

2 Eine soziologische Perspektive auf Musikunterricht

Musik ist ein gesellschaftlich relevantes Thema. Es erscheint naheliegend, den Musik**unterricht** hinsichtlich soziologischer Gesichtspunkte zu betrachten. Im Folgenden wird ein Theoriekonstrukt erarbeitet, das helfen soll, die (im weitesten Sinne) sozialisatorische Rolle der Musikvermittlung an allgemeinbildenden Schulen einordnen zu können.

Hierfür werden zunächst die Weber'schen Kategorien der Wertevermittlung und der Wissenschaftslehre dargestellt, um die als übergeordnet ausgelegte Zielsetzung des Musikunterrichts in diesem Spannungsfeld verorten zu können (Kapitel 2.1.1 und 2.1.2). Die herausgestellten Gegenpole werden mit der Projektion auf Habermas' Wirklichkeitsebenen aus anderer Perspektive erklärt (Kapitel 2.1.3). Anschließend wird der Bourdieu'sche Geschmacksbegriff als Einflussfaktor auf die Positionierung des Musikunterrichts zwischen Wissenschaftlichkeit und Wertevermittlung hinzugezogen (Kapitel 2.2). Auf die Einordnung der Geschmacksfrage in die musikpsychologische Musikpädagogik (Kapitel 2.3) folgt eine Zwischenbetrachtung, um die theoretischen Implikationen zu bündeln. (Kapitel 2.4).

2.1 Webers Wissenschaftslehre

Im ersten Kapitel wurde ein übergeordnetes Ziel des Musikunterrichts bzw. eine allgemein angestrebte Haltung zum unterrichtlichen Gegenstand dargestellt. Zusammenfassend kann man sagen, dass dem Schüler zum einen das Werkzeug an die Hand gegeben werden soll, um mit Musik umgehen und sie verstehend historisch-kulturell wie musikalisch-analytisch einordnen zu können. Konträr hierzu zeigten sich Tendenzen, den unterrichtlichen Gegenstand normativ zu bewerten. Webers Wissenschaftslehre bietet eine Grundlage, um diese Dichotomie zu durchdringen und mögliche Probleme zu identifizieren.

2.1.1 Dichotomie: Wissenschaft und Wertstandpunkt

In den postum erschienenen *Gesammelten Aufsätzen zur Wissenschaftslehre* beschäftigt sich Max Weber u. a. mit dem Verhältnis von gesellschaftlichen Werturteilen und einer wissenschaftlichen Perspektive auf Welt.⁸⁸ Im Fokus steht dabei die universitäre Lehre; sie müsse in ihrer Reinform frei von Werturteilen sein. Webers Argumentation konstituiert sich über die logische Distinktion beider Sphären – die Wissenschaftlichkeit und den Wertstandpunkt – und stellt einen wichtigen Beitrag zum Werturteilsstreit der vorletzten Jahrhundertwende dar.

Aus Webers Perspektive liegen *die Geltung eines praktischen Imperativs als Norm und andererseits die Wahrheitsgeltung einer empirischen Tatsachengestaltung in absolut heterogenen Ebenen*⁸⁹. Objektiv kontrolliert erhobene Ergebnisse wissenschaftlicher Fragestellungen sind demnach strikt von normativen Werturteilen getrennt. Weber spricht in diesem Zusammenhang von *praktischen Wertungen sozialer Tatsachen*⁹⁰, die sich an ethischen, normativen bzw. kulturellen Werten orientieren, nicht aber an logischen Resultaten einer Erfahrungswissenschaft. Die Werte, die sich in übergeordneten Einstellungen und Haltungen konstituieren, fasst Weber unter dem Begriff der *Wertstandpunkte*⁹¹. Im Gegensatz zum Begriff des ‚Werturteils‘ verdeutlicht sich hierdurch der feststehende Charakter: Ein Urteil werde eher aufgrund logischer Argumentation gefällt; hiervon trennt Weber den Wertstandpunkt explizit.

Dies heißt nicht, dass Werte keine Rolle für die Wissenschaft spielen. Zum einen seien sie schon immer Grundlage jeder wissenschaftlichen Frage; so flössen sie z. B. unbewusst in die Auswahl der zu betrachtenden Gegenstände ein.⁹² Mit ihnen trete der Wissenschaftler an das zu untersuchende Thema heran.⁹³ Zum anderen können sie aber auch selber Gegenstand wissenschaft-

⁸⁸ Die Zitate beziehen sich auf die erneut durchgesehene 5. Auflage der *Gesammelten Schriften*, Weber (1982b).

⁸⁹ A. a. O., S. 501

⁹⁰ A. a. O., S. 499

⁹¹ A. a. O., S. 540

⁹² Vgl. Weber (1982a), S. 181

⁹³ Mit der Frage, inwiefern die Objektivität in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen durch vermeintliche Voreingenommenheit oder Orientierung an Wertvorstellungen beeinflussbar ist, beschäftigt sich Weber in Bezug auf die Ausrichtung der Zeitschrift *Das Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* (vgl. a. a. O., S. 160).

licher Betrachtung werden.⁹⁴ So kann es in der Kulturwissenschaft durchaus darum gehen, festzustellen, welche Werte einer Handlung zugrunde liegen. »*Subjektive*« *Wertungen von Menschen*⁹⁵ würden dann als Objekte der Wissenschaft behandelt werden.

Allerdings betont Weber die Komplexität der Bedeutungszusammenhänge in der Kulturwissenschaft. Im Gegensatz zu anderen z. B. am technischen Fortschritt⁹⁶ orientierten Forschungsgebieten bestünde keine eindeutige Zuordnung von *Zweck* und *Mittel*⁹⁷. In den Naturwissenschaften komme man nach jeweiligen Analysen zum Ergebnis,

*daß [!] für den gegebenen technischen Zweck x die Maßregel y das allein oder das neben y, y¹ und y² geeignete Mittel sei, daß [!] im letzteren Fall zwischen y, y¹, y² die und die Unterschiede der Wirkungsweise und – gegebenenfalls – der Rationalität bestehen, daß [!] ihre Anwendungen und also die Erreichung des Zwecks y die »Nebenerfolge« z, z¹, z² mit in den Kauf zu nehmen gebietet.*⁹⁸

Die Wertung, welches Mittel das geeignetste darstellt, um den gegebenen Zweck zu verwirklichen, könne nur dann festgelegt werden, wenn der *Zweck und die sozialen Strukturbedingungen fest gegeben sind und nur zwischen mehreren (...) Mitteln zu wählen ist.*⁹⁹ Kulturelle Zusammenhänge¹⁰⁰ lassen sich jedoch nicht auf eindeutige Gesetzmäßigkeiten reduzieren. Sie fußen auf Sinn- und Bedeutungszuweisungen, die nur in ihren individuellen Erscheinungsformen approximativ erschlossen werden könnten.¹⁰¹

Werden nun Gesetzmäßigkeiten formuliert, die helfen sollen, den Gegenstand zu verstehen, so seien diese Gesetze nicht auf andere Untersuchungsgegenstände der Wirklichkeitswissenschaft übertragbar: (...) *stets bleibt die Wirklichkeit, für welche die Gesetze gelten, gleich individuell, gleich wenig*

⁹⁴ Vgl. Weber (1982b), S. 497

⁹⁵ A. a. O., S. 500

⁹⁶ Zum Begriff des technischen Fortschritts: A. a. O., S. 518 f.

⁹⁷ A. a. O., S. 529

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Für Weber ist eine Kultur *ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens* (Weber (1982a), S. 180).

¹⁰¹ Vgl. a. a. O.

aus den Gesetzen deduzierbar.¹⁰² Auch Kategorien oder Gattungen, die eine Wissenschaft versucht zu konstruieren, dienen eher dazu, die Wirklichkeit mit all ihren Facetten von ihnen abzugrenzen, als sie mit ihnen genau zu beschreiben.¹⁰³

Als *Konstruktion einer rational »richtigen« (...) Utopie* stellen sie lediglich die einzelne Ausgestaltung eines *Idealtypus*¹⁰⁴ dar oder anders gesagt: Kategorisierungen repräsentieren demnach Extrema, die in der Realität nur in abgewandelter Form, bedingt durch verschiedene individuelle Bedeutungszusammenhänge, vorkommen.¹⁰⁵ (...) *das Leben in seiner irrationalen Wirklichkeit und sein Gehalt an möglichen Bedeutungen sind unausschöpfbar, die konkrete Gestaltung der Wertbeziehung bleibt daher fließend (...)*¹⁰⁶. Im Umkehrschluss folgt aus einer nicht eindeutig zu bewerkstelligenden Zuordnung zu übergeordneten Kategorien, dass die Untersuchungsgegenstände auch nicht nach derartigen Kriterien bewertet werden können.

Beispiele für die Divergenz von Wert und Wissenschaft

Weber untermauert diesen Gedankengang – also die Trennung von Wertstandpunkt und logisch empirischem Forschungsdenken – an zahlreichen Beispielen unterschiedlichster Bereiche:

(1) Die Medizin versucht, Leben zu erhalten respektive Schmerz zu lindern. Auf die Frage, ob ein Leben allerdings noch lebenswert ist, könne sie jedoch keine Antwort geben. Es gehe ausschließlich um die technische Weiterentwicklung und die Erforschung der medizinischen Möglichkeiten; dass ein Individuum in einer spezifischen Situation, z. B. wegen körperlichen Beschwerden, gegen den Erhalt seines Lebens strebt, könne nicht von der Wissenschaft verurteilt oder für gut geheißen werden.¹⁰⁷

(2) Ein Historiker könne sich indes mit dem geschichtlichen Ereignis befassen, dass sich ein Offizier *mit seiner Schanze lieber in die Luft sprengt, als sich zu ergeben*¹⁰⁸. Dies sei unter nutzentechnischer Perspektive zwar nicht logisch, könne aber im Einzelfall entlang persönlicher Überzeugungen

¹⁰² Weber (1982a), S. 172

¹⁰³ Vgl. a. a. O., S. 180, 208

¹⁰⁴ Weber (1982b), S. 535

¹⁰⁵ Vgl. Weber (1982a), S. 202 ff.

¹⁰⁶ A. a. O., S. 213

¹⁰⁷ Vgl. Weber (1982c), S. 599 f.

¹⁰⁸ Weber (1982b), S. 515

oder geltender Normen nachvollziehbar sein. Weber führt das Beispiel ins Extrem: Ein Geschichtslehrer solle aber seinen Schülern weder empfehlen, dasselbe zu tun, noch Entsprechendes zu lassen und derartige Ideale aufzugeben.¹⁰⁹

(3) Weber spricht außerdem das Feld von Musik und Bildender Kunst an. Auch hier müsse die ästhetische Bewertung losgelöst von der wissenschaftlichen Betrachtung gesehen werden. Man könne durch eine musikalische Analyse zwar einen technischen Fortschritt (oder wertfreier gesagt: eine technische Entwicklung) ausmachen. Jedoch verdeutliche sich die Unabhängigkeit der *Wertsphäre* vom *Empirischen* allein schon dadurch, daß *[!] die Verwendung einer bestimmten noch so »fortgeschrittenen« Technik über den ästhetischen Wert des Kunstwerks nicht das geringste besagt.*¹¹⁰ Ob der Fortschritt als *»innere[r] Reichtum[]«*¹¹¹ gesehen wird, kann die Empirie nicht dezidieren.¹¹²

Dennoch kann der Wert, den Kunst für eine Personengruppe hat, ein Untersuchungsgegenstand sein. Werte können hinsichtlich ihrer Geltungsbedingungen erklärt und verstanden werden. *Versuchen wir [jedoch], monumentale Kunstgesinnung zu erzwingen und zu »erfinden«, dann entsteht ein (...) jämmerliches Mißgebilde*¹¹³. Aus dem Nachvollziehen eines Wertesystems kann, Weber zufolge, kein Annehmen desselbigen folgen. Auf die Thematik der Ethik bezogen bestreitet er explizit, daß *[!] eine »realistische« Wissenschaft vom Ethischen (...) ihrerseits eine »Ethik« ergebe, welche jemals über das Geltensollende etwas aussagen könne.*¹¹⁴

(4) Ebenso verhält es sich mit religiösen Werten. Weber stellt hierfür den gläubigen Katholiken und den Freimaurer gegenüber. Man könne ihnen beiden aufzeigen, woran der jeweils andere glaubt, allerdings würde man sie ar-

¹⁰⁹ Vgl. Weber (1982b), S. 515

¹¹⁰ A. a. O., S. 523

¹¹¹ A. a. O., S. 519

¹¹² Dies heißt natürlich **nicht**, dass über Konstruktionselemente gemochter Musik nicht geredet wird. Wie sich in Kapitel 2.2 noch im Zusammenhang mit dem Habitus zeigen wird, sind diese Gespräche essentiell für die Bestätigung des (gemeinsamen) Geschmacks. Gläubige legen schließlich auch die Bibel aus und analysieren sie (s. u.). Andersherum funktioniert es jedoch nicht: Musik kann Weber zufolge nicht durch gute Argumente an Wert gewinnen.

¹¹³ Weber (1982c), S. 512

¹¹⁴ Weber (1982b), S. 502

gumentativ kaum zu identischen Wertvorstellungen bewegen können.¹¹⁵ *Es läßt [!] sich nur verstehen, was das Göttliche für die eine und für die andere oder: in der einen und der anderen [Welt]-Ordnung ist.*¹¹⁶ Genauso wenig, wie man jemanden logisch argumentativ vom Glauben überzeugen kann, sei auch die Widerlegung eines Glaubenssinns faktisch nicht möglich. Ob bestimmte Handlungen den Buddhisten seine Erlösung kosten, könne wissenschaftlich nicht geklärt werden¹¹⁷ – wenngleich die rationale Perspektive auf das Leben ihre Gefahren birgt.

Rationalisierung als Gefahr

Die wissenschaftslogische Betrachtung religiöser Inhalte kann nicht nur zu keiner neuen unmittelbaren Glaubensüberzeugung führen, sondern birgt sogar Gefahren für diese Wertsphäre; Weber spricht in diesem Zusammenhang von der *Entzauberung der Welt*¹¹⁸. Ethisch und religiös bedeutsame Werte könnten quasi ‚wegrationalisiert‘ werden; sie würden Gefahr laufen, einer *objektiv-technischen »Richtigkeit«*¹¹⁹ zu weichen. Oder anders gesagt:

*Wenn das normativ Gültige Objekt empirischer Untersuchung wird, so verliert es, als Objekt, den Norm-Charakter: es wird als »seiend«, nicht als »gültig« behandelt.*¹²⁰

Diese Logik des Wechsels von einem gültigen Wert zu einem vermeintlich seienden Untersuchungsgegenstand verunmöglicht theoretisch bzw. negiert das gegenseitige Bedingen einer wissenschaftlichen Betrachtung und einer intendierten Evokation von Wertstandpunkten. Die Betonung des Intendierten soll darauf hinweisen, dass ein aktives Überzeugen für gewisse Wertstandpunkte durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihnen oder auch die Überzeugung, sich tiefergehend wissenschaftlich mit den besagten Wertstandpunkten auseinanderzusetzen, nicht **unmöglich** ist.¹²¹ Weber bedenkt

¹¹⁵ Vgl. Weber (1982c), S. 602

¹¹⁶ A. a. O., S. 604

¹¹⁷ Vgl. Weber (1982b), S. 503

¹¹⁸ Weber (1982c), S. 594

¹¹⁹ Weber (1982b), S. 530

¹²⁰ A. a. O., S. 531

¹²¹ Auf das Sujet Musik bezogen fasst de la Motte zusammen, dass die Beschäftigung und der Informationsaustausch über Musik zu Einstellungsveränderungen dieser Musik gegenüber führen können (vgl. de la Motte-Haber (2002), S. 196 ff.).

2.1.2 Annex: Webers Kultivationsbegriff

Bis hierhin stand die Konstituierung der Wissenschaftslehre – als eine von der Wertsphäre zu trennende – im Fokus. Das in Kapitel 1 herausgearbeitete aktuell angestrebte Verständnis von Musikunterricht scheint diesem Bild von Wissenschaftlichkeit zu entsprechen. Weber selbst bettet diese Gegenpole in Erziehungsstile ein, die im Folgenden hergeleitet werden, um die Notwendigkeit ihrer Trennung zu verdeutlichen. Ausgangspunkt sind dafür drei zu unterscheidende, komplementäre Herrschaftsformen. Zunächst die legale Herrschaft:

*Grundvorstellung ist: daß [!] durch formal korrekt gewillkürte Satzung beliebiges Recht geschaffen und (...) abgeändert werden könne. Der Herrschaftsverband ist entweder gewählt oder bestellt, er selbst und alle seine Teile sind Betriebe.*¹²⁵

Die Gehorchenden, Bürger und Genossen, seien nicht einer Person untergeordnet, sondern einem gesetzten Regelwerk. Die hierarchischen Strukturen orientierten sich nach Kompetenz, rationaler Leistung und fachlicher Spezialisierung. Die Person als solche bliebe irrelevant.

Davon grenzt Weber die traditionelle Herrschaft ab, die sich *kraft Glaubens an die Heiligkeit der von jeher vorhandenen Ordnungen und Herrengewalten*¹²⁶ realisiere. Die hierarchische Abgrenzung anhand von Kompetenz oder Leistung fehle. An ihre Stelle trete das Privileg. Recht und Unrecht gehe von Traditionsnormen aus, an die auch der Beherrschende – jedoch *in äußerst elastischer Art*¹²⁷ – gebunden sei. Weber unterscheidet die patriarchalische von der ständischen Struktur. Im Gegensatz zur ersteren seien die Diener in einer ständischen Struktur nicht direkt und ausschließlich vom Beherrschenden abhängig; das gesellschaftliche Gefüge orientiere sich an feudalen und patrimonialen Beziehungen bzw. ständischen Werten. Die hierarchischen Strukturen sind differenzierter ausgestaltet.

Als dritten Herrschaftstypus fügt Weber die charismatische Herrschaft an. Der Begriff des Charismas ist hier wertfrei zu verstehen, *[d]enn für uns entscheidend ist nur, ob sie als Charisma galten und wirkten, d. h. Anerken-*

¹²⁵ Weber (1988), S. 475

¹²⁶ A. a. O., S. 478

¹²⁷ Ebd.

nung fanden.¹²⁸ Die Herrschaft durch Charisma funktioniere über die emotionale Hingabe zur beherrschenden Person. In ihrer reinsten Form käme sie in der Herrschaft durch Propheten, Kriegshelden oder Demagogen vor.¹²⁹ Dem Anführer wird wegen dessen individuellen Qualitäten gefolgt – nicht wegen traditioneller Werte oder gesatzter Positionen. Die Struktur der Gefolgschaft sei ebenso nach Charisma und persönlichem Einsatz ausgewählt – nicht aber nach Fachkompetenz oder ständischer Stellung. *Es fehlt der rationale Begriff der »Kompetenz« ebenso wie der ständische Begriff des »Privilegs«.*¹³⁰ Die Beziehung zum Herrschenden sei dabei persönlich und außeralltäglich.

In der älteren Fassung der *Soziologie der Herrschaft* ordnet Weber diesen Herrschaftstypen jeweils einen Erziehungstypus zu.¹³¹ So beschreibt er in Bezug auf die legale Herrschaft den Einfluss der Bürokratisierung von Herrschaftsstrukturen auf das Denken in rationalen, sachlichen Kategorien. Die Fachausbildung dient der Erreichung höherer Stellungen im gesellschaftlichen System.¹³²

Demgegenüber steht die *Orientierung der Lebensführung durch eine bestimmte Art von traditioneller und durch Erziehung gefestigte Gesinnung.*¹³³

Weber spricht in diesem Zusammenhang von „Kultivations“-Erziehung¹³⁴ und meint damit eine Übermittlung von kulturellen, insbesondere künstlerischen Werten *als Mittel der Selbstverklärung und der Entwicklung und Erhaltung des Nimbus der Herrenschaft gegenüber den Beherrschten.*¹³⁵

Die charismatische Herrschaft ziehe ebenfalls eine ganz bestimmte Form von Erziehung nach sich. Es gehe um die Erweckung von Persönlichkeit: *Wiedergeburt und dadurch Entfaltung der charismatischen Qualität, Erpro-*

¹²⁸ Weber (1988), S. 483

¹²⁹ Vgl. a. a. O., S. 481

¹³⁰ A. a. O., S. 482

¹³¹ Hier findet auch eine genauere Ausdifferenzierung der Herrschaftstypen statt, die an dieser Stelle jedoch nicht ausschlaggebend ist.

¹³² Vgl. etwa Weber (1972), S. 576 ff.; in der *Protestantischen Ethik* spitzt sich Webers Verständnis dieses Lebensstils zu: Die materielle Leistungsorientierung fördere den *Fachmenschen ohne Geist* (Weber (1920), S. 391). Die offensichtliche Kritik ist nicht auf den Rationalismus an sich bezogen, sondern auf dessen empirische Repräsentanz in der Gesellschaft.

¹³³ Weber (1972), S. 623

¹³⁴ A. a. O., S. 640

¹³⁵ A. a. O., S. 639; hierauf wird im Kapitel 2.2 genauer eingegangen.

*bung, Bewährung und Auslese des Qualifizierten ist daher der genuine Sinn charismatischer Erziehung.*¹³⁶ Wichtig hierbei ist die Vorstellung, dass ein Charisma nicht anerzogen werden könne, sondern vielmehr erweckt werden müsse.¹³⁷

Man findet die drei Herrschaftstypen in Form von drei entsprechenden Bildungstypen in Webers religionssoziologischen Ausführungen der *Wirtschaftsethik der Weltreligionen* wieder. Elisabeth Flitner führt diese Analogien in Bezug auf den Konfuzianismus, den Hinduismus und das antike Judentum genauer aus (u. a. um Kategorien für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung von schulischer Sozialisation zu eröffnen).¹³⁸ Wichtig für den vorliegenden Kontext ist dabei die Zielbestimmung der verschiedenen Erziehungstypen: Zielt das patriarchal-bürokratische Schulsystem auf die *Produktion von Staatsbeamten*¹³⁹ – also auf den durch Bildungstitel gerechtfertigten hierarchischen Aufstieg in den Staatsdienst –, weist die charismatische Erziehung auf die individuelle Persönlichkeit, die geweckt werden und sich im sozialen Leben behaupten soll.¹⁴⁰ Man kann sie auf die Aspekte des unsichtbaren Lehrplans bzw. die ‚social skills‘ beziehen. Zwischen diesen beiden Typen steht die Kultivationspädagogik, die quasi auf den Erhalt von gesellschaftlichen Ständen abzielt.

*Die Kultivationspädagogik schließlich will einen, je nach dem Kulturideal der maßgebenden Schicht verschieden gearteten, „Kulturmenschen“, das heißt hier: einen Menschen von bestimmter innerer und äußerer Lebensführung, erzielen.*¹⁴¹

Im Gegensatz zur Fachlichkeit der bürokratischen Struktur ist die Kultivation allgemeiner Natur. Sie vermittelt Verhaltensweisen, ethische Vorstellungen, Haltungen und Gesinnungen – jeweils einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht.¹⁴² Weber selbst weist darauf hin, dass die beschriebenen Herrschafts- bzw. Erziehungstypen in Mischformen auftreten.¹⁴³ Aller-

¹³⁶ Weber (1972), S. 677

¹³⁷ Vgl. Weber (1989), S. 303

¹³⁸ Vgl. Flitner (2001), S. 278 ff.

¹³⁹ A. a. O., S. 278

¹⁴⁰ Vgl. a. a. O., S. 280

¹⁴¹ Weber (1989), S. 303

¹⁴² Vgl. Plake (2010), S. 126 f.

¹⁴³ Vgl. etwa Weber (1988), S. 477

dings werden stets Schwerpunkte auf eine der drei Richtungen gelegt. So beschreibt Flitner in Anlehnung an Weber das moderne, in die Bürokratie eingebettete Bildungssystem als ein an Fachwissen ausgerichtetes. Herkunft, finanzielle Ausstattung (im Sinne der Kultivation) und Persönlichkeit (im Sinne des Charismas) würden demnach tendenziell ausgeblendet.¹⁴⁴

Die Existenz von Mischformen widerspricht keineswegs der in Kapitel 2.1.1 herausgestellten Notwendigkeit einer Trennung von Wissenschaftlichkeit und Werte-Ebene. Das soll mit einem Blick auf die strukturelle Unterschiedlichkeit dieser Sphären unter Hinzunahme Habermas' Darstellung verschiedener Realitätsebenen untermauert werden. Die Benennung der Zielsetzung der drei Erziehungstypen nimmt es schon vorweg: Mit den unterschiedlichen Vermittlungstypen werden unterschiedliche (abstrakte) Gegenstände angesprochen. Kurz gesagt: neutrales Wissen – normative Überzeugungen – individuelle Persönlichkeit. Die von Weber geforderte Trennung von Wissenschaft und Werten bezieht sich darauf, dass ein und derselbe Gegenstand nicht in beiden Sphären gleichzeitig behandelt werden solle (oder könne).

2.1.3 Habermas: Drei Realitätsebenen

Die zuvor präsentierte Trennung zweier Sphären, nämlich der der Wertstandpunkte und der wissenschaftlich-empirischen, wird im Folgenden unter Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns untermauert.

Habermas, der u. a. in den Bereich der Wissenssoziologie einzuordnen ist,¹⁴⁵ versucht, gesellschaftliche Phänomene über die Analyse kommunikativer Akte zu erklären und zu systematisieren. In Anlehnung an Apel versteht Habermas Sprache als ein Medium, über das die Beziehung eines Sprechers mit seiner Umwelt rekonstruierbar ist. Spricht ein Akteur mit einer weiteren Person, so geht er davon aus, dass diese demselben Zeichensystem wie er selbst unterliegt und sie den Sprecher auch versteht; sicher sein, dass er verstanden wurde, kann der Sprecher jedoch nie vollends.¹⁴⁶ Die Unterstellung, verstanden worden zu sein, weist auf einen gewissen von Habermas so betitelten *Geltungsanspruch*¹⁴⁷ hin, den der Akteur mit seinem

¹⁴⁴ Vgl. Flitner (2001), S. 270 f.

¹⁴⁵ Vgl. Knoblauch (2005), S. 183 ff.

¹⁴⁶ Vgl. a. a. O., S. 185

¹⁴⁷ Habermas (1981b), z. B. S. 38

Sprechakt ausdrückt. Habermas arbeitet Geltungsansprüche verschiedener Qualität heraus und verdeutlicht sie an einem Handlungsbeispiel¹⁴⁸:

Auf einer Baustelle gibt der ältere Bauarbeiter dem Neuling die Aufgabe, Bier für das zweite Frühstück von einer nahegelegenen Tankstelle zu holen. Zunächst werde hierdurch versucht, Getränke für das Frühstück zu organisieren. Derartige Getränke mögen vielleicht die Arbeitsmotivation heben und steigern das Zusammengehörigkeitsgefühl aller Beteiligten; beides könnten Intentionen des Dienstälteren gewesen sein. In jedem Fall könnte das gemeinsame Bier auf der Baustelle auch schon immer dazugehören. Es wäre für den älteren Bauarbeiter eine Selbstverständlichkeit, auf die er in seiner Bitte rückverweist. Für den Neuling wären nun mehrere Reaktionen vorstellbar: Zunächst könnte er feststellen, dass er keinen Wagen hat und die ihm nahegelegte Aufgabe somit bei ausreichend entfernter Tankstelle nicht ausführen könnte. In einer anderen Reaktion könnte er fragen, wer denn morgen die Getränke hole. In diesem Fall hätte er die vorherrschende Norm verstanden; ihm wären die Gepflogenheiten beim Bau bekannt. Genauso gut könnte er äußern, dass er keinen Durst habe. Dann würde er die Gewohnheiten ignorieren oder sie nicht kennen. Je nachdem gäbe seine Äußerung auch Informationen über ihn selbst preis: Kennt er die Normen, so boykottierte er sie explizit; kennt er die Normen nicht, äußerte er schlichtweg seinen Nicht-Durst. In diesem Fall würde er seine Arbeit nicht unterbrechen und erst später eine Pause einlegen wollen.¹⁴⁹

Drei Kommunikationswelten

An dieser Geschichte lassen sich drei Ebenen kommunikativen Austauschs ablesen:¹⁵⁰ Zunächst einmal geht es um die Sache, die Versorgung mit Getränken und die Annahme, dass in der Nähe an einer Tankstelle Bier verkauft wird. Der ältere Bauarbeiter nimmt mit seiner Aussage Bezug auf eine *objektive Welt (als der Gesamtheit aller Entitäten, über die wahre Aussagen möglich sind)*¹⁵¹. Der Geltungsanspruch des Sprechers liegt in diesem Fall darin, dass der Adressat den sachlichen Kontext als Wahrheit akzep-

¹⁴⁸ Habermas' Handlungsbegriff wird im Folgenden genauer definiert.

¹⁴⁹ Die Beispielgeschichte stammt aus Habermas (1981c), S. 185 ff.

¹⁵⁰ Habermas bezieht sich dabei auf Poppers Drei-Welten-Theorie und entwickelt diese weiter (vgl. Habermas (1981b), S. 120).

¹⁵¹ A. a. O., S. 149

tiert – oder auch infrage stellt. Diesem Geltungsanspruch entsprechen zwei Handlungstypen: das teleologische und das strategische Handeln. Sie dienen dazu, zweckorientiert *das Eintreten eines erwünschten Zustandes*¹⁵² herbeizuführen. Beim strategischen Handeln werden für dieses Eintreten noch Entscheidungsdispositionen mindestens einer weiteren Person miteinberechnet. Zudem wirken spezifische gesellschaftliche Konventionen auf die Situation ein. Die oben vorgeschlagenen Reaktionsmöglichkeiten des neuen Mitarbeiters stehen für das Aushandeln der zwischenmenschlichen Konstellation beider Akteure. Dies findet auf Ebene *der sozialen Welt (als der Gesamtheit aller legitim geregelten interpersonalen Beziehungen)*¹⁵³ statt. Die Interaktion, mit denen der Sprecher die Geltung normativer Regelungen beansprucht – und auf ihre *Richtigkeit*¹⁵⁴ verweist –, fasst Habermas unter dem *Begriff des normenregulierten Handelns*¹⁵⁵ zusammen.

Letztendlich wird nicht nur die Gültigkeit sozialer Normen ausgehandelt; die beteiligten Akteure decken auch Informationen zu ihrer eigenen Person auf, d. h. zur *subjektiven Welt (als der Gesamtheit der privilegiert zugänglichen Erlebnisse des Sprechers)*¹⁵⁶. Durch *dramaturgische[s] Handeln*¹⁵⁷ stellt sich der Sprecher dar; er ermöglicht seinem Gegenüber, Aspekte seines Innenlebens zu erfahren. Der Geltungsanspruch wird auf dieser Ebene in der Wahrhaftigkeit der preisgegebenen Informationen gesucht.¹⁵⁸

Als Handlungen versteht Habermas nun im Allgemeinen

*solche symbolischen Äußerungen, mit denen der Akteur [!], wie in den bisher untersuchten Fällen des teleologischen, normenregulierten und dramaturgischen Handelns, einen Bezug zu mindestens einer Welt (...) aufnimmt.*¹⁵⁹

Im **kommunikativen Handeln** werden schließlich Handlungen hinsichtlich ihrer Geltungssphären koordiniert. Die Kommunikationspartner verständigen sich über ihre jeweilige Positionierung in den drei oben beschriebenen

¹⁵² Habermas (1981b), S. 126

¹⁵³ A. a. O., S. 149

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ A. a. O., S. 127

¹⁵⁶ A. a. O., S. 149

¹⁵⁷ A. a. O., S. 135

¹⁵⁸ Auf vergleichbare Weise erarbeitet Gadamer in *Wahrheit und Methode* verschiedene Wirklichkeits- und Wahrheitsbegriffe (vgl. Gadamer (1990)).

¹⁵⁹ Habermas (1981b), S. 144

Welten; ihre dabei erhobenen Geltungsansprüche können akzeptiert und angenommen oder abgelehnt und verworfen werden.¹⁶⁰

Die Gültigkeit der verschiedenen kommunikativen Ebenen wird nach den Kriterien der Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit bemessen. In einer Interaktion versuchen die Akteure, einen Konsens auf einer oder mehreren Ebenen zu erzielen. In dieser Praxis zeige sich eine ihr *innewohnende Rationalität* (...) darin, daß [!] *sich ein kommunikativ erzielltes Einverständnis letztlich auf Gründe stützen muß* [!].¹⁶¹

Die **Rationalität** besteht darin, dass sich die Entscheidungen, die Geltungsansprüche des Gegenübers anzunehmen oder zu verwerfen, auf Argumente beziehen lassen.¹⁶² Die Wahrheit (objektive Welt) kann an objektiv vorhandenen Tatsachen bemessen werden.¹⁶³ Die Richtigkeit (soziale Welt) hängt davon ab, ob bestehende Normen von beiden Akteuren geteilt werden oder nicht.¹⁶⁴ Auch die Wahrhaftigkeit eines Sprechers kann nach gewissen Kriterien, wie der Plausibilität von Emotionen etc., hinterfragt werden. Die Frage der Rationalität bezieht sich hier auf eine Innenperspektive (Ist der Sprecher ehrlich zu sich selbst?) und eine Außenperspektive (Wird der Sprecher als ehrlich eingeschätzt?).¹⁶⁵

Die jeweilige Form von Rationalität liegt letztlich durch die Kritisierbarkeit von Sprechakten hinsichtlich der drei Welten vor. Der angestrebte Konsens muss dabei nicht zwangsläufig auf allen drei Ebenen erreicht werden.¹⁶⁶ Ganz im Gegenteil: Eine Aussage kann als Wahrheit auf objektiver Ebene akzeptiert und gleichzeitig auf sozialer abgelehnt werden.¹⁶⁷ Im Baustellen-Beispiel würde z. B. die Tatsache, dass der neue Arbeiter die Getränke von der Tankstelle besorgen könnte, akzeptiert, aber der Umstand, dass er als Neuer ‚herhalten‘ muss, abgelehnt.

Habermas versucht mit seinem Blick auf die Kommunikationsstrukturen, die übergeordnete Konstruktion von Weltanschauungen bzw. deren gesellschaftlicher Verankerung begreiflich zu machen. Um sich über das aktuelle

¹⁶⁰ Vgl. Habermas (1981b), S. 141, 148

¹⁶¹ A. a. O., S. 37

¹⁶² Natürlich wird hier ein nicht unbedingt bewusstes Vorgehen erläutert.

¹⁶³ Genauer vgl. a. a. O., S. 130

¹⁶⁴ Vgl. a. a. O., S. 132 ff.

¹⁶⁵ Vgl. a. a. O., S. 139 ff.

¹⁶⁶ Vgl. Habermas (1983), S. 147 f.

¹⁶⁷ Vgl. Habermas (1981c), S. 184

menschliche Gefüge klarer zu werden, kontrastiert er die moderne Gesellschaft mit einem mythischen Weltverständnis.¹⁶⁸ In diesem Zusammenhang spricht Habermas von einer *doppelten Illusion*¹⁶⁹. Zum einen würden in archaischen Gesellschaften eigene Gedanken Existenzen außerhalb des Menschen zugeschrieben. Zum anderen bestehe selbige Illusion auch für die objektive Welt, deren Existenz ebenfalls von imaginären Kräften oder Figuren abhinge. *So ist es nur konsequent, wenn die magischen Praktiken die Unterscheidung zwischen teleologischen und kommunikativem Handeln (...) nicht kennen.*¹⁷⁰

Zwischen Gegenständlichem und Menschlichem wird hinsichtlich der Begründung von Veränderungen oder Zuständen nicht auf unterschiedliche Bezugswelten rekurriert. Durch den Glauben an eine externe Gewalt, die für den Objektbereich und das Soziale verantwortlich ist, würden die Geltungsansprüche gebündelt:

*[I]m mythischen Denken sind verschiedene Geltungsansprüche wie propositionale Wahrheit, normative Richtigkeit und expressive Wahrhaftigkeit noch gar nicht ausdifferenziert.*¹⁷¹

Ebenso wie es keine klare Trennung der Realitätsbereiche zwischen objektiver und sozialer Welt gebe, verhalte es sich mit der subjektiven Welt. Wenn es keine Realität der Objekte, Gegenstände und des Natürlichen gebe, so könne hierzu auch keine persönliche Stellung bezogen werden; absurde Gedanken könnten nicht als Phantasien oder Utopien eingeordnet werden. Entsprechend könnten Wünsche oder Vorhaben nicht an einer normativen Richtigkeit bemessen und als individuell oder nicht legitim eingestuft werden, wenn keine soziale Bezugswelt existiere.¹⁷²

¹⁶⁸ Vgl. Habermas (1981b), S. 72 ff.

¹⁶⁹ A. a. O., S. 78; Habermas nimmt hier explizit Bezug auf Godelier.

¹⁷⁰ A. a. O., S. 79

¹⁷¹ A. a. O., S. 81

¹⁷² Vgl. a. a. O., S. 83

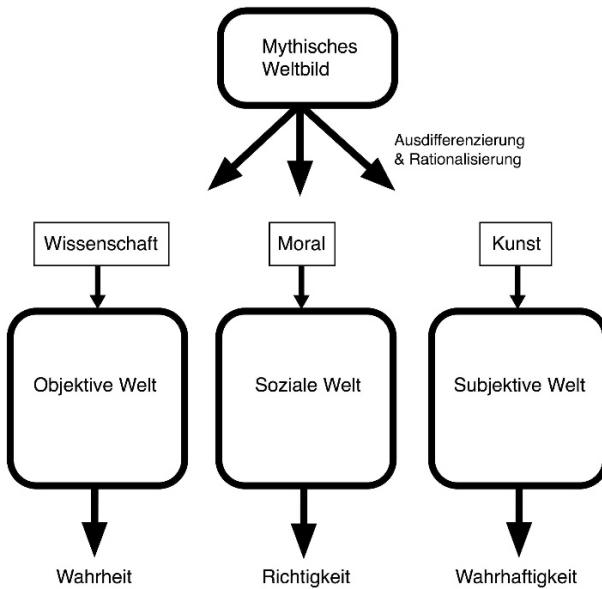


Abbildung 2: Die drei Bezugswelten nach Habermas

Ausdifferenzierung: Vom mythischen zum modernen Weltbild

Die sich in der Sprache widerspiegelnde Ausdifferenzierung der drei Bezugswelten, so wie sie beim Bauarbeiterbeispiel herausgearbeitet wurden, findet sich in gesellschaftlichen Strukturen wieder. Wo in einer archaischen Gesellschaft das Mythisch-Religiöse für jedweden Realitätsbezug herangezogen würde, fänden sich heute unterschiedliche Realitäten: Für die objektive Welt steht der Bereich der Wissenschaften (mit dem Kriterium der Richtigkeit), als soziale Welt bildet sich eine moralische Wertsphäre (mit den Kriterien normativer Richtigkeit) und die Subjektwelt (mit dem Kriterium der Authentizität) spiegelt sich in Geschmacksfragen wider – bzw. der Kunst.¹⁷³ Letzteres ist gerade in der Musik durch die Loslösung aus dem

¹⁷³ Vgl. Habermas (1981a), S. 452; in Kapitel 2.2 wird der Einfluss des Sozialen auf das Subjektive beschrieben.

kirchlichen Rahmen und später in der angestrebten Zweckfreiheit der Kunst zu beobachten.¹⁷⁴

Die drei Bezugswelten sind komplementär zueinander konstruiert.¹⁷⁵ Im gesellschaftlichen Gefüge erscheinen diese Wertsphären institutionalisiert und ebenfalls distinguiert voneinander.¹⁷⁶

*Die Ausdifferenzierung von Wissenschaft, Moral und Kunst (...) bedeutet gleichzeitig das Autonomwerden von spezialistisch bearbeiteten Sektoren und deren Abspaltung von einem Traditionsstrom.*¹⁷⁷

Aus der Autonomie der Welten resultiert, dass die ihnen zugeschriebenen Geltungsansprüche unabhängig voneinander ‚funktionieren‘. Die Welten konstituieren sich gerade durch die Abgrenzung von den jeweils anderen.¹⁷⁸

Zusammenführung von Weber und Habermas

Sowohl Weber als auch Habermas beschreiben eine Trennung von wissenschaftlicher und normativer Perspektive. Bei beiden wird der strukturelle Unterschied der Sphären deutlich. Webers Argumentation fußt im Wesentlichen auf der Komplexität und Individualität persönlicher Bedeutungsgenerierungen, die nicht auf wissenschaftlicher Ebene erfasst oder beeinflusst werden können; mehr noch: Durch den wissenschaftlichen Blickwinkel würde die normative Wertsphäre nivelliert. Habermas geht einen Schritt weiter und sieht die Distinktion der Wertsphären auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene repräsentiert. Er unterscheidet dabei zusätzlich zwischen sozialer

¹⁷⁴ Vgl. Habermas (1981a), S. 455

¹⁷⁵ Vgl. Habermas (1981b), S. 84

¹⁷⁶ Vgl. Habermas (1981a), S. 453

¹⁷⁷ A. a. O., S. 454

¹⁷⁸ Zwar gibt es Fälle, in denen etwa die Politik von Sozialstudien profitiert oder Galileo Galilei die Religion durch wissenschaftliche Erkenntnisse beeinflusst. An diesen Beispielen wird jedoch ersichtlich, dass es sich jeweils um unterschiedliche Gültigkeitsansprüche handelt. Wird ein Gegenstand aus seiner wissenschaftlichen Sphäre entnommen und in die politisch-moralische verlagert, so verliert er seinen ursprünglichen objektiven Kontext; er wird nicht mehr im Hinblick auf seine Wahrheit, sondern auf seine Richtigkeit für die Gesellschaft hin betrachtet. Wird ein wissenschaftlicher Gegenstand an die Subjektebene getragen, so wird er hinsichtlich seiner subjektiven Wahrhaftigkeit befragt. Anders gesagt: Die Transformation eines Gegenstands von einer Welt in die andere verändert den Gegenstand allein schon durch den neuen Bezugsrahmen. Es kann sich nicht mehr um denselben Gegenstand handeln. Ein Gegenstand kann nicht auf allen Bezugsebenen gleichartig betrachtet werden.

(normativer) und subjektiver Welt und betont die komplementäre Konstruktion der drei Bezugswelten. Argumentationen könnten nicht von einer Bezugswelt in eine andere übernommen werden.

2.2 Bourdieu: *Geschmack* und Distinktion

Wie jede Geschmacksäußerung eint und trennt die ästhetische Einstellung gleichermaßen. (Bourdieu (1982), S. 104)

Die strikte Trennung zwischen den Wertsphären wurde vorhergehend strukturell begründet und bei etwaiger Fusion für problematisch erklärt. Im Folgenden wird diese Trennung für den künstlerisch-musikalischen Bereich als potentiell ‚durchlässig‘ enttarnt. Es stellt sich die Frage, ob Musik überhaupt werturteilsfrei betrachtet werden kann.

Musikgeschmack ist eine Thematik, die ein ‚branchenübergreifend‘ Relevanz zeigt. Naheliegend ist das Verständnis der Musikindustrie: Spätestens seit 1923 wird versucht, Hörtenenden zu evaluieren, um aussagekräftige Prognosen für künftige Musikproduktionen aufstellen zu können.¹⁷⁹ Die Bewertung von Musik in den Charts soll dabei Rückschlüsse auf den Musikgeschmack liefern. Dieser gilt als wichtiger Indikator für das Hörerverhalten und damit für die Nachfrage musikalischer Produkte. Auf die Video-Clip-Branche bezogen schreiben Hachmeister/Lingemann: *Heute gibt es fünf verschiedene Rotationen [von Clip-Austrahlungen] bei VIVA, die ersten drei richten sich ausschließlich nach den Charts.*¹⁸⁰ Chartplatzierungen als Evaluationsgröße haben entsprechend weitreichende Folgen für die Vermarktung und Förderung von Künstlern.¹⁸¹

Unabhängig von dieser empirisch-statistischen Betrachtung des Geschmacks und seiner systematischen Erfassung innerhalb der Gesellschaft umfasst der Begriff weitere Facetten und weist seit dem 17. Jahrhundert eine lange Historie auf, während der sich seine Bedeutung besonders in Frankreich, England

¹⁷⁹ Vgl. Behne (2010), S. 384

¹⁸⁰ Hachmeister/Lingemann (1999), S. 155

¹⁸¹ Mit dem Wert von Musik aus Perspektive der Musikindustrie sowie der Musikpädagogik im Online-Zeitalter beschäftigt sich Reinke (2011).

und Deutschland immer wieder Metamorphosen unterzieht.¹⁸² Beschreibt der Geschmack bzw. der goût anfangs lediglich eine unreflektierte Neigung, wird er etwa bei La Rochefoucauld um 1678 als Fähigkeit gesehen, *den wahren Wert der Dinge zu erkennen*¹⁸³. Dieser existiere unabhängig von jeglichem subjektivem Interesse sowie von einer analytischen Herangehensweise – das Geschmacksurteil werde als ein spontanes, unmittelbares Urteil gesehen.

Die Betonung der subjektiven Komponente des Geschmacks findet sich auch bei Shaftesbury, der ihn als Komplement zur Philosophie und Wissenschaft sieht. Der Geschmack (taste) verstehe sich somit als *Kompensationserscheinung des aufklärerischen Empirismus*¹⁸⁴.

In Deutschland spielt der Geschmack ebenfalls eine wichtige Rolle und wird spätestens von Baumgarten Mitte des 18. Jahrhunderts in den ästhetischen Diskurs als Fähigkeit zur Erkennung des Schönen integriert.¹⁸⁵ Bei Kant taucht er als subjektive Eigenschaft eines *feinen Menschen[s] von guter Lebensart*¹⁸⁶ im Rahmen seiner *Kritik der Urteilskraft* auf. Hier versucht Kant die physiologischen und philosophischen bzw. anthropologischen Bedingungen des Geschmacks zu bestimmen und seine Verortung im Feld der Wahrnehmung bzw. Erkenntnis zu erfassen.¹⁸⁷ Dazu grenzt er den Geschmack als ästhetische Urteilskraft über das Schöne vom Wohlgefallen am Angenehmen (als sinnliche Neigung) und am Guten (als die Vernunft betreffend) ab; beide letztgenannten wären im Gegensatz zum Geschmack zweckgebundene Größen.¹⁸⁸ Zudem unterscheidet Kant zwischen Geschmacks- und Erkenntnisurteil und hebt die ästhetische Meinung, das Gefühl der Lust oder Unlust, über einen schlichten Erkenntnisprozess.¹⁸⁹ Das Geschmacksurteil wird nicht anhand von Argumenten evoziert, die durch das Objekt der Be-

¹⁸² Einen Einblick in die Entstehung des Geschmacksbegriffs bietet Gebesmair (2001), S. 26 ff.

¹⁸³ Vgl. Stierle/Klein/Ritter (1974), S. 445 ff.; in diese Kategorie ist z. B. auch John Dennis zu Beginn des 18. Jahrhunderts einzuordnen.

¹⁸⁴ A. a. O., S. 449

¹⁸⁵ Vgl. a. a. O., S. 452

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Vgl. Giordanetti (2005), S. 142

¹⁸⁸ Vgl. Martin (2008), S. 39 f.

¹⁸⁹ Vgl. a. a. O., S. 33 ff.

trachtung begründet sind. Es entsteht von diesem Objekt abstrahiert.¹⁹⁰ Diese Art der Unbegründbarkeit – man könnte sie transzendent nennen – weist darauf hin, dass Kant den Geschmacksbegriff tendenziell unabhängig von sozialen Dimensionen versteht; die Autonomie des Urteilenden wird betont,¹⁹¹ wenngleich der Austausch über geschmackliche Urteile im sozialen Handeln im Sinne einer Art Mitteilungsbedürftigkeit verankert sei (und der Geschmack normativ orientiert erscheint).¹⁹²

Der Bourdieu'sche Geschmacksbegriff

Gegen dieses Verständnis von Geschmack richtet sich explizit der Soziologe Pierre Bourdieu. Bei ihm steht die soziale Komponente des ästhetischen Urteils im Fokus. Am ehesten ist Bourdieu damit auf Du Bos und Montesquieu zu beziehen, die sich ebenfalls gegen ein normatives Verständnis von Kunst wandten und die Abhängigkeit des Betrachters von seinen gesellschaftlichen Bedingungen betonten. Dazu zählt auch die Fähigkeit, *den unmittelbaren Eindruck im Hinblick auf andere Kunstwerke abzuwägen und einzuordnen*, was später bei Bourdieu als Dekodierung genauer dargestellt wird.¹⁹³

Wie im Folgenden gezeigt wird, bezieht sich die soziale Funktion des Bourdieu'schen Geschmacksbegriffs sowohl auf die Entstehung des Geschmacks als auch auf seine Rückwirkung auf das soziale Gefüge. Geschmackliche Hintergrundüberzeugungen werden im Kontext gesellschaftlicher Positionierungsprozesse gesehen – unabhängig von den philosophischen Diskursen bei Kant, Schopenhauer, Hegel oder auch Schücking.¹⁹⁴ Bourdieu plädiert für eine Koexistenz beider Denkrichtungen.¹⁹⁵ Der Schwerpunkt der sich

¹⁹⁰ Die verstehende Auseinandersetzung mit Kunst ist jedoch auch Bestandteil einer ästhetischen Erfahrung. Das Verstehen bezieht sich nicht nur auf das ästhetische Gefallen, sondern zusätzlich auf die Frage, ob das ästhetische Produkt auch eine Bedeutung (bzw. einen Geist) hat (vgl. Martin (2008), S. 71 ff.).

¹⁹¹ Vgl. a. a. O., S. 70

¹⁹² Vgl. a. a. O., S. 86 ff., 89; eine detailliertere Darstellung, wie sich der Geschmacksbegriff entwickelte, zeichnet Schulten (1990), S. 9 f.

¹⁹³ Stierle/Klein/Ritter (1974), S. 447; allerdings stelle Du Bos diesem Verständnis von *goût* das *sentiment* gegenüber, das nun das unmittelbare, spontane Urteil des Publikums repräsentiere.

¹⁹⁴ Trotz einzelner Hinweise auf die soziale Bedingtheit von geschmacklichen (und historischen) Entwicklungen bleibt Schücking z. B. dennoch stets auf der Ebene einer vermeintlichen Hochkultur, ohne einem Blick für andere subkulturelle Ströme zu wagen (vgl. Schücking (1961), S. 81 ff., 95 ff.).

¹⁹⁵ Vgl. Bourdieu (1982), S. 757 ff.

anschließenden Aufarbeitung liegt weniger auf den empirischen Befunden; diese beziehen sich ausschließlich auf die französische Gesellschaft. Im Mittelpunkt stehen die theoretischen Implikationen, die Bourdieu aus seinen Studien zieht.¹⁹⁶

Die Bourdieu'sche Soziologie beschäftigt sich mit der Bedeutung (oder in Anlehnung an die Terminologie Webers: dem Wert) u. a. von Musik für Personengruppen; in diesem Zusammenhang taucht das Phänomen *Geschmack* auf – seine Entstehung und sein Einfluss auf das menschliche Miteinander. Bourdieu entwickelt u. a. anhand des Geschmacksbegriffs eine Theorie sozialer Distinktionsmechanismen und zeigt die Abhängigkeit zwischen sozio-ökonomischem Kapital, kulturellen Vorprägungen und geschmacklichen Vorlieben auf; betont wird die die Umwelt beeinflussende und die durch die Umwelt beeinflusste Funktion des Geschmacks.

Der Klassenbegriff

Bourdieu analysiert die Konstitution der französischen Gesellschaft in den 70er und 80er Jahren des zurückliegenden Jahrhunderts und entwickelt ein neues Verständnis einer Klassenaufteilung. Neu ist dieses Klassenverständnis, weil es zum einen die Klassen differenzierter hinsichtlich der Voraussetzungen und der Strukturiertheit betrachtet – in der Konsequenz sind weniger Klassen als Klassenfraktionen gemeint¹⁹⁷ – und zum anderen Reproduktionsmechanismen aufdeckt, mit denen sich die Klassen immer wieder neu und aus sich selbst heraus bestätigen.¹⁹⁸

*Eine soziale Klasse ist (...) definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausübt, ihren spezifischen Wert verleiht.*¹⁹⁹

Zu diesen konstituierenden Merkmalen zählt Bourdieu vier verschiedene Kapitale; ihre Strukturiertheit und ihr Volumen koordinieren die Zugehörigkeit

¹⁹⁶ Auf die musikpsychologische Einordnung des Geschmacksbegriffs und seine entsprechende Bedeutung im musikpädagogischen Kontext wird im Kapitel 3 eingegangen.

¹⁹⁷ Vgl. Bourdieu (1998), S. 23 ff. und Bourdieu (1982), S. 185

¹⁹⁸ Vgl. Eder (1989), S. 15 ff.

¹⁹⁹ Bourdieu (1982), S. 182

zu einer bestimmten Klasse. Bourdieu unterscheidet kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital.²⁰⁰ Das jeweilige Kapital lässt sich wiederum in objektivierte (also feststehende Merkmale wie Besitz von Gütern, Kunstobjekten, Bildungstiteln oder sozialen Kontakten) und inkorporierte Bestandteile (etwa Einstellungen, Haltungen, Neigungen) trennen.²⁰¹ Diesen Kapitalen wird das symbolische Kapital als deren erkannte und in den jeweiligen gesellschaftlichen Kreisen akzeptierte, selbstverständliche Form bzw. Erscheinung übergeordnet.²⁰²

Die Ausprägung symbolischen Kapitals hängt unmittelbar mit dem sozialen Feld zusammen, in dem sich die betrachteten Akteure befinden. Dieses Feld – etwa das künstlerische, literarische, wissenschaftliche, juristische oder politische Feld²⁰³ – setzt den Wert einzelner Merkmale fest. Bourdieu vergleicht das Feld mit einem Gesellschaftsspiel²⁰⁴ (wobei sich die Spielregeln im Kampf um Macht und Einfluss in einem ständigen Prozess befinden²⁰⁵). In einem ökonomisch kontrollierten Bereich der Gesellschaft ist der Wert ökonomischen Kapitals höher als derjenige des kulturellen oder sozialen; umgekehrt verhält es sich zum Beispiel im Bereich des intellektuellen Wessens. In der Spiele-Metapher repräsentieren etwa die Chips beim Pokern das Volumen kulturellen Kapitals, das eingesetzt werden kann, um es zu erhöhen oder um im Tausch politische Macht zu bekommen – sofern eine derartige Transformation in diesem Feld möglich erscheint.²⁰⁶ Die Struktur der Kapitale, ihre Zusammensetzung und ihre Beziehungen untereinander hängen mit den ‚Regeln‘ des Spiels zusammen bzw. mit der *spezifische[n] Logik des Feldes* – *die Logik dessen, was darin im Spiel ist wie die der jeweils erforderlichen Kapitalsorte*²⁰⁷. Als *ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen*²⁰⁸ bilden sich somit *relativ*

²⁰⁰ Vgl. Bourdieu (1985), S. 10 f.

²⁰¹ Vgl. Bourdieu (1982), S. 175, Bourdieu (2005), S. 49, Bourdieu (2001), S. 112

²⁰² Vgl. Bourdieu (1985), S. 22

²⁰³ Vgl. Bourdieu/Wacquant (1996), S. 124

²⁰⁴ Vgl. etwa Rehbein (2011), S. 105

²⁰⁵ Das Klassengefüge bzw. das Gesellschaftsbild Bourdieus ist kein statisches (vgl. Bourdieu (2005), S. 35).

²⁰⁶ Vgl. a. a. O., S. 38

²⁰⁷ Bourdieu (1982), S. 193

²⁰⁸ Bourdieu/Wacquant (1996), S. 127

*autonome[] soziale Mikrokosmen*²⁰⁹ – ähnlich den verschiedenen Einsätzen, die je nach Lage des Blatts ‚auf dem Spiel‘ stehen.

Sozialer Raum

Aus der unterschiedlichen Verteilung dieser Kapitalsorten eröffnet sich ein sogenannter sozialer Raum – ein

*mehrdimensionaler (...) Raum (...), dem bestimmte Unterscheidungs- bzw. Verteilungsprinzipien zugrunde liegen; und zwar die Gesamtheit der Eigenschaften (bzw. Merkmale), die innerhalb eines fraglichen sozialen Universums wirksam sind, das heißt darin ihrem Träger Stärke bzw. Macht verleihen.*²¹⁰

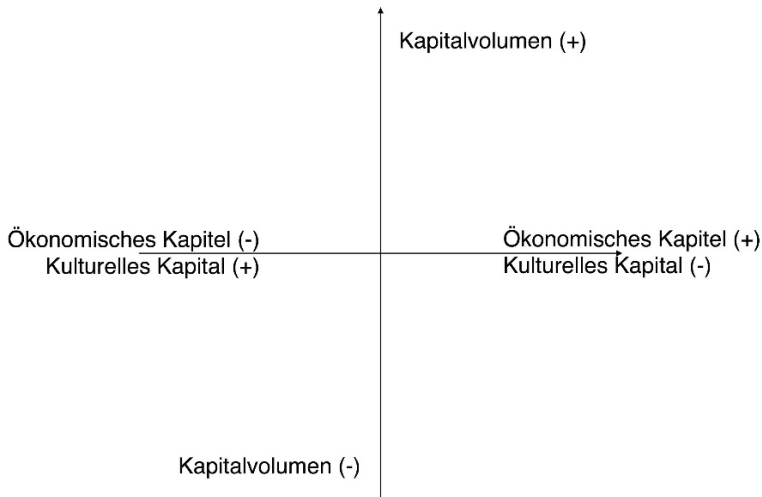


Abbildung 3: Der soziale Raum nach Bourdieu²¹¹

Die Positionierung der Individuen im sozialen Raum, wie er hier schematisch dargestellt ist, vollzieht sich in Abhängigkeit von den persönlichen

²⁰⁹ Bourdieu/Wacquant (1996), S. 127

²¹⁰ Bourdieu (1985), S. 9

²¹¹ Das Koordinatensystem ist den schematischen Darstellungen Bourdieus nachempfunden (vgl. Bourdieu (1982), S. 212).

Dispositionen hinsichtlich der Kapitalsorten und der entsprechenden Felder. So investieren Lehrkräfte im Hochschulbereich mehr ökonomisches Kapital in kulturelle Werte als etwa Handelsunternehmer, wenngleich letztere ein höheres ökonomisches Kapital haben können, dieses aber für andere, eher repräsentierende Güter wie Kleidung oder Frisuren ausgeben.²¹² Haben beide Fraktionen relativ hohes Kapitalvolumen (und befinden sich somit in den oberen Quadranten), setzen sie doch unterschiedliche Schwerpunkte. Die Kapitalstruktur ist different; Industrielle sind eher dem rechten als linken Abschnitt zuzuordnen.

Anders gesagt, drückt sich die Stellung eines Akteurs im sozialen Raum insbesondere durch die Unterschiedlichkeit zu anderen Akteuren oder Gruppen von Akteuren aus.

*Sozialer Raum: das meint, daß [!] man nicht jeden mit jedem zusammenbringen kann – unter Mißachtung [!] der grundlegenden, zumal ökonomischen und kulturellen Unterschiede.*²¹³

Habitus und Distinktion

Diese Unterschiede resultieren nicht nur passiv aus den ökonomischen, sozialen und kulturellen Vorbedingungen; sie reproduzieren sich auch aktiv in den Lebensweisen der Akteure einer Gesellschaft. Bourdieu entwickelt in diesem Zusammenhang sein Konzept des Habitus als *dem einheitsstiftenden Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis*.²¹⁴ Der Habitus hängt mit der Position im sozialen Raum bzw. mit den *Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind*²¹⁵, zusammen und stellt die *Inkorporation der Klassenlage*²¹⁶ dar. Auf empirische Befunde rekurrierend geht Bourdieu davon aus, dass sich Klassenfraktionen durch ihre Lebensstile (Praxisformen) distinktiert voneinander konstituieren. Wenngleich dieser Konstituierungsprozess unbewusst stattfindet²¹⁷, zeigt er sich doch in der *Neigung und Fähigkeit zur (materiellen*

²¹² Vgl. Bourdieu (1982), S. 300

²¹³ Bourdieu (1985), S. 14

²¹⁴ Bourdieu (1982), S. 283

²¹⁵ Bourdieu (1987), S. 98

²¹⁶ Bourdieu (1982), S. 175

²¹⁷ Vgl. Bourdieu (1985), S. 21, Bourdieu (1987), S. 114

*und/oder symbolischen) Aneignung einer bestimmten Klasse klassifizierter und klassifizierender Gegenstände und Praktiken (...).*²¹⁸

Kleidungsstil, Bücher im Regal, die Sprache und insbesondere der Musikgeschmack verweisen damit auf bestimmte Klassenfraktionen und reproduzieren diese dadurch, dass sie Ausdruck des Lebensstils sind. Der Habitus *ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt.*²¹⁹ Er ist nicht nur als **strukturierte** Struktur, sondern auch als **strukturierende** Struktur zu verstehen.²²⁰ Der Habitus funktioniert als Erzeugungsprinzip von Handlungsformen oder (materiellen und abstrakten) Gegenständen und zugleich als Klassifizierungsmittel für deren gesellschaftliche Zuordnung. Bezogen auf die Kapitale bzw. das symbolische Kapital als Status repräsentierender Wert ist der Habitus zugleich der Filter, durch den das Kapital wahrgenommen wird, und Erzeugungsprinzip, durch das das Kapital geäußert wird.²²¹

Die Struktur erzeugenden Mechanismen zielen vor allem auf Distinktion ab²²² (wenngleich der Habitus als Prädiktor der Zugehörigkeit von Akteuren zur selben Klasse bzw. Klassenfraktion dient²²³):

*Eine jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit dessen, was sie nicht ist (...): soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz.*²²⁴

Und diese Differenz zu anderen Lebensstilen will gewahrt bleiben,²²⁵ um so die eigene Position im sozialen Raum zu festigen.²²⁶ Bourdieu analysiert z. B. die Reproduktionsmechanismen der herrschenden Klassen zur Erhaltung ihrer Machtpositionen. Neben den Voraussetzungen auf Seiten des entsprechenden symbolischen Kapitals treten die habituellen Gepflogenheiten

²¹⁸ Bourdieu (1982), S. 283

²¹⁹ Bourdieu (2005), S. 31

²²⁰ Vgl. Bourdieu (1982), S. 279

²²¹ S. dazu Bourdieu (1985), S. 22

²²² Vgl. Bourdieu (2005), S. 33

²²³ Vgl. Bourdieu (1987), S. 112 f.

²²⁴ Bourdieu (1982), S. 279; ähnlich sieht z. B. Erikson die Entwicklung einer Ich-Identität nicht nur als Anpassung an eine Umwelt, sondern auch als eine **Abgrenzung** zur selben (vgl. Erikson (1973), S. 144 f.).

²²⁵ Vgl. etwa Bourdieu (1991), S. 70 ff.

²²⁶ Zu den Prozessen des Machterhalts s. Bourdieu (1973), S. 91 ff. und Papilloud (2003), S. 74 ff.

in Kraft, um Differenzen zu erzeugen und zu erkennen.²²⁷ Als das grundlegende Instrument für Distinktionsmechanismen von Klassen hebt Bourdieu den Geschmack hervor.²²⁸

Geschmack

Der Geschmacksbegriff bezieht sich auf verschiedenste Felder: nicht nur auf Nahrung oder Nahrungsaufnahmerituale sowie die Auswahl des eigenen Mobiliars etc., sondern auch auf die kulturellen Praxen rund um Literatur, bildende Kunst und Musik.²²⁹ Bourdieu sieht die Auseinandersetzung mit Kunst als einen *Akt der Dechiffrierung oder Decodierung*²³⁰. Bedeutsam und interessant werde sie erst, wenn dem Betrachtenden der entsprechende Code vorliege.²³¹

*Wem der entsprechende Code fehlt, der fühlt sich angesichts dieses scheinbaren Chaos an Tönen und Rhythmen, Farben und Zeilen ohne Vers und Verstand nur mehr überwältigt (...).*²³²

Bourdieu unterscheidet zwei Code-Formen, mit denen Werke kodiert und dekodiert werden: Auf der einen Seite steht ein unmittelbarer Zugang, das unmittelbare Verständnis bzw. das *spontan[!] Wahrgenommene*²³³. Es stützt sich auf die eigenen Erfahrungen und behandelt das direkt Verständliche. Auf der anderen Seite kann ein Kunstwerk ein ganzes Netzwerk an untereinander verstrickten Informationen beinhalten,²³⁴ die für eine angemessene Rezeption von Nöten wären:

Das Kunstwerk (wie jedes kulturelle Gebilde) vermag Bedeutungen unterschiedlichen Niveaus zu liefern, je nach dem Interpretationsschlüssel, den man auf das Werk anwendet. Die [alleroberflächlichsten] Bedeutungen (...) bleiben daher partiell und verkürzt, also Irrtümern ausgesetzt, solange man

²²⁷ Zum Thema Reproduktion von Eliten bzw. der herrschenden Klasse s. Doelle (2014).

²²⁸ Vgl. Bourdieu (1982), S. 283

²²⁹ Vgl. a. a. O., S. 17 f., 311 ff.

²³⁰ A. a. O., S. 19; eine detailliertere Aufarbeitung Bourdieus Theorie der Kunstwahrnehmung bietet Nachtigall (2003), S. 50 ff.

²³¹ Gebesmair erläutert das *Kodesystem* [!] speziell für den Bereich Musik (s. Gebesmair (2001), S.48 ff.).

²³² Bourdieu (1982), S. 19

²³³ Bourdieu (1974), S. 163

²³⁴ Die verschiedenen Ausprägungen dieses Bezugskontexts betitelt Bourdieu u. a. als »*Ismen*« (Bourdieu (1991), S. 102).

*nicht auf die Bedeutungen höheren Grades achtet, von denen sie umfaßt [!] und transfiguriert werden.*²³⁵

Damit wird ausdrücklich die Idee negiert, dass ein Kunstwerk (welcher Art auch immer) als Kunstwerk an sich und alleinstehend ‚funktionieren‘ könne.²³⁶ Die Einbettung in den kulturellen oder in den geschichtlich gewachsenen Kontext eines Werks sei ausschlaggebend für dessen Betrachtung:

*Von allen Produkten (...) sind (...) Kunstwerke die am stärksten klassifizierenden und Klasse verleihenden, weil sie nicht nur in ihrer Gesamtheit distinktiven (...) Charakter tragen, sondern kraft des Spiels der Teilungen und Unterteilungen in Gattungen, Epochen, Stilrichtungen, Autoren, Komponisten etc. eine endlose Reihe von distinguos zu erzeugen gestatten.*²³⁷

Beispiel: Notwendigkeitsgeschmack und freie Ästhetisierung

Es ist jedoch nicht nur dieses Fachwissen, durch das ein Akteur einem weiteren aus einer anderen Klasse überlegen ist. Auch die Themen, die Art, über die Gegenstände zu sprechen²³⁸, die Schwerpunktsetzungen der künstlerischen Auseinandersetzung und der künstlerischen Produktion sind ausschlaggebend. Dies kann durch die Gegenüberstellung weit auseinander liegender Klassen verdeutlicht werden:

Auf der einen Seite steht der *aus Not und Zwang geborene [Geschmack], der zu gleicherweise nahrhaften und kostensparenden Speisen greifen läßt [!] (...).*²³⁹ Bedingt durch die schlechte ökonomische Lage werde auf eine Sinnhaftigkeit, eine Relevanz für das eigene Leben bei der Investition von Kapital in kulturelle Güter geachtet.²⁴⁰ Die Kunst müsse eine inhaltliche Funktion

²³⁵ Bourdieu (1974), S. 165

²³⁶ Bourdieu spricht vom »reinen« Blick auf die Kunst; damit ist der vom realen Leben losgelöste Zugang gemeint. Der Code zum Verständnis des Werkes konstituierte sich dann etwa durch die Herstellung von Bezügen zu anderen Werken etc. (Bourdieu (1999), S. 174 ff.).

²³⁷ Bourdieu (1982), S. 36

²³⁸ Auch die Sprache ist ein Aspekt des Habitus. Bourdieu (1990) führt aus, wie soziale Grenzen durch die Sprache forciert werden (auf den Musikunterricht bezogen vgl. Legrand (2014), S. 67 ff.).

²³⁹ Bourdieu (1982), S. 26

²⁴⁰ Bourdieu spricht von einer *negativen ökonomischen Bedingtheit* (A. a. O., S. 103).

haben.²⁴¹ Anders verhält es sich mit *dem aus Freiheit – oder Luxus – geborenen Geschmack, der (...) das Hauptaugenmerk von der Substanz auf die Manier (...) verlagert (...).*²⁴² Die Funktion spiele keine Rolle mehr; stattdessen werde die Form, das ‚Wie‘, hochstilisiert. Die Darstellungsweise wird über das Dargestellte gehoben.²⁴³ Scheinbar beliebige Objekte oder Verhaltensweisen zu ästhetisieren und ästhetisieren zu können, sei das höchste Maß an Distinktion, da sie den Geschmack zu einer Art Privileg werden lasse.²⁴⁴

So ist es nicht überraschend, dass bei der Befragung von Passanten, was ihnen zu einem präsentierten Foto einfiel, auf dem lediglich die Hände einer alten Dame zu sehen sind, die Aussagen stark differieren: Ein Arbeiter aus Paris sieht auf dem Foto die Hände einer Frau, die hart arbeiten musste, das Foto sei zudem schlecht aufgenommen worden (es bildet ja nicht die ganze Frau ab). Die Antwort eines Ingenieurs aus Paris betont die Schönheit des Fotos, es werden Bezüge zu anderen Künstlern gesucht und die Symbolik wird entschlüsselt.²⁴⁵

*Konfrontiert mit legitimen Werken*²⁴⁶, greifen diejenigen, denen es an *entsprechender Kompetenz* gebricht, auf die *Schemata ihres Ethos* zurück.²⁴⁷

Damit werde die Kunst auf ihre vermeintlichen Zusammenhänge zum Leben reduziert, was gerade bei ‚absoluter Musik‘²⁴⁸ schnell an Grenzen stößt.²⁴⁹

Bourdieu unterscheidet zwischen drei Haupt-Geschmäckern: dem legitimen, mittleren und populären Geschmack, wobei (analog zum Verständnis der Fraktionen von Klassen) die Geschmäcker ebenfalls differenzierter zu verstehen sind und gerade zwischen eng benachbarten ästhetischen Einstellun-

²⁴¹ Dazu zählt die Befriedigung des Verlangens nach Spaß und Amusement (vgl. Bourdieu (1982), S. 65).

²⁴² A. a. O., S. 26

²⁴³ Vgl. a. a. O., S. 59; zur Gegenüberstellung von Funktionalität und Bedeutungssystematik s. Bourdieu (1991), S. 110 ff.

²⁴⁴ Vgl. Bourdieu (1982), S. 25, 104

²⁴⁵ Vgl. a. a. O., S. 86 f.

²⁴⁶ Mit legitimen Werken sind Werke der höher gestellten sozialen Klassen gemeint.

²⁴⁷ A. a. O., S. 85 f.

²⁴⁸ Gemeint ist absolute Musik als Komplement zur Programmmusik.

²⁴⁹ Vgl. a. a. O., S. 42; andersherum spricht Bourdieu vom *Ekel vor dem »Leichten«*, wenn herrschende Fraktionen mit dem *»Oberflächlichen«*, *»Umgänglichen«* in Musik (a. a. O., S. 757) konfrontiert würden.

gen oft die *unmittelbarste Konkurrenz besteht*²⁵⁰. Derjenige, der nicht über den entsprechenden Entschlüsselungscode des jeweils anderen Geschmacks verfügt, der *Nicht-Eingeweihte*²⁵¹, kann als solcher enttarnt und auf Distanz gehalten werden. Gleichzeitig – und das ist das Bemerkenswerte – impliziert dies nicht, dass die niedriger eingestuften Geschmäcker dem legitimen Geschmack nacheifern oder auf ihn zuarbeiten:

*Über Geschmack streitet man nicht – nicht, weil jeder Geschmack natürlich wäre, sondern weil jeder sich in der Natur begründet wähnt – was er, als Habitus, ja auch gewissermaßen ist –, mit der Konsequenz, den anderen Geschmack dem Skandalon der Gegen-Natur zu überantworten, ihn als abartig zu verwerfen.*²⁵²

Die ästhetische Einstellung bietet eine natürliche und selbstverständliche Perspektive auf Welt und Mitmenschen;²⁵³ sie ermöglicht eine in sich begründete distanzierte Haltung zum Fremden bzw. zum Andersartigen – der Sicherheit halber wie auch für das eigene Wohlbefinden.²⁵⁴ Die Abhängigkeit des Geschmacks von den individuellen Existenzvoraussetzungen führt zur Distanzierung sowohl von ‚oben‘ nach ‚unten‘²⁵⁵ als auch umgekehrt. Von Mode über Essen(skultur) bis hin zu kulturellen Gütern wie Musik – alle diese Merkmale bzw. Felder dienen dazu, unbewusst Kontraste zwischen Klassen bzw. den Klassenfraktionen wirken zu lassen.²⁵⁶ Im Umkehrschluss attirieren sich Akteure mit gleichem Geschmack auf den entsprechenden Feldern. *Der Geschmack ist die Grundlage alles dessen, was man hat – Personen und Sachen –, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen, womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird.*²⁵⁷

²⁵⁰ Bourdieu (1982), S. 111

²⁵¹ A. a. O., S. 66

²⁵² A. a. O., S. 105; Bourdieu stuft die Aversion gegen andersartige Lebenspraxen sogar als stärkste Kraft zur Reproduktion von Klassenunterschieden ein (vgl. a. a. O., S. 105 f.).

²⁵³ Vgl. a. a. O., S. 104

²⁵⁴ Dem Nicht-Eingeweihten wird schließlich sein Nicht-Eingeweihtsein vor Augen gehalten.

²⁵⁵ Hiermit wird auf die Schichteneinteilung Bourdieus rekurriert.

²⁵⁶ Vgl. a. a. O., S. 368

²⁵⁷ A. a. O., S. 104; er bezeichnet diese menschliche Eigenschaft auch als *soziale[n] Orientierungssinn* (a. a. O., S. 738).

Letztlich erfüllt der Geschmack damit die *gesellschaftliche Funktion der Legitimierung sozialer Unterschiede*.²⁵⁸

Enttarnung durch Geschmack

Wenn nun eine Klasse – trotz geschmacklicher Differenzen, aber etwa zwecks ökonomisch angestrebter Position im sozialen Raum – der höher gestellten Klasse nacheifert und durch Bildungskapital (Schulabschlüsse, Titel etc.) in höhere Positionen zu gelangen versucht, diene das kulturelle Kapital als wirksame Instanz zur Enttarnung der Aufstrebenden, also der (Noch-)Nicht-Eingeweihten. Bourdieu arbeitet die Unterschiede zwischen der schulisch erworbenen kulturellen Kompetenz und dem von der Familie mitgegebenem kulturellem Kapital heraus:

*Jedes institutionalisierte Lernen setzt demgegenüber ein Minimum an Rationalisierung voraus, die auch im Verhältnis zu den konsumierten Gütern ihre Spuren hinterläßt [!].*²⁵⁹

Schule ermögliche eine verkürzte Aneignungsweise von Kunst, die eine langwierige Erfahrung über das Elternhaus nicht ersetzen könne.²⁶⁰ Ein Regelwissen, eine wissenschaftliche, exemplarische Aufarbeitung eines Werks könne nicht die *kulturelle Legitimität (...), Selbstsicherheit und jene Ungezwungenheit, an der man die herausragende Persönlichkeit zu erkennen meint*²⁶¹, ersetzen. Das angelernte bzw. einstudierte Wissen über Werke und die Kenntnis ihrer vermeintlichen sie zum entsprechend legitimen Status verleihenden Merkmale, das »Gekünstelte[/]<, »Affektierte[/]<²⁶², würde vom Inhaber des legitimen kulturellen Kapitals enttarnbar sein. Das Bildungskapital stellt damit Bourdieu zufolge nur einen Bruchteil des kulturellen Kapitals dar.²⁶³ Dem Aufsteiger wird man stets die Mühen seines Aufstiegs *angesichts [s]einer Verkrampftheit*²⁶⁴ ansehen können. Das schu-

²⁵⁸ Bourdieu (1982), S. 27

²⁵⁹ A. a. O., S. 122

²⁶⁰ Das familiäre kulturelle Kapital ist Voraussetzung für den Code abhängigen Erwerb des eigenen kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu/Passeron (1973), S. 96 und Bourdieu (1974), S. 189 ff.).

²⁶¹ Bourdieu (1982), S. 121, vgl. auch S. 55 f.

²⁶² A. a. O., S. 124

²⁶³ Der Unterschied zwischen kulturellem Kapital und Schulwissen entspricht etwa der Gegenüberstellung von Bildung und Halbbildung bei Adorno (vgl. Adorno (1959)).

²⁶⁴ Bourdieu (2005), S. 37

lich Erlernte kann nicht das ererbte kulturelle Kapital substituieren. Die Schule reproduziere sogar die gesellschaftliche Verteilung des kulturellen Kapitals, wenn sie sich in der Vermittlung der herrschenden Kultur an die *Einprägungsweise*²⁶⁵ der familiären Übermittlungsweise von Kulturkapital orientiere, da diejenigen, denen der entsprechende Code fehle, benachteiligt würden. Das, was der Bildungsauftrag der Schule zunächst verspricht, könne quasi nicht erreicht werden und damit keine Aneignung des Codes stattfinden, lediglich eine Akzeptanz des legitimen Geschmacks als solchen.²⁶⁶ Bourdieu geht sogar soweit zu sagen, dass die Schule den Lernenden ihre sozial bedingten Grenzen in der gesellschaftlichen Hierarchie aufzeige – also, dass der Schüler aus einem sozial benachteiligten Umfeld in der Konfrontation mit der Kunst der herrschenden Klasse durch den fehlenden Code in seine Schranken derart verwiesen wird, dass er denkt, er wäre selber Schuld an seinem Versagen – und nicht seine Position im sozialen Raum.²⁶⁷ Als Konsequenz formuliert Bourdieu:

*Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und häßlich [!], fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt oder verrät.*²⁶⁸

Zusammenfassend gesagt ergibt sich damit ein Kreislauf zwischen Sozialisierung und kulturellen Vorlieben: Abhängig von der sozialen Herkunft und der Kapitalstruktur sowie dem Kapitalvolumen resultiert ein Lebensstil mit entsprechendem Habitus, durch den besonders die Felder der Bildung oder modernen Kunst bedingt werden.²⁶⁹ Der Habitus wiederum reproduziert auf legitime Weise die eigene Position im sozialen Raum aufgrund des habituellen Geschmacks und der hieraus hervorgerufenen geschmacklichen Entscheidungen auf jeglichen Feldern (hier schematisch dargestellt):

²⁶⁵ Bourdieu (1973), S. 103; es ist folglich nur konsequent, dass Bourdieu eine Offenlegung dieser strukturierenden Strukturen in der Lehre verlangt (vgl. Bourdieu/Passeron (1971), S. 82).

²⁶⁶ Vgl. Gebesmair (2001), S. 145

²⁶⁷ Vgl. Bourdieu (2001), S. 14, 21, Gebesmair (2001), S. 153

²⁶⁸ Bourdieu (1982), S. 25

²⁶⁹ Vgl. a. a. O., S. 18

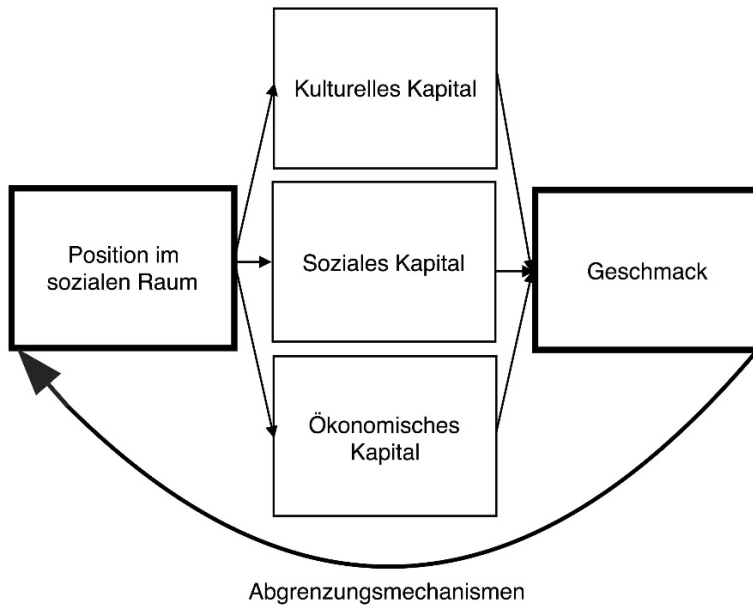


Abbildung 4: Sozialer Raum und Geschmack als Kreislauf

Rückbezug auf die Fragestellung

Der Habitus als strukturierendes Element hat entscheidenden Einfluss auf sämtliche Handlungsbereiche eines Akteurs innerhalb einer Gesellschaft. Dieser Einfluss verläuft unbewusst und entzieht sich damit weitgehend einer Regulierung. Die Entscheidungen, die etwa durch unseren Geschmack getroffen werden, sind kaum vermeidbar. Ob wir eine Musik mögen oder nicht, entscheidet sich in kürzester Zeit – nicht nur in Abhängigkeit von der Musik selbst, sondern vielmehr durch das kontextuelle Gefüge, in dem sie uns erscheint.

Der Habitus kann damit als eine Kraft verstanden werden, die unseren Blick auf (künstlerische) Gegenstände schon a priori manipuliert. So ist die Frage begründet, ob ein rein wissenschaftlich-neutraler Blick auf mit Bedeutung vorbelastete Inhalte wie Musik überhaupt möglich ist. Besonders in einem spontanen kommunikativen Austausch zwischen Personen(gruppen) – wie es im Unterricht der Fall ist – scheint eine Beeinflussung durch die Wert-Sphäre im Hinblick auf Bourdieus Erkenntnisse unumgänglich.

2.3 *Geschmack* aus Sicht der psychologischen Musikpädagogik

Die musikpädagogische Wissenschaft beschäftigt sich mehr und mehr mit dem Lernsubjekt und seinen Voraussetzungen.²⁷⁰ Wie in Kapitel 1 herausgearbeitet stehen dabei nicht nur Lerntheorien im Vordergrund; auch die Gestaltung des Musikunterrichts orientiert sich an den Schülern, wie etwa die Toposdidaktik nach Ehrenforth signalisiert.

Der Musikgeschmack wird dabei jedoch weniger als Einflussgröße auf die Unterrichtskommunikation gesehen – dies ist der Ansatz der vorliegenden Arbeit –, sondern vielmehr als mögliche Orientierung für die inhaltliche Ausrichtung der Musikstunden.

Eine Ausnahme stellen die Überlegungen zur sogenannten Un-Unterrichtbarkeit Populärer Musik dar. Terhag beschreibt die Nicht-Didaktisierbarkeit der jugendkulturellen Musik, die sich konstitutionell gegen die Kultur der Erwachsenen (und damit auch gegen das Verständnis von Musik und der Auseinandersetzung mit ihr) richtet.²⁷¹ Die Öffnung zur Musik des Schülers, wie in Kapitel 1 erwähnt, wird als Gefahr für seine eigene Kultur und als strukturell unmöglich gesehen. Darauf beziehend weist Rolle auf die Möglichkeiten einer ästhetischen Erfahrung durch die Beschäftigung mit Populärer Musik hin:

*Dem Problem der Un-Unterrichtbarkeit lässt sich begegnen, wenn die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, ihre und die korresponsive Musikpraxis ihrer Mitschüler interpretierend-imaginativ wahrzunehmen.*²⁷²

Durch das Bewusstmachen der wertbehafteten Bedeutungsstrukturen soll den Schülern ein Raum geboten werden, um im Sinne einer ästhetischen Bildung Erfahrungen sammeln zu können. Im Musikunterricht sollen nicht *korresponsiv-verhaftete, sondern offene ästhetische Praxen realisiert werden.*²⁷³ Der Geschmack würde damit Bestandteil der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Musik.

²⁷⁰ Vgl. Abel-Struth (1985), S. 249 ff.

²⁷¹ Vgl. Terhag (1984); zum Begriff der Jugendkultur s. Pape (2007), S. 461 ff.

²⁷² Rolle (2010), S. 56

²⁷³ Wallbaum (2007), S. 32

Jugendkultur und Präferenzforschung

So steht in der Beschäftigung mit Musikgeschmack aus musikpädagogischer Perspektive hauptsächlich das Phänomen Jugendkultur im Fokus. Um die korrespondierende Funktion von Musik zum Gegenstand von Unterricht werden zu lassen und eine reflexive Haltung der Schüler zu erreichen, wird die Funktionsweise von Musik bei Jugendlichen untersucht.

Diese Thematik ist Bestandteil des komplexen Bereichs der Präferenzforschung. Im Gegensatz zum Geschmack, der als längerfristige Orientierung gesehen wird, repräsentiert die Musikpräferenz ein kurzfristigeres Bekenntnis für oder gegen eine Musik.²⁷⁴ Wie im Kapitel zuvor deutlich wurde, ist für die vorliegende Arbeit diese Unterscheidung nicht konstitutiv, da die Einstellung zu Musik als Gesamtkomplex (als Bündel von Werten, Haltungen, Einstellungen und Verhaltensmustern) gesehen wird: Musikgeschmack beeinflusst präferenzuelle Entscheidungen und Präferenzen lassen sich zu einem übergeordneten Geschmack in Beziehung setzen. Sie sind nicht getrennt voneinander zu verstehen.²⁷⁵

Sei es im Kontext der Rundfunkforschung oder im Rahmen von Studien, die sich zur Begründung musikpädagogischer Konzepte mit den Präferenzen Jugendlicher beschäftigen, – unzählige Ansätze und Methoden zur Präferenzforschung wurden bis dato entwickelt.²⁷⁶ Von verbalen Fragebögen, in denen Probanden z. B. auf einer Likert-Skala standardisierte Musikkategorien bewerten sollen, über klingende Fragebögen und Verhaltensmessung (z. B. die Hördauer von Musikbeispielen im Testverfahren) bis hin zu physiologischen Beobachtungen (z. B. Herzschlag, Atmung oder Gänsehaut beim Hören von Musikbeispielen²⁷⁷) lassen sich weitgehend drei empirische Dimensionen feststellen: Die affektive Dimension (Gefühlsäußerungen), die kognitive Dimension (Meinungsäußerungen) und die konative Dimension (Handlungen).²⁷⁸ Seit Beginn des 20. Jahrhunderts werden die Methoden zur Messung dieser Dimensionen in zahlreichen Studien entwickelt und ver-

²⁷⁴ Vgl. Behne (1993), S. 339

²⁷⁵ Zur Entwicklung des Begriffs Präferenz s. Schulten (1990), S. 35 ff.

²⁷⁶ Vgl. Behne (1993), S. 340 ff. und Behne (2010), S. 384 ff.

²⁷⁷ Cohrdes et al. entwickeln auch eine Bewertungsmethode durch Bewegungsgrade der Probanden (vgl. Cohrdes/Platz/Kopiez (2014))

²⁷⁸ Vgl. Gebesmair (2001), S. 84

feinert.²⁷⁹ Inhaltlich geht es in den meisten Studien um eine Kategorisierung und Übersicht über die musikalischen Vorlieben der Probanden,²⁸⁰ wobei diesen Methoden das Problem gemein ist, dass kaum alle Stile in den Umfragen repräsentiert werden können.²⁸¹

LeBlanc et al. entwickeln etwa einen klingenden Fragebogen²⁸², den sie von über 2000 Probanden beantworten ließen, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten. Die Teilnehmer wurden nach Alter in 14 *Grades* aufgeteilt (von 6 bis 91 Jahren). Sie sollten 18 musikalische Werke aus drei Genres (klassischer Bereich, Jazz und Rock) hinsichtlich ihres Geschmacks auf einer fünfstufigen Skala von *I like* bis *I dislike* einordnen. Das Resultat ist überraschend:

*We found that music preference means for the different styles were comparatively similar across grade levels.*²⁸³ Rockmusik wurde demnach über alle Alterstufen hinweg durchschnittlich besser bewertet als die klassischen Musikbeispiele; letztere lagen im Durchschnitt über den Bewertungen der Jazz-Stimuli.²⁸⁴

Dies lässt zunächst auf geringe Differenzen im Musikgeschmack schließen. Die Ergebnisse sind jedoch mit Vorsicht zu verwenden: Ohne Konfidenzintervalle für die Bewertungsskalen können keine differenzierten Aussagen über gruppeninterne Streuungen gemacht werden. Zudem wird die Probandenzahl von über 2000 in ihrer Repräsentativität eingeschränkt, da die 14 Einzelgruppen zu den eigentlichen Aussagen führten. Das Hauptproblem ist, wie häufig in derartigen Studien, die Musikauswahl; hierauf verweisen auch die Autoren selbst.²⁸⁵ Ein Genre lässt sich kaum in seiner Vielschichtigkeit durch eine Hand voll Werke darstellen.²⁸⁶

²⁷⁹ Vgl. Abeles (1980), S. 108, 113

²⁸⁰ Eine Übersicht bietet z. B. Abel-Struth (1985), S. 246 ff.; ein Beispiel stellt LeBlanc (1979) dar.

²⁸¹ Vgl. Behne (1993), S. 342 f.

²⁸² Im Gegensatz zu einem Fragebogen, bei dem z. B. Song-Titel zur Bewertung aufgelistet sind, werden bei einem klingenden Fragebogen die musikalischen Stimuli vorgespielt.

²⁸³ LeBlanc et al. (1996), S. 49

²⁸⁴ LeBlancs entwickelte *theory of music preference* kann bei Behne (2007), S. 433 eingesehen werden. Sie spielt für die vorliegende Arbeit jedoch keine Rolle.

²⁸⁵ Vgl. LeBlanc et al. (1996), S. 58

²⁸⁶ Mit der Messbarkeit von Musikgeschmäckern und -präferenzen beschäftigt sich Fleischer (2012) ausführlicher.

Außerdem muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Positionierung zu fremder Musik im Laufe des Lebens verändert. Von den anfänglichen Einflüssen der Eltern bis hin zur stringenteren Phase der Pubertät verdichtet sich das Repertoire der Musik, die einem gefällt. Im Erwachsenenalter öffnet sich jedoch der Horizont wieder mehr dem Unbekannten.²⁸⁷ Letztendlich wird das Lebensalter doch als *wirksamste Determinante musikalischer Präferenzen*²⁸⁸ betrachtet.

Beeinflussende Faktoren des Musikgeschmacks

Neben kategorisierenden Erhebungen musikalischer Präferenzen stehen auch die Einflussfaktoren des Musikgeschmacks unter wissenschaftlicher Beobachtung. Nicht nur das schon erwähnte Alter spielt bei der Entstehung des Geschmacks eine Rolle. Ginocchio bestätigt etwa den Zusammenhang von musikalischen Präferenzen und Geschlecht, Herkunft sowie der Intensität, mit der man sich mit Musik beschäftigt.²⁸⁹ Ähnlich wie Ginocchio kommt Fung zum Ergebnis, dass eine positive Bewertung von Musik mit der *familiarity*²⁹⁰ eines Werkes – wie familiär es einem also vorkommt – zusammenhängt. Die Bewertung von Musik richtet sich folglich nicht nur nach der Musik als solcher, sondern auch nach ihrem Kontext und dem des hörenden Subjekts.²⁹¹

Cohrdes geht einen Schritt weiter und untersucht in Anlehnung an Abrams das Bestreben zur optimalen Distinktheit Jugendlicher durch den Musikkonsum. Demnach würde Musik präferiert, die ein *ausgeglichenes Maß an Assimilation und Distinktion (bereithält)*²⁹². Die Images von Musikern seien dafür geeignete Primes; mit einem optimalen Verhältnis zwischen Fremd und Eigen würde die gleiche Musik besser bewertet.²⁹³ Ähnlich verhält es sich mit der Komplexität von Musik, die in einem optimalen Verhältnis zwischen Überfrachtung und Unterforderung stehen solle.²⁹⁴ Allerdings er-

²⁸⁷ Vgl. Behne (1993), S. 345 f. sowie Schulten (1981), S. 89 ff.

²⁸⁸ Abel-Struth (1985), S. 248; vgl. Behne (2007), S. 421

²⁸⁹ Vgl. Ginocchio (2006)

²⁹⁰ Fung (1996), S. 60

²⁹¹ Vgl. Hargreaves/North (2010), S. 519 und Behne (1993), S. 345

²⁹² Cohrdes/Lehmann/Kopiez (2011), S. 88

²⁹³ Mit der visuellen Bedingtheit von Musik beschäftigen sich auch Barthelms/Gembris (1987) – speziell zum Thema Mode.

²⁹⁴ Vgl. Schulten (1990), S. 74 in Bezug auf die hedghehog-Theorie von Walker

scheint es schwierig, Kategorien festzulegen, in denen Komplexität gemessen werden kann – schließlich muss es nicht immer die harmonische Konstruktion sein, ein aufwendig gestalteter Sound kann ebenso als komplex empfunden werden. Dieses Merkmal hängt damit ebenfalls mit der musikalischen Sozialisation des Hörers zusammen.²⁹⁵

Zu einem derartigen Austarieren gehört auch der Einfluss von Minoritäten. Lehmann untersucht empirisch die Auswirkungen gezielter Einflüsse von Minoritäten auf die Bereitschaft, sich mit bestimmten musikalischen Gegenständen zu beschäftigen: *Minoritäten erzeugten dabei ein stärkeres Interesse an musikbezogenen Themen*²⁹⁶ – auch unabhängig von der sozialen Verortung der Minoritätsmitglieder.

Ähnlich spielt die Präsentation (etwa bei einer Live-Vorführung) der Musik eine Rolle für ihre Bewertung. Platz kommt zum Ergebnis, dass mehr oder weniger auffällige Bewegungen des Musikers (Augen genauso wie Arme und Beine) mit den Einschätzungen der Rezipienten korrelieren.²⁹⁷

Eine weitere Größe in der Entstehung von Musikgeschmack ist die soziale Herkunft. Schüler mit unterschiedlichem sozialen Background beurteilen Neue Musik und die Auseinandersetzung mit ihr unterschiedlich positiv respektive negativ – was die These Bourdieus (Kapitel 2.2) musikwissenschaftlich unterstützt.²⁹⁸ Im Kontext der Entwicklung ihrer Musikpräferenz-Relations-Theorie (M-R-T) schließt Schulten aus den Selbsteinschätzungen ihrer Probanden ebenfalls, dass habituelle, soziale Vorprägungen ein wichtiger Einflussfaktor auf Präferenzen (und Postferenzen – also Abneigungen) sind.²⁹⁹ Im März 2013 kommt Heß bei der Tagung *Kulturelle Identität und soziale Distinktion* in Kassel zu ganz ähnlichen Befunden für den Bereich des musikpraktischen Unterrichts. Demnach bestünde eine deutliche Korrelation zwischen Bildungsnähe und der Präferenz klassischer Musik.³⁰⁰ Zudem stelle sich die Frage, ob das musikpraktische Angebot der Schule habitusreproduzierende Einflüsse haben könnte. Kramer/Helsper untersuchen die Passung zwischen dem sekundären Schülerhabitus einerseits, der der Schule

²⁹⁵ Vgl. Gebesmair (2001), S. 51

²⁹⁶ Lehmann (2011), S. 194

²⁹⁷ Vgl. Platz/Kopiez (2013)

²⁹⁸ Vgl. Bastian (1980), S. 79

²⁹⁹ Vgl. Schulten (1990), S. 177

³⁰⁰ Vgl. Heß (2013)

dienlich sein soll bzw. von der Schule eingefordert wird und von Schulform zu Schulform unterschiedlich ausfallen kann, und dem primären (familiären) Habitus andererseits.

*(...) erst das Zusammenspiel je spezifischer schulischer und familiärer Räume in Gestalt unterschiedlicher Schule-Milieu-Passungen und entsprechen der primärer und sekundärer Habitus-homologien oder -divergenzen [erzeugt] das Spektrum von transformatorischen und reproduktiven Bildungsoptionen.*³⁰¹

Folglich wird davon ausgegangen, dass der Habitus unter bestimmten Bedingungen transformierbar sei; gleichzeitig weisen die Autoren aber darauf hin, dass für eine gesicherte Aussage noch Längsschnittstudien erforderlich seien, um etwaige *Prozesse der (An-)Passung*³⁰² näher zu erforschen. Auch Heß unterstreicht, dass habitusbedingte Einstellungen³⁰³ nur bedingt (etwa durch das schulische Musikangebot) kompensiert werden könnten; habitus-reproduzierende Effekte seien ebenso deutlich auffindbar – etwa durch die Tatsache, dass intensive musikalische Angebote besonders von bildungsnahen Familien angenommen würden.³⁰⁴ Einstellungsveränderungen zu bestimmten Musiken oder Umgangsweisen mit Musik sind wahrscheinlicher, wenn sich auch andere Umstände (familiärer Natur, im Freundeskreis etc.) verändern.³⁰⁵ In Auseinandersetzung mit Schulzes Theorie der *Erlebnisgesellschaft* stellt Gebesmair eine erhöhte soziale *Mobilität*³⁰⁶ für die Gesell-

³⁰¹ Kramer/Helsper (2010), S. 115; so wie hier der von der Schule eingeforderte Habitus untersucht wird, steht in Kapitel 4 der praktizierte Habitus der Lehrkräfte im Zentrum der Betrachtung.

³⁰² A. a. O., S. 121

³⁰³ Mit Einstellung ist i. A. ein *Bereitschaftszustand* gemeint, der durch Erfahrungen beeinflusst wird und das (kognitive, affektive, psychomotorische) Verhalten einer Person zu Objekten, mit denen sie in Kontakt tritt, wiederum beeinflusst (Abel-Struth (1985), S. 230).

³⁰⁴ Vgl. Heß (2013); zu einem ähnlichen – wenngleich normativ geprägten – Ergebnis kommt Abel-Struth (1985), S. 307, wenn sie zwischen Werturteil und Werthaltung differenziert.

³⁰⁵ Vgl. a. a. O., S. 233. Ohne findet etwa heraus, dass fremde Musiken tendenziell besser von Schülern aufgenommen werden, wenn sich Zusammenhänge zu bei den Klassenkameraden bekannter Musik herausstellen (vgl. Ohne (2008), S. 284).

³⁰⁶ Gebesmair (2001), S. 183 ff.; die Mobilität ist vergleichbar mit dem *Zerfall der Milieus und der dadurch bedingten Erschwerung der Identitätsbildung* wie sie Giesecke (1997), S. 97 im Zuge der Pluralisierung der Gesellschaft erläutert.

schaft der zweite Hälfte des zurückliegenden Jahrhunderts fest; sie solle genau diese flexibleren Lebensumstände ermöglichen. Hieraus resultiere, dass ein kulturelles Kapital für eine ‚gute‘ Position im sozialen Raum weitaus breiter angelegt sein müsse, als es Bourdieus Perspektive noch zeigte. Die legitime Kultur umfasse nicht mehr nur die als solche verstandene Hochkultur. Die *Überschreitung von Geschmacksgrenzen als kulturelle Praxis [gewinnt] an Bedeutung*.³⁰⁷

Dies steht jedoch nicht im Widerspruch zu Bourdieu. Auch er sieht die Veränderbarkeit der Kapitalien. Die sozialen Schichten müssen sie stets anpassen, um Assimilationsmöglichkeiten der anderen Klassen(fractionen) verhindern zu können. Nicht zuletzt wird dies in Bourdieus Auseinandersetzung mit der Bildungsexpansion deutlich.³⁰⁸ Gleichzeitig darf die *Mobilität* nicht überbewertet werden, da nach Bourdieu die Klassenfractionen dazu neigen, im Dunstkreis ihrer eigenen Umwelt zu verharren.³⁰⁹ Unabhängig davon signalisiert Behne mit Bezug auf Neuhoff, dass diese (von Behne so bezeichnete) *Allesfresser-Hypothese*³¹⁰ in neueren Studien zumindest für deutsche Hörer widerlegt wurde.

Eine weitere Einschränkung Bourdieu betreffend will Rössel feststellen: Mit dem Verweis auf Behnes Hörertypologie³¹¹ sei das Rezipieren von Musik mehrdimensional und nicht ausschließlich vom Volumen des kulturellen Kapitals abhängig. Rössel sieht die Existenz von oberflächlichen und emotionalen Rezeptionsformen in einer Befragung von Opernbesuchern als Indiz dafür, dass die analytische Decodierung nach Bourdieu nicht Zugangsvoraussetzung zur klassischen Musik sei.³¹² Das Publikum bestünde damit auch aus bildungsfernen Milieus. Für den Unterricht heißt dies, dass unterschiedliche Behandlungsweisen von Musik zu unterschiedlichen Rezeptionsverhalten und entsprechenden Bewertungen führen können.³¹³ Letztendlich widerspricht Rössels Studie dem Habituskonzept Bourdieus nicht; Rössel fasst

³⁰⁷ Gebesmair (2001), S. 238

³⁰⁸ Weiterführend hierzu vgl. Doelle (2014)

³⁰⁹ Diese Einschränkung sieht auch Gebesmair, wenngleich er eine Steigerung der *Mobilität* feststellt (s. Gebesmair (2001), S. 153, 193).

³¹⁰ Behne (2007), S. 434

³¹¹ Vgl. etwa Behne (1983), S. 11 ff.

³¹² Vgl. Rössel (2009), S. 251

³¹³ Probleme des Sprechens über Musik (als eine Rezeptionsform) werden in Le-grand (2014) behandelt.

den Begriff der Decodierung lediglich zu eng; als musiktheoretische Analyse eines Werkes. Bourdieu hingegen deutet darauf hin, dass unterschiedliche Umgangsweisen mit ein und derselben Musik schon auf unterschiedliche Klassenfraktionen bzw. Habitus schließen lassen (s. Kapitel 2.2).

Sei es die Abhängigkeit der musikalischen Präferenzen von sozialer Herkunft, Alter, Stress³¹⁴, von der eigenen Persönlichkeit³¹⁵ bzw. dem Selbstkonzept³¹⁶, von dem Einfluss der Medien³¹⁷ oder von der Art des Einsatzes von Musik³¹⁸ – eines ist deutlich: Die Entstehung von Musikgeschmack und individuellen oder korrespondierenden Musikpräferenzen³¹⁹ hängt mit unterschiedlichsten Einflussfaktoren zusammen.³²⁰ Theorien zur Entwicklung und Beeinflussung musikalischer Präferenzen, die für die Musikpädagogik aussagekräftig sind – wie die von Behne oder LeBlanc –, fasst Schulten zusammen.³²¹ Da es in der vorliegenden Untersuchung um die Funktion von Musik bzw. den **Einfluss** geht, den die Musik auf Einstellungen im Umgang mit ihr haben kann, sind die hier vorgestellten Aspekte der **Geschmacksentwicklung** nachrangig.³²²

Funktionen von Musik

So unterschiedlich die Einflussfaktoren auf musikalische Vorlieben sind, so unterschiedlich sind auch die Funktionen, die Musik im Leben einnehmen kann. Gerade im Jugendalter wird Musik zur Stimmungsregulation eingesetzt,³²³ motorische Handlungen (wie Tanzen) werden unterstützt und Musik dient der Verarbeitung von Erinnerungen.³²⁴ Die wichtigste Funktion von Musik scheint aber ihre soziale Rolle zu sein. Genauso wie die indivi-

³¹⁴ Vgl. Getz/Marks/Roy (2014)

³¹⁵ Vgl. Dunn/de Ruyter/Bouwuis (2012)

³¹⁶ Vgl. Müller (1998), S. 72

³¹⁷ Vgl. Behne (2002)

³¹⁸ Vgl. Schäfer/Sedlmeier (2009)

³¹⁹ Zum Konzept der Ästhetischen Rationalität nach Seel, auf die sich die Korrespondenz bezieht, vgl. Wallbaum (1996).

³²⁰ Gebesmair betitelt diese auch als *Determinanten* des Musikgeschmacks (Gebesmair (2001), S. 99).

³²¹ Vgl. Schulten (1990), S. 53 ff.

³²² Eine systematisierende Zusammenfassung zahlreicher Studien zum Thema *Responses to music* bieten Abeles (1980) und (aktueller) Hargreaves/North (2010).

³²³ Vgl. DeNora (2008), S. 78

³²⁴ Vgl. de la Motte-Haber (2002), S. 173 f.

duelle Einbettung in soziale Kontexte den Geschmack beeinflussen (s. o.), beeinflusst der Musikgeschmack auch den eigenen sozialen Kontext.³²⁵ Die Auswahl der gehörten Musik ist damit Bestandteil einer sozialen Strategie und dient als Ressource der Identifikation oder Abgrenzung³²⁶. Musik ist häufig stark emotional besetzt und stellt für die Gruppenfindung (Peers) eine Art Bezugssystem zur Verfügung.³²⁷ Die eigene Identität wird mit der ‚richtigen‘ Musik in Abgrenzung zu anderen (besonders den Erwachsenen) unterstrichen.³²⁸

Das Bedürfnis, eine individuelle Identität zu gestalten, wird durch den Umstand gefördert, dass sich der Jugendliche in einer Lebensphase befindet, in der er weder Kind noch Erwachsener, *weder Fisch noch Fleisch*³²⁹ ist. Das heißt, er kann keines dieser Bezugssysteme für sich beanspruchen. Zur Orientierung in der Gesellschaft schafft er sich sein eigenes, das ihn mit einer Reihe an Werten und Einstellungen versorgt und ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl dahingehend kompensiert, dass diese Werte in der Peer-Gruppe geteilt werden.³³⁰

Die Bedeutungen der Musik für die jeweilige Gruppe von Jugendlichen kann sich musikimmanent manifestieren (etwa im HipHop durch die Texte); jedoch werden die *Bedeutungen (...) mehr vom musikalischen Umfeld als von den musikimmanenten Strukturen selbst geprägt*.³³¹ Musikalische Einstellungen sind nicht separat zu verstehen; sie müssen im Kontext von Verhaltensweisen und spezifischen Äußerungsformen wie Mode, Sprache oder Kenntnisse über die Pop-Stars (also dem Habitus) betrachtet werden.³³²

Diese Funktionsbestimmung legt die Vermutung nahe, dass Musik, die nicht der Musik der einzelnen Jugendlichen entspricht, im Unterricht zu Komplikationen und Unmut führen könnte.

³²⁵ Vgl. die strukturierende und zugleich strukturierte Rolle des Geschmacks bei Bourdieu (Kapitel 2.2.).

³²⁶ Vgl. Gebesmair (2001), S. 74

³²⁷ Vgl. Bell (1971)

³²⁸ Genauer in Gembris (2009), S. 337

³²⁹ Bell (1971), S. 84

³³⁰ Vgl. a. a. O., vgl. auch Abel-Struth (1985), S. 242; eine ausführlichere Darstellung der Funktionen von Musik für Jugendliche bietet Pape (2007), S. 463 ff., wo auch auf Schwierigkeiten dieses Forschungsgebiets eingegangen wird.

³³¹ Rösing (1997), S. 1143

³³² Vgl. Abel-Struth (1985), S. 243 f.

*Die Diskrepanz im Musikgeschmack zwischen Schüler- und Eltern- bzw. Lehrer- generation ist ein Indiz dafür, daß [!] man sich – vor allem auf der emotionalen Ebene – häufig nichts mehr zu sagen hat.*³³³

Musikunterricht (vor allem wertvermittelnder Unterricht) könnte schnell als Konkurrenzveranstaltung zur Lebenswelt der Schüler verstanden werden und somit eine Art Bedrohung der Eigenwelt des Adoleszenten bedeuten.³³⁴ Es sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass sich dieses Konfliktpotential in den hier vorgenommenen Fallanalysen (Kapitel 4) nicht als strukturelles Problem des Musikunterrichts aufdrängt. Die Interpretation der Unterrichtsinteraktion zeigt keine Gegenwehr der Schüler, die den unterrichtsspezifischen musikalischen Gegenstand betreffen. Dies könnte damit zu tun haben, dass Musik besonders im Jugendalter kontextbezogen gehört wird. So stellt DeNora *Parallelen zwischen Musik und sozialen Formen*³³⁵ fest. Das Hörverhalten, die Art, mit der man Musik begegnet, hängt weniger von der Musik an sich, als von der Funktion ab, die der Musik in der Situation des Hörens zugeschrieben wird.³³⁶ Identitätsstiftende Musik ist statistisch eng mit dem Musikgeschmack verbunden; andere Umgangsweisen (wie emotionale Stimulierung, Mood-Management, körperliche Aktivierung) korrelieren hingegen weniger mit der individuell präferierten Musik.³³⁷ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Schulten in ihrer Musikpräferenz-Relations-Studie. Dort stellt sie heraus, dass die Musikauswahl, die man gerne hören möchte, situativ bedingt changieren können.³³⁸

Naheliegend scheint die Konsequenz, dass der Musikunterricht keinen Lebensbereich darstellt, in dem die behandelte bzw. zu behandelnde Musik von den Jugendlichen auf der Ebene der Identität verstanden wird, und damit tendenziell nicht als ‚Gefahr‘ für die eigene Musik, das musikalische Ich, gilt. Auch wenn man davon ausgehen muss, dass ein habituelles Rezeptionsmuster situationsübergreifend das Hören beeinflusst, könnten die

³³³ Behne (1996), S. 8

³³⁴ S. hierzu Harnitz (2002), S. 185, 193

³³⁵ DeNora (2008), S. 77

³³⁶ Vgl. Behne (1986), S. 178 f.; weiterführend: Behne (2009), Gebesmair (2001), S. 55 ff. und 63 ff.

³³⁷ Vgl. Schäfer/Sedlmeier (2009) und zusammenfassend: Cohrdes/Lehmann/Kopiez (2011), S. 84

³³⁸ Vgl. Schulten (1990), S. 177

fehlenden Komplikationen darauf verweisen, dass der Unterricht Rezeptionsweisen fördert, die das musikalische Erleben positiv beeinflussen.³³⁹ Zumindest könne man feststellen, dass habituell fremde Musik weniger emotional, intensiv, affektiv und vegetativ wahrgenommen werde – dafür trete das *strukturelle Hören*³⁴⁰ in den Vordergrund.

Ein anderer Erklärungsansatz für die Konfliktfreiheit bei den Schülern könnte das Autoritätsargument sein: de la Motte-Haber weist darauf hin, dass bei einer positiven Bewertung der Lehrkraft die vorgestellte Musik des Unterrichts eher positiv bewertet werden kann.³⁴¹ Lehmann fasst diese Einflussgröße in seiner Studie zu Elaborationseinflüssen Jugendlicher unter den Begriff des Experteneinflusses.³⁴²

Musikgeschmack im Erwachsenenalter

Der Fokus musikpädagogischer Forschung zum Thema Geschmack ist deutlich auf das Jugendalter gelegt. Einstellungsveränderungen von Erwachsenen – oder gar Lehrern in ihrer spezifischen Vermittlerrolle – werden seltener untersucht.³⁴³ Grundsätzlich besteht ein Untersuchungsproblem darin, herauszufinden, ob es sich bei Studienergebnissen um Kohorteneffekte oder tatsächliche Alterseffekte handelt. So kann eine momentan gemessene höhere Beliebtheit klassischer Musik bei älteren Menschen nicht ausschließlich mit dem Alter erklärt werden. Vielmehr könnte es sein, dass diese Musikrichtung eine größere Rolle für die Befragten in ihrer Jugendzeit eingenommen hat.³⁴⁴ Dieses Erklärungsmuster scheint wahrscheinlich, zumal man davon ausgeht, dass die in der Jugendzeit emotional, affektiv beladene Musikrezeption bis weit ins höhere Alter nachhaltig wirkt.³⁴⁵

Wenngleich sich die Funktionen des Musikhörens mit der Zeit verändern: Die motorisch-vegetativen Umgangsweisen, die in der Jugend eine größere Rolle

³³⁹ Vgl. Lehmann (1993), S. 90 f.

³⁴⁰ A. a. O., S. 83

³⁴¹ Vgl. de la Motte-Haber (2002), S. 204 f.; derartige Einstellungsbedingungen arbeiten Graml/Reckziegel (1982) auf (systematisiert z. B. auf S. 23).

³⁴² Vgl. Lehmann (2011), S. 196

³⁴³ Vgl. Gembris (2008), S. 183; er bietet hier eine Zusammenstellung der Forschungsergebnisse.

³⁴⁴ Vgl. a. a. O., S. 184, Gembris (2009), S. 344, 357

³⁴⁵ Vgl. Abel-Struth (1985), S. 235

spielten³⁴⁶, träten im Alter zu Gunsten einer aktiven Stimmungsregulation in den Hintergrund.³⁴⁷ Einhergehend mit dem Wandel der Lebensbedingungen sowie der Wertorientierungen (etwa durch Familie, Kinder, Beruf etc.) solle Musik *im Alltag Routinearbeiten unterstützen und gute Laune erhalten*.³⁴⁸

In der dritten Lebensspanne, nach dem Berufsleben, kann der bewusstere Umgang mit Musik wieder zunehmen; man hat mehr Freizeit und kann sich in ähnlicher Weise mit Musik beschäftigen, wie in der Adoleszenz.³⁴⁹ Das heißt nicht, dass die soziale Funktion erneut in den Vordergrund rückt. Vielmehr ginge es nun um die *Kompensation von Alleinsein und Stille*³⁵⁰. Zudem steige der ästhetische Wert von Musik; es werde sich weniger der sozialen Rolle von Musik, als ihrer Gestaltung gewidmet. Dies könne die Begeisterung für komplexere Musik fördern.³⁵¹

Erweiterung der Forschungsfrage

Weitgehend unberührt bleibt in der Präferenzforschung die Frage, ob die aufgeführten Bedingungen und Auswirkungen des Musikgeschmacks einen Einfluss auf die musikpädagogische Vermittlungsarbeit haben. Zwar gibt es die beschriebene Tendenz, den Musikgeschmack sowie die musischen Umgangsweisen der Schüler in den Unterricht zu integrieren, offen aber bleibt, inwieweit dem Lehrer die Rolle(n) des Geschmacks bewusst sind, in welcher Rolle er sich innerhalb der Geschmacksentwicklung des Schüler sieht und ob er sich selbst durch seinen Geschmack ebenfalls im sozialen Gefüge der Klasse (entweder durch Abgrenzung oder Assimilation) positioniert.

Die vorliegende Untersuchung möchte die Funktionen des Geschmacks im Erwachsenenalter bzw. im Vermittlungswesen erforschen. Die Frage nach dem Einfluss des Geschmacks bzw. seiner sozialen Funktion auf die (unbewusste) Positionierung zwischen Werte vermittelndem und wissenschaftlich neutralem Unterricht erscheint auch vor dem Hintergrund der musikpsychologischen Erkenntnisse als grundlegend für das Fach Musik.

³⁴⁶ Vgl. Gembris (2008), S. 185

³⁴⁷ Vgl. Schramm/Vorderer (2002), S. 124; im Jugendalter scheint diese eher unbewusst zu verlaufen.

³⁴⁸ Gembris (2009), S. 349

³⁴⁹ Vgl. a. a. O., S. 350

³⁵⁰ Gembris (2008), S. 185

³⁵¹ Vgl. Abel-Struth (1985), S. 305

Grenzen der statistischen Perspektive

Anhand des Einblicks in die aktuelle musikpsychologische Auseinandersetzung mit dem Thema Musikgeschmack wird ersichtlich, dass die statistische Perspektive zwar Auswirkungen von Hintergrundüberzeugungen behandelt, allerdings nicht in realen kommunikativen Settings wie dem einer Unterrichtssituation. Dies mag vor allem daran liegen, dass das methodische Vorgehen standardisiert ablaufen muss, um den Ergebnissen die statistische Validität zuschreiben zu können. Das Herausstellen einzelner Variablen, kategorisierter Stimuli und Items soll die Untersuchung genau abgegrenzter Effekte ermöglichen. Für das Aufzeigen und Einordnen zwischenmenschlicher Strukturen im natürlichen Unterrichtsgeschehen wird sich die vorliegende Arbeit daher einem anderen methodischen Ansatz widmen (vgl. Kapitel 3). Eines ist jedoch deutlich geworden: Der Geschmacksbegriff im Bereich Musik hat viele Facetten und steht in enger Verbindung zu verwandten Themen wie Emotion, Hörverhalten, körperlichem Befinden, Haltung, Einstellung oder auch Persönlichkeit.³⁵² Für den Fortgang der vorliegenden Studie legitimieren die Wechselwirkungen dieser Aspekte ein weitergefasstes Verständnis von Musikgeschmack und ermöglichen einen sinnvollen Rückbezug des Geschmacksbegriffs auf die Thematik von Neutralität und Wertstandpunkt.

2.4 Zwischenbetrachtung

Es hat sich in der Aufarbeitung des Wissenschaftsbegriffs nach Weber schon angedeutet, dass der neutrale Blick einer Wissenschaft durch normative Einflüsse verzerrt werden kann. Für einen Menschen, der in normativen gesellschaftlichen Strukturen sozialisiert ist, erscheint es schwierig, wissenschaftlich neutral auf bestimmte Untersuchungsgegenstände – besonders solche, die gesellschaftliche Strukturen zum Thema haben – zu blicken. Dennoch hebt Weber hervor, dass die Vermengung der Sphäre der Werte mit der der Wissenschaftlichkeit logisch nicht tragbar ist. Sie führt in einen argumentativen Engpass. Das Heranziehen normativer Werte zur Beurteilung

³⁵² Vgl. Fleischer (2012), S. 23; für Behne entwickle sich aus diesem Geflecht das *Musikalische Konzept* eines Musikkonsumenten (s. Schulten (1990), S. 54).

eines empirischen Befunds würde dessen Objektivität nivellieren; andererseits kann aus einem analytischen Ergebnis keine unmittelbare deduktive Handlungs- oder Überzeugungsempfehlung resultieren, da die handlungssteuernden Motive zu vielschichtig und diffus in sich stets verändernden gesellschaftlichen Zusammenhängen verankert sind.

In seiner auf sprechaktlogische Differenzen aufbauenden Analyse der modernen Gesellschaft zeigt Habermas die strukturelle Unabhängigkeit unterschiedlicher Realitätsebenen. Dabei unterscheidet er nicht nur zwischen zwei, sondern drei Bedeutungswelten, die sich in der alltäglichen Kommunikation ausdifferenzieren haben (damit wird das Feld zunächst von der Lehre (Weber) auf die allgemeine Kommunikation ausgeweitet): Die objektive Welt der Gegenstände als neutrales Verständnis der Objekte (verschiedenster Arten), die soziale Welt, in der Normen und intersubjektive Werte ausgehandelt werden, und die subjektive Welt, die das Subjekt den übrigen Welten gegenüberstellt.

Habermas entwickelt drei entsprechend unterschiedliche Wirklichkeitsebenen (Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit), vor deren Hintergrund man Geltungsansprüche erheben kann. Diese Geltungsansprüche bedingen sich nicht gegenseitig, sie sind sinnlogisch nicht voneinander abhängig, wie er anhand der Gegenüberstellung verschiedener Handlungsformen zeigt (wenngleich es vorkommen kann, dass mehrere Welten gleichzeitig thematisch werden – dann allerdings unterschiedliche Gegenstände betreffen). Verlässt man die Ebene der Kommunikation und begibt sich auf die Ebene gesellschaftlich übergeordneter oder ordnender Strukturen, sind die drei Rationalitätsbereiche auf verschiedene Weisen institutionalisiert.

Bourdieu liefert nun mit seinem Verständnis sozialer Zusammenhänge ein Konzept, bei dem sich die Frage stellt, ob die Vermengung der Wertsphären unumgänglich wird – insbesondere für den Bereich der Kunstvermittlung. Es wurde deutlich, dass die Wahrnehmung von Kunst, Musik oder Literatur eng mit der sozialen Vorprägung bzw. den unbeflussbaren Existenzbedingungen korreliert. Der die Welt strukturierende und durch die Welt strukturierte Habitus kann als eine Art Filter verstanden werden, durch den wir die Welt wahrnehmen, kategorisieren und quotieren. Je nach habituellem Disposition gelingt oder misslingt die Dekodierung kultureller Güter, woraus Entscheidungen resultieren, die den Grad der Auseinandersetzung mit besagten Gütern betreffen. Diese Güter wiederum (auch als abstrakte Gegenstände der objektiven Welt zu verstehen) dienen als Medien bzw.

Merkmale zur Bestätigung, Sicherung und Reproduktion der eigenen sozialen Lage im Raum und damit der legitimen Kultur sowie zur Abgrenzung gegenüber anderen Milieus.

Es resultiert die Frage, ob (wie im folgenden Diagramm dargestellt) geschmackliche bzw. habituelle Dispositionen eine neutrale, wissenschaftliche Auseinandersetzung (besonders im Bereich Kunst) beeinflussen.

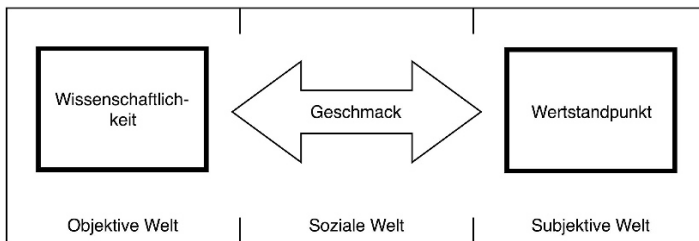


Abbildung 5: Der Einfluss des Geschmacks auf die Wertsphären

Der Musikunterricht, der wie in der Hinführung erläutert als Kultur darstellende, praktische Erfahrungen bereitstellende, Geschichte aufarbeitende und ethnologisch neutrale formelle Institution gesehen wird, wäre nach Weber auf Seiten der wissenschaftlichen Arbeit einzuordnen. Im Rahmen der ausdifferenzierten Gesellschaft nach Habermas wäre die Institution Schule weniger auf Seiten der sozialen oder subjektiven als der objektiven Welt zu verorten. Vor dem Hintergrund des Bourdieu'schen Habitus-Konzepts könnte das Selbstverständnis des Musikunterrichts aus dem Gleichgewicht seines didaktischen Leitbilds geraten.

Vergleich zur Forschung über den Religionsunterricht

Ein ähnlicher Untersuchungsgegenstand findet sich in der Unterrichtsforschung rund um den Religionsunterricht. Tiedtke/Wernet etwa untersuchen das Fach *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde* (LER) dahingehend, ob es als wissenschaftlich neutrale Alternative zum werteorientierten Religionsunterricht funktioniert. Dabei stellt sich heraus, dass auch LER nicht auf *den Anspruch lebenspraktischer Unmittelbarkeit*³⁵³ (d. h. einer Werte ver-

³⁵³ Tiedtke/Wernet (1998), S.737

mittelnden Intention) verzichtet. Das Unterrichtsfach LER und der moderne Musikunterricht weisen insofern vergleichbare Elemente auf, da in beiden Fällen Überzeugungen potentiell der Vermittlung bereitstehen, ihnen aber wissenschaftlich neutral begegnet werden soll. Ähnlich wie der Versuch des Fachs LER einer verwissenschaftlichten Gesellschaft zu entsprechen, wendet sich der Musikunterricht von einem normativen Musikverständnis, wie es Adorno am ehesten zuzuschreiben wäre, ab und versucht – folgt man dem postulierten Programm des Faches –, einen neutralen (wenngleich involvierten³⁵⁴) Blick auf Musik zu vermitteln. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, ob sich dieses Postulat in der Praxis bestätigt. Es sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass der Gedanke, Unterricht sowohl als Ort formeller wie informeller Praxis zu sehen, nicht neu ist. So arbeitet etwa Parsons die Selektions- und Sozialisationsaufgabe des Unterrichts heraus³⁵⁵; Prange beschreibt verschiedene Modi bzw. Bauformen des Unterrichts, in denen, abhängig vom aktuellen Modus, neben dem inhaltlichen Arbeiten Zwischenmenschliches aufgearbeitet werden kann.³⁵⁶ Im vorliegenden theoretischen Modell wird jedoch der unmittelbare Einfluss der Sphären aufeinander unterstellt. Es geht nicht um das Austarieren schlichter sozialer Missstände als Nebenverdienst des Unterrichts, sondern um den habituell bedingten Blick auf die primär unterrichtlichen Gegenstände bzw. umgekehrt: die Verwendung unterrichtlicher Gegenstände zur Kennzeichnung und Ausgestaltung habitueller Unterschiede (bzw. habitueller Werte).

Einordnung der Forschungsfrage

Die in Kapitel 1 herausgearbeitete Forschungsfrage gliedert sich in die hier entwickelte Fusion soziologischer Theorien: Kann der Einfluss des geschmacklichen Horizonts bei den Teilnehmern des Musikunterrichts wiedergefunden werden? Oder anders: Wo – zwischen Wertevermittlung und wissenschaftlicher Neutralität – lässt sich das Selbstverständnis von Musikunterricht in der Praxis einordnen?

³⁵⁴ In Kapitel 3.4.2 wird näher darauf eingegangen, inwieweit das musikpraktische Involvierendes Schülers nicht nur erkenntnisfördernd, sondern auch auf Werte-Ebene überzeugend bzw. mitnehmend eingesetzt werden kann. Musikpraxis kann also in beide Richtungen deuten und ist nicht hinreichendes Kriterium, um die ‚Art‘ des Musikunterrichts herauszufinden.

³⁵⁵ Vgl. Parsons (1968)

³⁵⁶ Vgl. Prange (1986)

Über den Bourdieu'schen Code-Begriff, also der Dekodierung als musikrezeptionistische Leistung, lässt sich die Forschungsfrage nach dem Verständnis bzw. dem Ziel von Musikunterricht neu beschreiben: Wie in Kapitel 2.3 erläutert sieht Bourdieu Schule als Plattform zur *verkürzten Aneignungsweise* von Kunst. Im Sinne der Weber'schen Wertevermittlung könnte man ein mögliches Ziel des Musikunterrichts als Versuch sehen, diese Verkürzung aufzubrechen, in gewisser Weise eine Weitergabe des Codes zu ermöglichen (normativ). Im Gegensatz dazu könnte die Weber'sche Kategorie der Wissenschaftlichkeit als Ziel des Aufzeigens verschiedener Codes verstanden werden (neutral).

Geschmack im Musikunterricht

Das strukturelle Selbstverständnis der Musikpädagogik
zwischen Wertevermittlung und Wissenschaftlichkeit

Legrand, R.

2018, XVII, 215 S. 8 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20202-6