische Vulnerabilität als Offenheit für grundlegend andere Formen des Wahrnehmens und Denkens: „If invulnerability

is, first and foremost, closure (not wanting to know), then epistemic vulnerability begins with being open to not knowing, which is the precondition of learning“ (Gilson 2014, 94).

3. METHODE UND STUDIE

Das Datenmaterial, welches den folgenden Ausführungen zugrunde liegt, wurde im Herbst 2021 und 2022 im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung für Primarlehrpersonen im Fachbereich Musik erhoben. Mit den Teilnehmenden wurden narrativ fundierte Interviews (Schütze 1983; Marotzki 2006) zu ihrer musikbezogenen Biographie und zu ihrem Musikunterricht geführt. Insgesamt wurden acht Interviews von jeweils etwa einer Stunde geführt. Die Interviews folgten einem Leitfaden, welcher auf Arbeiten von Mommartz (in Vorb.) aufbaut und für das Forschungsinteresse dieser Studie weiterentwickelt wurde. Die Interviews wurden auf Schweizerdeutsch geführt und im Zuge der Transkription ins Hochdeutsche übersetzt.

Unter dem Term Narrativ werden im Allgemeinen mündlich hervorgebrachte Geschichten oder Erzählungen verstanden:

In the familiar everyday form, a speaker connects events to a sequence that is consequential for later action and for the meanings listeners are supposed to take away from the story. Events are perceived as important, selected, organized, connected, and evaluated as meaningful for a particular listener. (Kohler Riessmann 2008, 539)

Meyer betont zudem, dass es sich dabei auch immer um einen Aushandlungsprozess der eigenen Identität handelt: „Narratives are socially and performatively embedded. The performance may vary and depend on situations, but it still expresses a moment of identity politics. Telling one’s story becomes an essential part of constructing, explaining, affirming or scrutinizing who one is“ (Meyer 2018, 2).

Für die Narrativanalyse in der vorliegenden Studie wurde eine kategorie- und formfokussierte Lesart angewendet (Lieblich et al. 1998). Hierfür erfolgt zunächst eine induktive Kategorienbildung. In einem weiteren Analyseschritt werden jene Passagen, welche für eine Kategorie von

besonderem Interesse sind, auf ihre Form untersucht. Dabei wird nicht nur darauf geachtet, was gesagt wird, sondern wie dieser Inhalt sprachlich strukturiert wird, beispielsweise, welche sprachlichen Stilmittel verwendet werden, um Gefühle oder Emotionen auszudrücken oder zu verbergen. Hierfür kann auf die verwendeten Adjektive, „Füllwörter“, Unterbrechungen, Wiederholungen oder die Bildlichkeit der Sprache geachtet werden. Weitere Hinweise finden sich in der Anordnung der erzählten Elemente, welche beispielsweise darauf hindeuten können, dass etwas (möglicherweise Schmerzhaftes) hinausgezögert wird oder der Fokus davon abgelenkt werden soll (Lieblich et al. 1998, 157).

Weiter wird bei der Narrativanalyse nebst dem Wie auch beachtet, für wen und mit welcher Absicht etwas erzählt wird. Der soziokulturelle und institutionelle Kontext der Erzählsituation etwa wirkt sich darauf aus, was als sozial erwünscht oder erwartet erachtet wird. Folglich kann bei der Narrativanalyse auch darauf geachtet werden, was nicht erzählt und somit von der erzählenden Person als nicht erwünscht oder nicht erwähnenswert gewährt wird (Kohler Riessmann 2008, 539–540).

4. ERGEBNISSE

Für die Präsentation der Ergebnisse beschränken wir uns aus Platzgründen auf zwei der acht geführten Interviews. Die Beispiele wurden aufgrund ihrer Eignung ausgewählt, das untersuchte Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Bei den Befragten handelt es sich um Personen, die sich als weiblich identifizieren und auf der Primarstufe im Kanton Bern als Klassenlehrerinnen unterrichten. Beide haben die in der Schweiz übliche Ausbildung zur Generalistin absolviert, was ein breites Fächerspektrum beinhaltet. Während Margrith seit über dreissig Jahren unterrichtet und ihre Ausbildung am Lehrerseminar absolvierte, besuchte Kim die Pädagogische Hochschule und befindet sich in der Berufseinstiegsphase. Bei den verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Die Darstellung der Ergebnisse folgt im Analyseprozess herausgearbeiteten Kategorien und vertieft diese exemplarisch mit

Interviewauszügen, die einer formfokussierten Analyse unterzogen werden. Es wird zunächst auf körperbezogene Sprache in der Schilderung musikalischer Erfahrungen in Margriths Erzählung eingegangen, bevor davon ausgehend gezeigt wird, inwiefern Berichte über Vulnerabilitätserfahrungen in beiden Interviews sich auf ein im Körper verortetes musikalisches Wissen beziehen. Zuletzt wird analysiert, mit welchen Strategien und Folgen die Lehrpersonen versuchen, Vulnerabilität für sich wie auch ihre Schüler*innen zu vermeiden.

4.1 Musik und Körper

Beide Teilnehmerinnen erzählen in den Interviews zunächst von biographischen Erfahrungen mit Musik innerhalb wie ausserhalb von Bildungsinstitutionen. Insbesondere bei Margrith fällt dabei die Häufung von körperbezogener Sprache sowohl im wörtlichen Sinn wie auch in Metaphern auf. So erzählt sie etwa in folgenden Worten von der Erfahrung des Vorspiels auf dem Cello im Rahmen der Ausbildung:

Und ich habe, ich habe mega Stress gehabt. Ich hatte oft das Vibrato in der falschen Hand. Ich war jeweils so (...) Weisst du, ich habe die Einstellung nicht gefunden. Wie muss ich jetzt den Stachel (...) weisst du. Dass es stimmt mit der Höhe, mit dem Instrument. (Pos. 89)

Das Gelingen resp. Nichtgelingen ihrer Aufführung hängt in Margriths Erzählung eng mit dem Körper zusammen. Einerseits muss die Höhe des Cellos mit dem Stachel passend zum Körper der Spielerin oder des Spielers eingestellt werden. Um diese Einstellung zu finden, muss der Körper wissen, wie es sich anfühlt, wenn das Cello in der korrekten Position steht. Andererseits beschreibt sie mit dem Vibrato eine Spieltechnik, bei der sich ein auf der Saite aufliegender Finger schnell und kontrolliert bewegt, um ein expressives Spiel zu ermöglichen. In Margriths Erzählung kommt das Vibrato nun jedoch als Metapher für ihr stressbedingtes Zittern zur Anwendung. Dieses ist nicht nur unkontrolliert, sondern vor allem auch in der falschen Hand, nämlich in jener, die den Bogen hält und keinesfalls zittern sollte.

Zwei weitere Auszüge aus demselben Interview zeigen auf, wie auch als positiv erlebte

musikalische Erfahrungen durch den Körper zu gehen scheinen: „Weisst du, nach wie vor (...) finde ich es ein tolles Instrument. Wenn ich es ab und zu einmal hervor nehme. Weisst du, so zu spüren, die Resonanz, die du am Bauch hast, das ist halt schon wahnsinnig“ (Pos. 280). Dieses Gefühl einer körperlichen Verbundenheit beschränkt sich nicht auf den Umgang mit dem Instrument, sondern kommt auch zum Ausdruck, wenn es um das Hören von Musik, das Singen im Chor und das Teilnehmen an Musikunterricht geht. So beschreibt Margrith den Unterricht bei ihrem Mittelschullehrer, den sie als Vorbild nennt, folgendermassen:

Also eben, beeindruckt hat mich mein Oberstufen-Musiklehrer. Ganz klar. Einfach das so Hinsetzen können und Spielen und es hatte dann noch so einen grossen Flügel in diesem Musikzimmer [...] (atmet ein) Also das hat mich einfach so (...) Ja, das hat mich so beflügelt, dass man dort so eintauchen kann in diese Musik. (Pos. 224–226)

Auch in diesem Zitat stehen die Körperlichkeit des musizierenden Lehrers, der zuhörenden Schülerin sowie die Materialität des Flügels im Fokus. Das imposante Instrument prägt den Raum und liefert auch gleich die passende Metapher für das Gefühl, das in der Schülerin ausgelöst wird, wenn der Lehrer diesem mit Leichtigkeit Klänge zu entlocken vermag. Raum, Klang, Menschen und Artefakte verbinden sich zu dem, was Margrith als Musik wahrnimmt und das etwas ist, in das man „eintauchen“ kann. Die Metapher des Eintauchens impliziert eine Bereitschaft, sich etwas hinzugeben, das man nicht vollends kontrollieren kann. Das Hilfsverb „kann“ deutet darauf hin, dass man sich dieser Erfahrung vielleicht auch verschliessen könnte, was wiederum bedeuten würde, dass das von Margrith beschriebene Erleben von Musik einer bestimmten Art der Offenheit oder Öffnung bedarf.

4.2 Vulnerabilität erleben

4.2.1 Margriths Kampf um Anerkennung

Der erste Auszug aus Margriths Erzählung zeigt, dass sie ihr Scheitern im musikalischen Vortrag zu einem hohen Masse als körperliches Scheitern wahrnimmt. Was sie dabei nicht beschreibt, sind

körperliche Verletzungen wie Blasen an den Fingern oder Sehnenscheidenentzündungen, die ebenfalls denkbar wären im Zusammenhang mit dem Spielen von Instrumenten. Das leibliche Erleben musikalischer Situationen scheint aber dennoch zu einem erhöhten Gefühl der Verletzlichkeit zu führen und ruft Scheis (2023) Konzept des „audible body“ in Erinnerung. In der Situation des Vorspiels ist Margriths Klänge produzierender Körper den prüfenden Ohren der Jury ausgeliefert. Ihr musikalisches Erfahrungswissen vom Eintauchen und Resonanzerleben ist in diesem sozialen Kontext nicht von Bedeutung und es gibt für die Mitglieder der Jury auch keinen Grund, Margrith nach ihrem Erleben von Musik zu fragen. Die Bewertung ihrer Aufführung erfolgt nach Kriterien, die dem dominanten Wissen des „Gremium[s]“ entstammen und für Margrith weitgehend undurchsichtig bleiben, was sich daran zeigt, dass das Vorspiel jeweils schon an der Stückwahl scheiterte: „Ich weiss noch mit der Cellolehrerin, da wollte sie jeweils wissen, hat gesagt: ‚Ja, das war wieder das Falsche.‘ Eben, es muss, es muss irgendwie schwieriger sein oder es muss einfacher sein“ (Pos. 106).

Die Musiklehrer treten in Margriths Erzählung als distanzierte Vertreter einer anonymen Macht in Erscheinung, die „so hinten im Raum sitzen und dann den Block so vor sich haben“ (Pos. 98). Margrith beschreibt, wie sie vor der Jury „um [ihre] Note fiedeln“ (Pos. 87) musste, was in hyperbolischer Weise das Bild eines Überlebenskampfes hervorruft, und merkt an, dass sie heute darüber lachen könne, „aber damals war es nicht lustig. Wirklich nicht“ (Pos. 85). Die verletzend Kraft des musikpädagogischen Werturteils auf die Studentin wird schliesslich besonders deutlich, wenn sie von ihrem Zustand nach dem Vorspiel erzählt: „Irgendwie, ich habe glaube ich nicht geweint. Aber ich bin irgendwie (lacht) so zerstört gewesen“ (Pos. 250).

4.2.2 Kim und die schauerhaften Töne

Im Gegensatz zu Margrith beschreibt Kim ihre vielfältigen schulischen und ausserschulischen musikalischen Erfahrungen mehrheitlich als positiv und betont auch früh im Gespräch, dass sie Musik „uh mega gerne“ (Pos. 38) habe und für sie „etwas vom Wichtigsten im Leben“ (Pos. 38) sei. Egal ob in der Schule, in der Familie, in der Kirche

oder in der Brass-Band: Überall scheint das Musizieren von anerkennenden Rückmeldungen und vor allem auch bedeutsamen zwischenmenschlichen Beziehungen begleitet zu sein. Als „vom Emotionalen her wahrscheinlich das Schönste“ (Pos. 214) erwähnt sie die Erfahrungen in einer kirchlichen Lobpreis-Band, in der sie mit ihrer besten Freundin zusammen gesungen und gespielt hat. Ebenfalls Erwähnung findet das Mitmachen in einer Brass-Band, in der auch ihr „Lieblingsonkel“ (Kim, Po 217–219) mitspielt.

Besonders interessant an Kims Erzählung ist im Kontext der Leiblichkeit musikalischer Erfahrung, dass sie im Gegensatz zu Margrith auch von einem unangenehmen Körpergefühl erzählt, das durch den Klang der Musik und nicht durch das Aufführungsritual ausgelöst wird:

Ich höre mega gut, wenn etwas schief tönt, sofort wenn jemand aus dem Rhythmus ist, oder der Ton zu hoch, zu tief, was auch immer. Und das hat mich immer so mega „tschuderet“. Eben auch bei mir selber oder wenn ich gesungen habe, dann habe ich gehört, es ist nicht gut. Dann habe ich so gedacht, oh jetzt weiss ich, es tönt schief und wahrscheinlich haben es die andern nicht mal gehört. (Pos. 263–265)

Kim nutzt den berndeutschen Ausdruck „tschudere“, der sich mit „schaudern“ übersetzen lässt (berndeutsch.ch 2018). Das Wahrnehmen von Tönen, die „zu hoch, zu tief“ oder „aus dem Rhythmus“ sind, ist also nicht eine rein kognitive Einordnung, sondern an eine körperliche Empfindung gebunden. Zugleich geht Kim davon aus, dass dies nicht alle Beteiligten gleich wahrnehmen, sondern damit zu tun hat, dass sie „mega gut“ hört.

Wie sie dieses im Hören verkörperte Wissen erlernt haben könnte, bleibt in Kims Erzählung unklar: „[Ich] höre es einfach“ (Pos. 296). Da ihr Wissen jedoch einem geteilten Wissen in Kirche, Band und Schule zu entsprechen scheint, ist das für Kim zunächst unproblematisch. Zur Krise kommt es erst, als sie Musik als Schulfach unterrichten muss. Die hohe Bedeutung, die Musik für sie hat, sieht Kim nun als „Schwäche“ und bezeichnet es als „mega schade“ (Pos. 296), dass sie ihr kritisches Ohr nicht zu bändigen vermag. Die Musik der Kinder ist für Kim mit Schmerzen

verbunden, was zu einer „inneren Hemmschwelle“ führt:

Also von dem her (...) Genau. Ehm, ich habe das Gefühl, manchmal so, es liegt daran (...) hm (...) In der Musik habe ich einfach immer das Gefühl, es muss einfach gut tönen. (...) Und es tönt einfach nicht gut mit den Schülern. (...) Und (...) das ist so, das ist so irgendwie die innere Hemmschwelle. Dann denkt man, es werde mega laut und schief. (Pos. 78–81)

4.3 Vulnerabilität vermeiden

Den unterschiedlichen Erfahrungen mit Vulnerabilität im Zusammenhang mit Musik folgen bei Margrith und Kim auch unterschiedliche Strategien, Vulnerabilität zu vermeiden. In den Erzählungen beider Lehrpersonen zeigen sich sowohl Ansätze zum Selbstschutz wie auch Bemühungen, die Schüler*innen vor Verletzungen zu schützen.

4.3.1 Kim: Aushalten, Kritik vermeiden, strenger werden

In Kims Erzählung finden sich wenige Hinweise auf Erfahrungen von Vulnerabilität im Sinne eines Verletzt-Werdens. Im Zusammenhang mit der weiter oben beschriebenen Erfahrung des „Tschuderns“ bei „falschen“ Tönen berichtet sie davon, wie sie mittlerweile gelernt hat, mit eigenen „Fehlern“ umzugehen:

Ehm, aber ja. Ich glaube, da habe ich gelernt etwas (...) darüber zu stehen oder ja [...], dass es okay ist, wenn mal ein schiefer Ton rauskommt. Ja. (...) Ich glaube, das habe ich schon (...) Schon etwas besser gelernt, mittlerweile. (lacht) Aber das hat (...) das hat Zeit gebraucht. (Pos. 267–276)

Auch gegenüber ihren Schüler*innen ist Kim bemüht, einen entspannteren Umgang mit „schiefen Tönen“ zu finden:

Aha, wenn ich mit den Schülern Musik mache? Nä-ä, dort gebe ich mir wirklich Mühe, dass ich das eben nicht zu fest (...) Ja, ich höre es zwar, wenn es schief tönt und denke innerlich, so ein wenig so „oh okay“. Aber ehm (...) Ja ich versuche eigentlich (...) Versuche sie mehr zu motivieren

zum Mitmachen. Eben auch wenn es schief tönt.
(Pos. 282)

Kim möchte den Kindern nicht „die Freude an der Musik verderben“ (Pos. 284) und geht davon aus, dass dies geschehen könnte, wenn sie zu viel von der Klasse erwarten würde. Es kostet die Lehrerin jedoch Mühe, den Schüler*innen zuzuhören und sie zum Mitmachen zu motivieren, „auch wenn es schief tönt“. Ihr Unwohlsein in der Situation verdeutlicht sie kurz darauf noch mit dem Hinweis, dass sie die zwei Lektionen pro Woche nun dazu nutze, Lieder zu singen, die den Kindern gefallen, und schliesst mit den Worten: „Das hält mein Gehör schon aus“ (Pos. 294).

Um ihre eigene Vulnerabilität zu reduzieren und weniger „lauten“ und „schiefen“ Tönen ausgesetzt zu sein, beschränkt Kim den Unterrichtsinhalt auf das Singen und meidet den Einsatz von Instrumenten. Um die Schüler*innen zu schützen, vermeidet sie Kritik und versucht ihre Abneigung zu verbergen. Diese Strategien führen jedoch dazu, dass Kim zunehmend unzufrieden mit ihrer Arbeit ist und es sie „noch mehr nervt“ (Pos. 104), dass sie trotz ihrem musikalischen Knowhow in ihrer Selbstwahrnehmung als Musiklehrerin scheitert.

Was in der Erzählung auffallend abwesend ist, ist die Frage, wie die Kinder den Unterricht wohl wahrnehmen. Diese fehlende Information scheint auch Kim zu beschäftigen, wenn sie gegen Ende des Gesprächs sagt: „Eben, dort ist schon der Punkt (...) ich weiss es nicht, wie es bei den Kindern ankommt [...] vielleicht gibt es Momente, wo sie denken, was will die jetzt wieder“ (Pos. 498–500).

4.3.2 Margrith: Verweigerung, Neuanfang, Kritik

In Margriths Erzählung begegnet uns ein dominantes Wissen, dem sich das Subjekt beugen muss, nicht erst am Lehrerseminar. Schon auf formaler Ebene fällt bei der Analyse des Interviews auf, dass Margrith oft andere Akteur*innen sprechen lässt, wobei die Identität der sprechenden Person nicht immer ganz klar ist. Dass sie überhaupt ein Instrument erlernt, geschieht nicht freiwillig, sondern auf den Druck der Mutter hin, die das wiederum für sozial angemessen hält:

„So ein wenig ‚man, man, man, man tut jetzt, man hat einfach ... Man ermöglicht den Kindern die musikalische Grundschule“ (Pos. 39). Bereits in der Kindheit nimmt Margrith den Musikunterricht als wenig erbaulich wahr und beschreibt, wie der Klavierlehrer in ihrer Anwesenheit seine kritischen Einschätzungen der Mutter mitteilt: „Du wirst so verhandelt [...] Und dann ist das einfach so im Kopf drin“ (Pos. 422–426). Als Jugendliche unternimmt sie einen ersten Anlauf, sich diesem Kontext der erhöhten Vulnerabilität zu entziehen. Der Versuch scheitert jedoch daran, dass sie sich kurz darauf für die Ausbildung zur Lehrperson entscheidet: „Und dann hat es natürlich geheissen: ‚Ah, also du fährst weiter mit einem Instrument‘ [...]. Habe ich ja schon gewusst, dass ich das dann müssen werde. Ich habe eben müssen, da kommt es jetzt“ (Pos. 45–49).

Erst nachdem sie ihre Diplomprüfung im Fach Musik hinter sich gebracht hat, kommt schliesslich Margriths Chance, mit dem Musikunterricht abzuschliessen: „Da habe ich gesagt: ‚Nein, das mache ich jetzt nicht mehr.‘ Respektive zuerst passiver Widerstand. Zwar noch gegangen, aber nicht mehr geübt. Das ging ins Portemonnaie“ (Pos. 116–120). Margrith kehrt sodann dem aktiven Musizieren für fast dreissig Jahre weitgehend den Rücken zu und unterrichtet das Fach auch nicht, da sie sich zur Heilpädagogin weiterqualifiziert.

Erst als sie vor wenigen Jahren die Arbeit als Klassenlehrerin an einer Sprachheilschule aufnimmt kommt die Idee auf, sich der Musik wieder anzunähern. Inspiriert durch Kolleginnen, die „fantastisches Zeug“ (Pos. 166) machen mit den Kindern, entscheidet sie sich, einen Ukulelekurs an der Pädagogischen Hochschule zu besuchen. Dieser Schritt war für sie nicht leicht: „Es war so ein wenig ein Reinspringen. Es brauchte Mut“ (Pos. 180).

Im Rahmen dieser neuen Öffnung für musikalische Erfahrungen, die mit der Gefahr, erneut verletzt zu werden, einhergeht, entwickelt Margrith eine kritischere Sicht auf ihre eigene Ausbildungszeit und das „unglaublich Strenge“ (Pos. 492), das sie damals erlebte. Sie beschreibt die Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule im Vergleich dazu als „locker“ und fühlt sich nun befähigt, jene in ihrer Ausbildung

marginalisierten Erfahrungen der Resonanz und Verbundenheit als Ressourcen zu nutzen. Sie entwickelt eine neue Erzählung von sich selbst als musikalisch kompetenten Person, die einschätzen kann, was im Musikunterricht wichtig ist und sich dabei auch kritisch gegenüber dominantem musikpädagogischem Wissen positioniert. Im folgenden Auszug erzählt Margrith, welche Werte ihren Musikunterricht prägen, und merkt dabei auch an, dass sie nicht davon ausgeht, dass das „lehrplankonform“ sei. Zugleich wird deutlich, dass auch Margrith in ihrem Unterricht keineswegs eine epistemisch gerechte Situation herstellt. Vielmehr ersetzt sie das Primat des Wohlklangs durch ein Hören auf den sozialen Prozess, den sie als „miteinander unterwegs sein“ bezeichnet, der aber auch als „sich eingliedern können“ beschrieben werden könnte. Das Hören eines Schülers, der auf rhythmische Fehler hinweist, wird im Zuge dieser Priorisierung für unwichtig bzw. ungültig erklärt.

Das Miteinander unterwegs sein. Weisst du, ich hatte auch schon Situationen, wo einer neben den Takt gehauen hat. Wirklich [...] hörbar. Ich habe es schon gehört oder. Ich habe es laufen lassen und dann hat ein anderer reklamiert. Und dann habe ich gesagt, weisst du irgendwie so, ist doch egal, so. [...] Wir sind jetzt einfach hier unterwegs und jetzt lassen wir es mal laufen. [...] So bis sich derjenige auch wieder eingeklinkt hat. So. Und das dünkt mich so wichtig. Und das ist so etwas, wo du, wo ich finde [...] Das ist sehr eine soziale Sache, eigentlich. [...] Ich würde jetzt mal sagen, das ist jetzt vielleicht nicht lehrplankonform, was ich sage, aber einfach das (...), Dass sie auch mit einem guten Gefühl rausgehen [...] Ich konnte mitmachen, ich bin Teil, ich bin part of. Ich habe Musik gespürt. (Pos. 632–648)

5. DISKUSSION: EPISTEMISCHE VULNERABILITÄT IM MUSIKALISCHEN WISSEN

5.1 Zum Gegenstand von musikalischem Wissen

Vulnerabilität in ihren unterschiedlichen weiter oben eingeführten Bedeutungsfacetten spielt in den Narrativen der Lehrpersonen eine zentrale Rolle. In der Analyse konnte gezeigt werden, dass Musik von den Befragten als körperliche Erfahrung beschrieben wird. Des Weiteren wird in

den geschilderten Vulnerabilitätserfahrungen deutlich, dass sich diese auf ein im Körper verortetes musikalisches Wissen beziehen. Margrith erlebt das Urteil des „Gremiums“ über ihren musizierenden Körper als Auslöschung ihrer positiven Resonanzerfahrungen. Kim hingegen empfindet Schmerzen beim Hören von Tönen, die sie als falsch wahrnimmt. Dies deckt sich mit Bugiels (2021, 121) Konzept eines musikalischen Wissens als „nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“, worunter ein nicht unmittelbar in Sprache übersetzbares Wissen darüber, „wie es ist, zu sein, wenn ein (bestimmter) musikalischer Sinn gestiftet, etwas als Musik gehört und/oder gespielt wird“ (Bugiel 2021, 140), zu verstehen ist. Sowohl bei Margrith wie auch bei Kim präsentiert sich das musikalische Wissen als ein habituelles Kennen von Musik, das sich aus dem Kennen von bestimmten sozialen Situationen nährt, in denen Musik stattfindet bzw. musikalischer Sinn gestiftet wird. Bezugnehmend auf Bourdieu (2001) weist Bugiel (2021, 109) denn auch darauf hin, dass „[s]oziale Welt und habituelles Weltwissen“ in einem „zirkulären Verhältnis“ stehen. Im Kontext der musikpädagogischen Bildungstheorie wiederum knüpft er hier bei Kaiser (1992) an und stellt fest, dass „Musik immer nur durch die jeweiligen Aufführungsrituale situiert in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen erfahren wird“ (Bugiel 2021, 112).

Im Einklang mit Bugiels Theorie scheint die soziale Situiertheit musikalischer Erfahrung die Präferenzen der Befragten zu beeinflussen, was mit der affektiven Dimension des musikalischen Wissens gemeint ist. Kim erzählt uns im Interview von einer musikalisch erfüllten Kindheit und Jugend, wobei insbesondere die Familie, die Kirchengemeinschaft und die Brass-Band von Bedeutung sind. Die Beziehungen zu anderen Menschen, welche im Musizieren hergestellt werden, nehmen in den Ausführungen deutlich mehr Raum ein als klangliche Aspekte. Werden nun diese Erfahrungen einer als positiv erlebten Bezogenheit auf andere Menschen im musikalischen Handeln als konstitutiv für ihr musikalisches Wissen angenommen, können sie helfen, die krisenhaften Erfahrungen im Unterricht besser zu verstehen. Intonation und rhythmische Präzision sind in einer Brass-Band beispielsweise von besonderer Bedeutung und es

überrascht entsprechend nicht, dass Kim gerade in dieser Hinsicht sensibel ist.

Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, nur auf die Qualität der Klänge zu achten. Dass es nicht „gut tönt“ mit den Kindern, ist in Kims Schilderungen eng verbunden mit einer mangelnden Verbindung zu den Kindern und einer Angst vor „Chaos“. Ihr musikalisches Wissen scheint sich also nicht nur auf die klangliche Dimension zu beziehen, sondern auf das gesamte Ritual. Sowohl in einer Brass-Band wie auch in einer Lobpreis-Band kommen im Akt des Musizierens Werte zum Ausdruck oder in Christopher Smalls Worten „concepts of relationships that we feel to be desirable“ (Small, 1998, 92). So entstammen Brass-Bands etwa einer militärischen Tradition, was oft noch am Repertoire oder den Uniformen erkennbar ist. Wer mitspielen will, muss meist über bestimmte Fähigkeiten verfügen. Die Musik einer Brass-Band ist zudem meist von einer Komponistin und/oder einem Arrangeur vorgegeschrieben, deren musikalischer Wille dann wiederum durch die Dirigentin oder den Dirigenten den Darbietenden vermittelt wird. Gelungen ist die musikalische Darbietung dann, wenn diese Hierarchie im Handeln aller Beteiligten zum Ausdruck kommt.

Kims Schilderungen deuten darauf hin, dass ihr musikalisches Wissen nicht nur von Klängen, sondern auch von Werten, die in Aufführungsritualen zum Ausdruck kommen, geprägt ist. Zu nennen wäre beispielsweise das freiwillige Einordnen in eine hierarchische Struktur zur Herstellung eines harmonischen Gemeinschaftsgefühls, das wiederum mit Wohlklang in Verbindung steht, was sich in der Schule nur schwer umsetzen lässt. Musik in der Schule ist nämlich für die Schüler*innen eine nicht selbstgewählte Aktivität in einer nicht selbstgewählten Gruppe, wobei zudem der pädagogische Anspruch besteht, möglichst alle Kinder gemäss ihren Möglichkeiten zu integrieren. Kim befindet sich somit in dem Dilemma, dass die Kinder aus eigenem Antrieb ihren klanglichen Ansprüchen nicht genügen, die Anwendung von Zwang jedoch ebenfalls ihrem Verständnis von Musik als positivem Gemeinschaftserleben widerspricht. Eine Reduktion des musikalischen Wissens auf einen klanglichen Sinn und die damit verbundene Annahme, dass Klang für die Wahrnehmung von Musik wichtiger

sein könnte als andere Aspekte des sozialen Rituals, ist dem Verständnis von Kims Erzählung nicht förderlich. Vielmehr tritt uns das musikalische Wissen als ein verkörpertes Wissen über Beziehungen entgegen, das im musikalischen Handeln unter anderem durch das Produzieren von Klängen Ausdruck finden kann.

5.2 Gestattetes Unwissen und epistemische Gewalt

Musik als epistemische Praxis zu verstehen, hilft uns, die erhöhte Vulnerabilität von Lernenden wie Lehrenden in musikpädagogischen Situationen besser zu verstehen. Margrith erzählt, wie sie bereits als Kind einen tiefen, persönlichen Bezug zu Musik hatte, den sie nicht gänzlich in Worte fassen kann und in körperbezogenen Metaphern sprachlich zum Ausdruck bringt. Im Seminar begegnet sie jedoch Vertretern eines dominanten musikalischen Wissens, die ihre Erfahrung im Zuge eines „gestattete[n] Unwissen[s], das sozial belohnt wird“ (Sternfeld 2014, 14) ignorieren und für ungültig erklären. Die Musikpädagogen stellen dabei eine epistemische Unverletzlichkeit, die ihren Expertenstatus legitimiert, gerade dadurch her, dass sie sich im Sinne Gilsens (2014) dem musikalischen Wissen der Studentin epistemisch verschliessen. Dieser epistemische Gewaltakt behindert die Entwicklung von Margriths musikalischen Selbst- und Weltverhältnissen nachhaltig, da sie in Schües' (2020) Worten „in die Unwissenheit verbannt“ wird und „ihren Sinnen nicht mehr trauen“ kann.

Während Kim selbst keine vergleichbaren Verletzungen erlebt und bemüht ist, ihre eigene Klasse ebenfalls nicht zu verletzen, wird in ihrer Erzählung zugleich deutlich, dass sie auch keinen Begriff von der Situiertheit ihres musikalischen Wissens und damit auch der Situiertheit ihres Hörens hat. Aussagen wie „ich höre es einfach“ und sie mache es „nicht extra“, deuten darauf hin, dass sie davon ausgeht, dass sich zwar an der Musik der Kinder durch eine bessere Didaktik potenziell etwas ändern könnte, nicht aber an ihrem Hören. Kim scheint zudem davon auszugehen, dass die Kinder selbst nicht in der Lage sind, die Qualität der Musik einzuschätzen: Entweder sie hören aufgrund ihres mangelnden Wissens nicht, dass es „schief“ klingt, oder sie empfinden das Singen aufgrund ihres mangelhaften

musikalischen Wissens gar als positive Erfahrung. Wenn Kim davon ausginge, dass das gemeinsame Singen die Ohren der Kinder ebenso belastet wie ihre eigenen, würde es keinen Sinn ergeben, diese in jeder Hinsicht unerwünschte Aktivität weiterhin durchzuführen.

6. FAZIT UND AUSBLICK: EPISTEMISCHE VULNERABILITÄT ALS VORAUSSETZUNG FÜR EPISTEMISCHE GERECHTIGKEIT

Eine Öffnung gegenüber der Wahrnehmung der Schüler*innen würde von Kim verlangen, epistemische Vulnerabilität im Sinne einer Offenheit gegenüber dem Nichtwissen und Nichtwissen-Können zuzulassen. Wenn wir berücksichtigen, wie bedeutsam Musik in Kims Leben ist, und uns die Selbstverständlichkeit vor Augen führen, die dieses in ihren Ohren verkörperte Wissen für sie haben muss, ist das eine anspruchsvolle Aufgabe. Diese soll allerdings nicht an die einzelne Lehrperson delegiert sein, sondern verweist auf die strukturelle Ebene von Fach- und Professionsverständnis. Einerseits kann mit Gilson (2014, 96) nämlich gerade das Streben nach epistemischer Unverletzlichkeit und damit das Ideal einer Lehrperson, die über ein gesichertes Wissen zum Lerngegenstand verfügt und dieses virtuos zu vermitteln weiss, als Ausdruck einer hegemonialen „entrepreneurial subjectivity“ analysiert werden. Andererseits zeigt sich in allen Interviewanalysen im Rahmen der Studie, dass romantisierende Vorstellungen von Musik als „universeller Sprache“ und der Musiklehrperson als Ermöglicher*in, Performer*in und Dirigent*in auch in der pädagogischen Ausbildung kaum hinterfragt werden. Vielmehr scheinen sie auf eine Kultur der Musikdidaktik zu verweisen, die ausgehend von Kompetenzen und Elementarerfahrungen einen universellen Zugang zu Musik konstruiert, woraus wiederum stets Situationen epistemischer Ungleichheit hervorgehen.

Die Beispiele von Margrith und Kim zeigen die hohe Bedeutung eines bewussten und kritischen Umgangs mit der „praktischen Dialektik der [epistemischen] Vulnerabilität“ (Burghardt et al. 2017, 152) im Musikunterricht. „Wie eine Person auf die Welt blickt, was ihr auffällt, was sie wann und wie empfindet (Ekel oder Attraktion) und was sie ignoriert, ist mitnichten zufällig“, schreiben Boger und Castro Varela (2020, 25) und

verweisen damit auf die Wichtigkeit, sich nicht nur mit eigenen Überzeugungen im Sinne von propositionalen Wissensbeständen, sondern auch mit nichtpropositionalem, habituellem Wissen kritisch und dekonstruktiv auseinanderzusetzen. Zu ähnlichen Einsichten im Feld der Musikpädagogik gelangt in seiner hegemoniekritischen Analyse von Musikunterricht in der Schweiz auch Blanchard (2019), der eine verstärkte kritische Auseinandersetzung mit dem musikalisch Eigenen anstelle einer unkritischen musikalischen „Omnivorousness“ (Dyndahl 2016) fordert, die sich letztlich in einer „Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht“ (Blanchard 2020) erschöpft. Die narrative Analyse von musikalischen Identitätskonstruktionen kann uns helfen, besser zu verstehen, wie musikalisches Wissen mit dem Körper verbunden ist und sich in musikalischen Handlungen äussert. Dieses Verständnis soll wiederum dabei helfen, fachdidaktische Ansätze zu entwickeln, die es (angehenden) Lehrpersonen wie auch Schüler*innen erlauben, Musikunterricht als Raum zu gestalten, in dem kritisch und kreativ gearbeitet und epistemische Vulnerabilität als Voraussetzung für musikalische Bildungsprozesse verstanden wird.

LITERATUR

berndeutsch.ch (2018): Tschudere. Online verfügbar unter: <https://www.berndeutsch.ch/words/13049> (05.09.2024).

Blanchard, Olivier (2020): Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht: Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In: Buchborn, Thade/Tralle, Eva-Maria/Völker, Jonas (Hrsg.): Interkulturalität – Musik – Pädagogik, Schriften der Hochschule für Musik Freiburg. Baden-Baden: Georg Olms Verlag, 93–104.

Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster; New York: Waxmann.

Boger, Mai-Anh/Castro Varela, María Do Mar (2020): Spielarten epistemischer Gewalt: Über die ontologische Vulnerabilität minoritärer Kunst. In: Aktas, Ulas (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Bielefeld: transcript Verlag, 23–44.

<https://doi.org/10.14361/9783839454442-002>.

Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bugiel, Lukas (2021): *Musikalische Bildung als Transformationsprozess: zur Grundlegung einer Theorie*. Theorie Bilden. Bielefeld: transcript.

Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): *Vulnerabilität: Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Butler, Judith (2004): *Precarious life: The powers of mourning and violence*. London; New York: verso.

Dederich, Markus/Seitzer, Philipp (2022): Epistemische Verletzbarkeit. In: Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Glossar der Vulnerabilität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 157–167. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30778-3_14.

Dyndahl, Petter (2016): Everything except dance band music. Cultural omnivorousness, norms, and the formation of taboos. In: Klempe, Sven Hroar (Hrsg.): *Cultural psychology of musical experience, Advances in cultural psychology*. Charlotte: Information Age Publishing, 143–163.

Fricker, Miranda (2007): *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Gilson, Erinn C. (2014): *The Ethics of Vulnerability: A Feminist Analysis of Social Life and Practice*. Routledge Studies in Ethics and Moral Theory. New York: Routledge.

Hendricks, Karin (Hrsg.) (2023): *The Oxford handbook of care in music education*. Oxford handbooks series. New York: Oxford University Press.

Hess, Juliet (2023): Rethinking the Large Ensemble Paradigm: Moving Toward Epistemic Justice. In: *Studies in Philosophy and Education*, 42 (4), 411–429. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09882-8>.

Hürlemann, Seraina/Saner, Philipp/Baur, Fabian/Kämpf, Rudolf (im Druck): "With music, I always feel it must sound good... " *Fostering*

Emotional Resilience through Biographical Reflection of Teacher Beliefs. In: *Proceedings of the 2024 International Seminar of the ISME Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC)*.

Husserl, Edmund (1952): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie: allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Tübingen: Niemeyer.

Kaiser, Hermann J. (1992): *Meine Erfahrung - Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung*. In: *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*. Essen: Die Blaue Eule, 100–113. <https://doi.org/10.25656/01:25033>.

Kohler Riessmann, Catherine (2008): *Narrative Analysis*. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*.

Lieblich, Amia/Tuval-Mashiach, Rivka/Zilber, Tamar (1998): *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

MacGregor, Elizabeth H. (2024): Characterizing musical vulnerability: Toward a typology of receptivity and susceptibility in the secondary music classroom. In: *Research Studies in Music Education*, 46 (1), 28–47. <https://doi.org/10.1177/1321103X231162981>.

Marotzki, Winfried (2006): *Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111–135. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_1.

Meyer, Silke (2018): Editorial. In: *Fabula*, 59 (1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1515/fabula-2018-0001>.

Mommartz, Sabine (in Vorb.): *Die Pädagogische Imagination. Ein methodischer Ansatz zur Arbeit mit dem musikalischen Selbstkonzept in der Musiklehramtsausbildung*. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main.

Nordell, Rod (1956): *Ellington Discusses Jazz*. In: *The Christian Science Monitor*, 7.

Orlikowski, Anna (2019): Leib als Ausdruck oder der performative Charakter der leiblichen Existenz. Merleau-Ponty und Butler. In: Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib - Leiblichkeit - Embodiment: pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes, Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 123–138.

Robinson, Dylan (2020): Hungry listening: resonant theory for indigenous sound studies. Indigenous Americas. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Schei, Tiri Bergesen (2023): The Vulnerability in Being Heard: Care in the Supervision of Music Students. In: Hendricks, Karin S. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Care in Music Education. New York: Oxford University Press, 307–317. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197611654.013.28>.

Schües, Christina (2020): Epistemische Verletzlichkeit und gemachte Unwissenheit. praefaktisch.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, 283–293.

Small, Christopher (1998): Musicking: the meanings of performing and listening. Hannover: University Press of New England.

Sternfeld, N. (2014): Verlernen vermitteln. Hamburg: Hamburg University Press.

Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20305-4>.

Ston, Ted (1958): Heard and Seen. In: Daily Defender, 17.

Zu den Autor*innen

Philipp Saner ist Gitarrist, Sänger, Singer/Songwriter, Dozent und Forscher am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern und der Pädagogischen Hochschule. Für seine künstlerische Arbeit wurde er unter anderem 2016 durch die Montreux Jazz Artists Foundation und 2021 durch den Zürcher Regierungsrat ausgezeichnet. Seit 2022 ist er Doktorand an der LMU München und interessiert sich für diversitätssensible Musikpädagogik, Arts-Based Research Methods und ethische Aspekte des Musikunterrichts.

Seraina Hürlemann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Co-Leiterin des Forschungsschwerpunkts "Musik an Primarschulen" am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern und Dozentin für Sozial- und Kulturgeografie an der Pädagogischen Hochschule Bern. Sie forscht zu Ungleichheit und Vulnerabilität im Musikunterricht und arbeitet zu qualitativen Methoden der kulturwissenschaftlichen Forschung mit besonderem Interesse an ethnografischen Methoden und partizipativen Ansätzen (u.a. Action Research).

Rudolf Kämpf ist Chorleiter, Bassist und Dozent an der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK sowie Dozent für Fachdidaktik Musik, Kinderchorleitung und Profilstudien Musik am Pädagogischen Hochschulinstitut NMS Bern. Ebenda hat er ein innovatives Musik-Weiterbildungsangebot für Primarlehrpersonen aufgebaut und ist Co-Leiter des Forschungsschwerpunkts "Musik an Primarschulen".

Kontakt

Philipp Saner
Pädagogische Hochschule NMS Bern
Abteilung Forschung und Entwicklung – Forschungsschwerpunkt «Musik an Primarschulen» MAPS
Waisenhausplatz 29
3011 Bern
E-Mail: philipp.saner@phnmsbern.ch
URL: <https://www.phnmsbern.ch/forschung-und-entwicklung>

Seraina Hürlemann
Pädagogische Hochschule NMS Bern
Abteilung Forschung und Entwicklung – Forschungsschwerpunkt «Musik an Primarschulen» MAPS
Waisenhausplatz 29
3011 Bern
E-Mail: seraina.huerlemann@phnmsbern.ch
URL: <https://www.phnmsbern.ch/forschung-und-entwicklung>

Rudolf Kämpf
Pädagogische Hochschule NMS Bern
Abteilung Forschung und Entwicklung – Forschungsschwerpunkt «Musik an Primarschulen» MAPS
Waisenhausplatz 29
3011 Bern
E-Mail: rudolf.kaempf@phnmsbern.ch
URL: <https://www.phnmsbern.ch/forschung-und-entwicklung>