

Art Education Research No. 9/2014

Jürgen Vogt

Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal

Zumindest in Deutschland sind die Stimmen aus der empirischen Wissenschaft derzeit deutlich lauter als alle anderen, was wesentlich durch die massive finanzielle Förderung der Bildungsforschung im Ganzen bedingt ist, aber auch dadurch, dass sich speziell die Musikhochschulen der Forschung insgesamt in den letzten Jahren merklich geöffnet haben. Für die Musikpädagogik an Universitäten, die ohnehin immer forschungs- und wissenschaftsaffiner gewesen sind, ist dies nun kein allzu radikaler Wechsel, wohl aber für die Musikhochschulen. Es ist dabei auf den ersten Blick einleuchtend, dabei auf das erfolgreichste Pferd zu setzen, nämlich auf das der sozialwissenschaftlich inspirierten, empirischen Bildungsforschung. Vielleicht ist dies aber – zumindest in dieser Ausschliesslichkeit – nicht unbedingt zwangsläufig, und ich möchte im Folgenden ein paar Anregungen dazu geben, warum und wie sich die Musikpädagogik im Allgemeinen, aber vielleicht auch die musikpädagogische Forschung an einer Kunst- und Musikhochschule im Besonderen, ein wenig anders positionieren könnte. Mein Vorschlag wäre eben der, so wie am Titel des Artikels abzulesen ist, Musikpädagogik weniger als Sozial-, sondern mehr als Kulturwissenschaft zu begreifen, zudem mit dem Adjektiv «kritisch» zu versehen, was sicherlich einer besonderen Erklärung bedarf.¹

Ich werde dabei in vier Schritten vorgehen: Zunächst einmal möchte ich andeuten, was das Besondere der Kulturwissenschaften im Vergleich zu den Sozialwissenschaften ist oder zumindest sein könnte, und was die Musikpädagogik damit zu tun hat. Daran anknüpfend werde ich dann dafür plädieren, angesichts der Unübersichtlichkeit der kulturwissenschaftlichen Gesamtlage, zunächst einmal Anschluss an einige der sogenannten «Umbrella Terms» in den Kulturwissenschaften zu suchen, also an zentrale Begriffe, unter deren Dach bzw. Schirm sich eine ganze Reihe von verschiedenartigen wissen-

schaftlichen Zugängen zum Thema «Kultur» versammeln können. Danach gehe ich ein wenig auf das besondere Adjektiv «kritisch» ein, was mir gerade in pädagogischen oder auch bildungstheoretischen Zusammenhängen als immer noch unentbehrlich erscheint. Und schliesslich möchte ich an einem von vielen denkbaren Dachbegriffen erläutern, in welcher Weise denn die Musikpädagogik von kulturwissenschaftlichen Theoremen in der Forschung profitieren könnte. Das ausgesuchte Beispiel ist dabei natürlich nicht zufällig, sondern es handelt sich um einen gerade für die aktuelle musikpädagogische Praxis besonders relevanten Begriff, nämlich um den Begriff der Performanz bzw. der Performativität von Musik.

WAS IST KULTUR – WAS SIND KULTURWISSENSCHAFTEN?

Der erste Schritt ist nun zugleich auch der schwierigste. Warum, so wäre zunächst zu klären, soll sich die Musikpädagogik eigentlich als Kulturwissenschaft begreifen, und was ist das überhaupt? Betrachtet man die Geschichte der musikpädagogischen Forschung in Deutschland (und übrigens nicht nur dort), so muss man ja zunächst einmal konstatieren, dass es die Musikpädagogik als Wissenschaft lange Zeit sehr schwer gehabt hat, sich überhaupt gegen eine ausserordentlich hartnäckige Front durchzusetzen, die entweder die Musik im Ganzen oder auch die Praxis des Musikunterrichts als prinzipiell nicht wissenschaftszugänglich deklarierte (vgl. dazu immer noch Abel-Struth 1970). Dieser Streit ist inzwischen verstummt – niemand bestreitet derzeit allen Ernstes grundsätzlich, oder höchstens hinter vorgehaltener Hand, dass die Musikpädagogik eine wissenschaftliche Disziplin ist, die sich in ihren Ansprüchen an etablierten Standards der Forschung orientieren sollte.

Völlig unklar ist hingegen nach wie vor, was für eine Art von Wissenschaft die Musikpädagogik denn sei, und an welchen Standards welcher Forschung sie sich denn tunlichst ausrichten solle. Generell herrscht hier derzeit ein stillschweigender Konsens, dass die Musikpädagogik

¹ Die Ergänzung «noch einmal» erklärt sich dadurch, dass ich im vorliegenden Text einige Motive aufgreife, aber auch inhaltlich weiterführe, die ich an anderer Stelle schon einmal thematisiert habe (Vogt 2006).

eine Mischdisziplin ist, innerhalb derer eine ganze Reihe von Zugängen denkbar und sinnvoll ist: Dementsprechend existieren auch historische Forschungen genauso wie empirische, es gibt so etwas wie eine philosophisch geleitete Grundlagenreflexion, ebenso wie metatheoretische Überlegungen über den Status der musikpädagogischen Forschung – das, was Sie gerade lesen, gehört zum Beispiel dazu. De facto sieht die musikpädagogische Forschungswelt in Deutschland aber anders aus, und das hängt mit dem sogenannten «PISA-Schock» von 2001 und den daraus erwachsenen Veränderungen in der pädagogischen Forschungslandschaft im Ganzen zusammen. Man kann generell nun von einer *empirischen Wende in der Musikpädagogik* sprechen, durch die der Fokus und auch die finanziellen Anreize gezielt und massiv auf das gerichtet wird, was man allgemein als *Empirische Bildungsforschung* im Großen und als *Empirische Unterrichtsforschung* im Kleinen bezeichnen kann. Mit anderen Worten: Angesichts der angeblich mangelhaften Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems wird auf eine sogenannte «evidenzbasierte Bildungspolitik» gesetzt, und die Evidenz soll von niemand anderem bereitgestellt werden, als von der empirischen Forschung.

Ich bin nun weit davon entfernt, die Wichtigkeit empirischer Forschung zu bestreiten (vgl. auch Vogt 2011). Ich sehe allerdings eine gewisse Verkürzung dieser Forschung auf bloße Methodenlehre unter weitgehender Ausblendung der theoretischen Grundierung dieser Methoden. Anders formuliert: Erfreulicherweise ist zu konstatieren, dass in den letzten Jahren die Musikpädagogik Anschluss an das reichhaltige Methodenarsenal der empirischen Sozialwissenschaften gefunden hat, sei dies quantitativ, qualitativ oder auch interpretativ. Was sie aber zugleich weitgehend übersehen hat ist der Umstand, dass der Gegenstand dieser Forschung, «das Soziale», mehr und mehr aus dem theoretischen Blickfeld verschwunden ist. Übertrieben formuliert: Die Musikpädagogik weiss inzwischen besser als jemals zuvor, wie sie denn sozialwissenschaftlich solide zu forschen hat; damit ist aber natürlich die Frage nicht geklärt, was und vor allen Dingen *warum* denn etwas überhaupt methodisch sauber zu untersuchen wäre.

Dies kann man vor allem am Begriff der «Gesellschaft» festmachen, den heute kaum noch jemand ganz unbefangen in den Mund zu nehmen wagt (vgl. dazu auch Schnädelbach 1996, 2000). Dies hat Gründe, für welche die Musikpädagogik natürlich nicht verantwortlich zu machen ist. So ist z.B. in Deutschland die Rede von der «Gesellschaft» immer mit mehr oder minder marxistischen Untertönen versehen gewesen, die zusehends an Überzeugungskraft verloren haben. Sozialwissenschaftliche Grosstheorien anderer Couleur wie die von Habermas oder Luhmann erscheinen bereits heute als Theorie-Dinosaurier, ausgestattet mit dem hybriden und zusehend unglaubwürdig gewordenen Anspruch, Erklärungen für alles und jedes liefern zu können. Und schliesslich hat sich die Einsicht verbreitet, dass nicht alles, was für das Zusammenleben der Menschen wichtig ist, immer irgendwie auf «die Gesellschaft», also

auf sozioökonomische Bedingungsbeziehungen zurückgeführt werden könne. So kann man natürlich auch Musik als reines Überbauphänomen behandeln, als Ausdruck von Ideologie oder auch als sozioökonomischen Faktor, aber es ist fraglich, ob dies hinlänglich ist, wenn es darum geht, wie Menschen mit Musik umgehen, wie sie Musik lernen und was ihnen Musik in ihrem Leben bedeutet, kurzum: was eigentlich der *Sinn* ist, den Menschen mit Musik verbinden.

An dieser Stelle setzen nun spätestens seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts eine Reihe von Theorien ein, die man überschlüssig als «kulturwissenschaftlich» bezeichnen könnte. Es ist üblich geworden, in diesem Kontext auch von einem «cultural turn» zu sprechen, den viele Wissenschaften seitdem vollzogen haben (vgl. etwa Bachmann-Medick 2010). Ob es sich in solchen Fällen um eine tatsächliche Umkehr, eine Wende der gesamten Wissenschaften gehandelt hat, mag dabei bezweifelt werden, und der Begriff des «turns» ist seitdem eher noch inflationärer und damit fragwürdiger geworden (pictorial turn, iconical turn, spatial turn etc.). Es ist auch zweifelhaft, ob man überhaupt von einer Kulturwissenschaft im Singular sprechen kann. Darüber liesse sich lange diskutieren (vgl. Böhme et al. 2000), aber es erscheint mir plausibler zu sein, von einer Vielzahl ganz unterschiedlicher Kulturwissenschaften auszugehen, die vielleicht nicht einmal einen harten gemeinsamen Kern besitzen, die aber so etwas wie diverse «Familienähnlichkeiten» im Sinne Wittgensteins aufweisen, durch die sie als «kulturwissenschaftlich» identifiziert werden können.

Das Hauptproblem liegt hier natürlich zunächst einmal darin, dass der Gegenstand der Kulturwissenschaften, eben «die Kultur», alles andere als klar und eindeutig definiert ist. «Kultur» ist offensichtlich im Sinne der Kulturwissenschaften nicht ein Ausschnitt der Gesellschaft, sondern sie ist anders und auch mehr als «die Gesellschaft» oder «das Soziale», aber um was genau handelt es sich dabei? Nach meiner persönlichen Lieblingsdefinition ist Kultur «dasjenige, wofür niemals genug Geld da ist, woran immer zuerst gespart wird, weil es in knappen Zeiten als erstes als entbehrlicher Luxus gilt» (Schnädelbach 2000: 11). Nimmt man diese Definition etwas ernster, so versteckt sich dahinter natürlich schon ein gewisses Verständnis von Kultur, nämlich die Auffassung, Kultur sei identisch mit Kunst, und am überflüssigsten erscheinen dann die Produkte der Avantgarde oder überhaupt Kunstprodukte, die jenseits des hochkulturellen Mainstreams angesiedelt sind.

Diese Beschränkung von Kultur auf Kunst entspricht nun aber nicht dem Selbstverständnis der Kulturwissenschaften. Einigkeit herrscht hier allerdings nicht. So kann man z.B. Kultur recht formal als den Gegensatz zur blossen Natur auffassen. Musik wäre demnach ein Kulturprodukt, lediglich weil sie von Menschen gemacht wird und nicht einfach in der Natur auffindbar ist. Am anderen Ende der Skala befindet sich dann Musik als Phänomen der sogenannten Hoch-Kultur, als normativ hochgradig aufgeladen, in Abgrenzung von allen anderen Musiken, die von oben herab als barbarisch eingeschätzt werden.

Für Deutschland muss man leider konstatieren, dass der Begriff der Kultur historisch zumeist in diesem Zusammenhang benutzt wurde, gerne in Abgrenzung zur sog. «Zivilisation» der Franzosen und Engländer. Dies führte dazu, dass der Kulturbegriff nach 1945 in Deutschland nur noch mit spitzen Fingern oder am liebsten gar nicht mehr gebraucht wurde, denn alle Hochkultur, ob Goethe oder Schiller, Bach oder Beethoven, hatte offenbar nichts daran geändert, dass das Land in just der Barbarei gelandet war, die es gerne den anderen Nationen unterstellte.

Es bedurfte also so etwas wie eine wissenschaftliche Reinigung des Kulturbegriffes von seinen unguuten Assoziationen, und diese Reinigung führte dann auch zu einer Ent-Normativierung des Kulturbegriffes: Kultur ist nichts, das per se wertvoll oder weniger wertvoll wäre, sondern Kultur ist zunächst einmal etwas, das man grundsätzlich vorfindet und das wissenschaftlich erforschbar ist, oder auch etwas, das man historisch rekonstruieren kann. Die Rede von der Musikkultur oder auch von den Musikkulturen im Plural ist demnach normativ neutral, und auch für die Musikpädagogik besteht kein ernst zu nehmender Grund, sich auf ein solch hochkulturelles Paradigma zu versteifen – dass dies immer noch getan wird, steht auf einem anderen Blatt (zu den in der Musikpädagogik auffindbaren Kulturbegriffen vgl. Barth 2008 und in diesem Journal).

Zeitgenössische Definitionen von Kultur sind dementsprechend äusserst vorsichtig und recht allgemein. Kultur erscheint im Lichte dieser Definitionen als alle «von Menschen hervorgebrachten Einrichtungen», aber auch als alle «zwischenmenschlichen, insbesondere (...) medial vermittelten Handlungs- und Konfliktformen sowie [als] deren Werte und Normenhorizonte» (Böhme et al. 2000: 104). Wenn also beispielsweise die Rede von einer Ess- und Trinkkultur ist, so geht es nicht um die Wertigkeit dieser Kultur – etwa die französische im Kontrast zur englischen –, sondern darum, in welcher Weise Essen und Trinken in Formen der Sitzordnung, der Tischsitten, der Reihenfolge der Speisen oder der Wertschätzung bestimmter Lebensmittel usw. institutionell geregelt und symbolisch codiert wird. In ähnlicher Weise überschreitet auch die Rede von einer «Musikkultur» die Fixierung auf den angeblichen «Gegenstand» Musik, so wie er sich z.B. im Notentext niederschlägt, und weitet sich aus auf die Frage, in welchen Einrichtungen Musik erscheint, in welchen Handlungsformen und in welchen Medien sie realisiert wird, welche Normen ästhetischer oder anderer Art ihr zugrunde liegen, welche Geschichten über sie erzählt werden und mit welchen Metaphern sie beschrieben wird. Musik ist demgemäss kein Gegenstand der äusseren Welt wie ein Baum oder ein Haus, sondern zuallererst eine Form der Praxis, etwas was man macht, über das man spricht, das in bestimmten Medien und Symbolen erscheint, das sich in bestimmten Ritualen aktualisiert und das von bestimmten Normen und Werten besetzt ist. Und auch Musikpädagogik kann vor diesem Hintergrund recht problemlos als Kulturwissenschaft aufgefasst werden, denn auch das Lehren und das Lernen von Musik ist eine Form musikbezogener kultureller Praxis:

Es wird in einer Institution wie der Schule Musik gemacht, es wird in besonderer Weise über sie gesprochen, es werden Werte und Normen zur Geltung gebracht, es finden schulische, musikbezogene Rituale statt, Musik wird medial vermittelt etc.

Auf diese vorsichtige Kultur-Definition wird man sich nun vermutlich relativ schnell verständigen können und auch konzedieren, dass es so etwas wie eine schulische Musik-Kultur gibt, die nicht einfach sozialwissenschaftlich zu erforschen und schon gar nicht normativ zu beeinflussen ist. Aber gerade weil der Kulturbegriff offener und damit auch vager ist als derjenige der Gesellschaft, ergeben sich eine ganze Reihe besonderer Schwierigkeiten. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass der hier zugrunde gelegte Kulturbegriff äusserlich schlicht, dabei aber tatsächlich komplex und auch heterogen konstituiert ist. Es ist daher kein Wunder, dass auch die Kulturwissenschaften selbst ebenso buntscheckig sind, je nachdem, auf welchen Aspekt von Kultur sie ihren Fokus richten, und welches methodische Vorgehen ihnen für diesen Aspekt als angemessen erscheinen. Die bzw. der unbefangene Leser_in, die bzw. der sich zunächst einmal einen Überblick über die Kulturwissenschaften verschaffen will, sieht sich jedenfalls einer verwirrenden Fülle von Theorien gegenüber. So findet man z.B. in dem durchaus empfehlenswerten Sammelband *Culture Club* (Hofmann et al. 2004, 2006) eine Auflistung von wichtigen Kulturtheoretiker_innen, die von Sigmund Freud über Georg Simmel, bis zu Adorno, Lacan, Bourdieu oder Judith Butler reicht; es finden sich aber auch Vertreter_innen der angelsächsischen Cultural Studies oder Kulturothnolog_innen wie Clifford Geertz.; Ähnliches gilt auch für den gleichfalls lesenswerten Reader *Kulturwissenschaft* (Wirth 2008) und eine ganze Reihe anderer Publikationen.

Die Kulturwissenschaften erscheinen daher auf den ersten Blick als eine Wundertüte von Theorien, die alle «irgendwie» mit Kultur zu tun haben, und aus der sich jede_r nach Belieben dasjenige herauspicken kann, was ihr bzw. ihm gerade als besonders attraktiv erscheint. Es ist somit auch nicht verwunderlich, dass sich aus dieser Vielfalt von Theorien keineswegs so etwas wie ein einheitliches Methodenrepertoire herausgeschält hat, das als kulturwissenschaftlich identifizierbar und auch etwa in universitären Zusammenhängen lern- und lehrbar wäre. Eher kulturphilosophisch ausgerichtete Ansätze sind hier offenbar ebenso legitim wie solche, die sich eher kultursoziologisch oder auch ethnologisch verstehen; der Zugriff kann primär psychoanalytisch erfolgen oder auch interaktionstheoretisch etc.

In dieser Vielfalt kann man nun sicherlich wissenschaftstheoretisch einen Mangel sehen, und nicht wenige Kolleg_innen aus den Natur- oder Sozialwissenschaften werden verwundert oder spöttisch darauf hinweisen, dass die Kulturwissenschaften offenbar weder einen klar definierbaren Gegenstand haben, noch über eine ebenso eindeutige Methodik verfügen. Kulturwissenschaften wären danach eigentlich gar keine Wissenschaften, sondern auch an der Universität eher ein Sammelbecken für all das, was woanders keinen Platz, wo jede_r

alles behaupten und sagen kann und jede_r methodisch hemmungslos drauflosforscht. In der gebotenen Kürze möchte ich daher wenigstens andeuten, weshalb man dies durchaus auch anders sehen kann und weshalb dies für die Musikpädagogik wichtig sein könnte.

«UMBRELLA TERMS» ALS ANSCHLUSSSTELLEN

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es offenbar innerhalb der Kulturwissenschaften durchaus eine ganze Reihe von Grundbegriffen gibt, an denen sich die jeweiligen Disziplinen orientieren und an denen sie sich abarbeiten. So nennt etwa das mehrbändige und durchaus massgebliche *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Jaeger et al. 2004) ohne Anspruch auf Vollständigkeit folgende Begriffe bzw. kulturwissenschaftliche Themen:

- Die kulturelle *Erfahrung* bzw. die Erfahrung von Kulturen
- Der kulturelle Zusammenhang zwischen Erfahrung und *Sprache*
- Kultur als *Handlung* oder als *Praxis*
- Die *Geltungsansprüche* von Kulturen
- Die *Identität* von Kulturen und die Bedeutung von Identität innerhalb von Kulturen
- Die *temporale Ordnung* und die *Geschichtlichkeit* von Kulturen (vgl. Jaeger et al. 2004, Bd.1).

Erkennbar ist hier sowohl das Bemühen, so etwas wie wissenschaftliche Identität in einem an sich interdisziplinären Feld herzustellen, als auch die Absicht, Bereiche herauszuarbeiten, die so und in dieser Form von keiner bereits existierenden Einzelwissenschaft zum Thema gemacht werden. Damit ergibt sich für die Kulturwissenschaften ein durchaus wandelbares und fragiles Forschungsfeld, das in der Literatur auch lieber mit der Metapher eines *Netzes* beschrieben wird, in dem sich so etwas wie thematische und damit auch forschungsmethodische *Knotenpunkte* herausheben.² Um ein Beispiel zu nennen, auf das ich hier leider nicht ausführlicher eingehen kann: Wenn von der *Geschichtlichkeit von Kulturen* und ihrer *temporalen* Ordnung die Rede ist, so läge es nahe, dies als traditionelles Thema der Geschichtswissenschaft oder, im Hinblick auf Musik, als Thema der Historischen Musikwissenschaft zu bestimmen. Das ist natürlich auch richtig so, und die Kulturwissenschaften wären sicherlich schlecht beraten, in diesem Zusammenhang auf die Forschungserträge der historischen Wissenschaften zu verzichten. Die Kulturwissenschaften gehen aber gewissermassen noch einen Schritt hinter die Geschichtswissenschaften zurück und fragen danach,

weshalb denn innerhalb einer Kultur so etwas wie diese historischen Wissenschaften überhaupt entstanden sind und welche kulturelle Funktion sie erfüllen. Diese Frage können die betroffenen Wissenschaften von sich aus gar nicht beantworten, da sie ihre Existenz ja der speziellen Antwort verdanken, die in einer Kultur auf diese Frage gegeben worden ist.

Auf diese Weise ist in den letzten Jahrzehnten ein ganzes Forschungsfeld entstanden, das sich vor allem mit der Dimension der Geschichtlichkeit als kulturellem Phänomen oder dem historischen Bewusstsein einer Kultur befasst. Wie sich herausgestellt hat, kann ein Grossteil der hiermit verbundenen Fragen unter dem Schlagwort des sogenannten «kulturellen Gedächtnisses» wissenschaftlich bearbeitet werden. Das Gedächtnis, das bekanntlich selektiv vorgeht und äusserst wandelbar ist, hat sich als sinnvolle Metapher erwiesen, da mit ihm die Dynamik der Geschichtlichkeit weitaus besser beschreibbar ist, als mit der Metapher des Museums oder gar des leeren Behälters, in dem einfach aufbewahrt wird, was (objektiv) geschehen ist (vgl. u.a. Assmann 2000, Gudehus et al. 2010).

Sehr zögerlich hat sich übrigens auch die Musikpädagogik inzwischen mit dem Stichwort des kulturellen Gedächtnisses beschäftigt (Vogt 2008, Niegot 2012), nicht zuletzt, weil ja die Musikpädagogik selbst ein nicht unwesentlicher Teil dieses Gedächtnisses ist, je nachdem, welche Musik im Musikunterricht thematisiert, und vor allem, wie sie im Musikunterricht von Schüler_innen erfahren wird. Musikpädagogik ist aber auch selbst kulturwissenschaftlich tätig, wenn sie z.B. den Fokus nicht mehr auf die Musikgeschichte als etwas richtet, das objektiv gegeben ist, sondern auf etwas, das von Schüler_innen immer individuell re-konstruiert oder sogar konstruiert wird. Das *musikalische Geschichtsbewusstsein* von Schüler_innen ist offensichtlich ein genuin kulturwissenschaftlicher Forschungsgegenstand der Musikpädagogik, der von anderen Disziplinen gar nicht als solcher wahrgenommen wird.

Die Kulturwissenschaften, dies zeigt das Beispiel des «kulturellen Gedächtnisses», haben also durchaus ihre eigenen Forschungsobjekte; diese zeichnen sich aber dadurch aus, dass sie von vornherein interdisziplinär konstituiert sind. Dadurch entsteht natürlich das Problem, dass die Kulturwissenschaften nach neuen Bezeichnungen für ihre Themen suchen muss oder – wie z.B. beim «kulturellen Gedächtnis» – ältere, aber weitgehend unbeachtete Begriffe für sich adaptieren muss. Dass dabei auch viel Merkwürdiges produziert wird, soll hier gar nicht bestritten werden, so etwa, wenn das Bemühen um Originalität zum blossen Selbstzweck zu geraten scheint. Auf jeden Fall müssen diese neuen Begriffe so konstruiert sein, dass sie eine Vielzahl von Forschungsansätzen und -paradigmen zu neuen Forschungsverbänden versammeln können. Für diese Art von Begrifflichkeit hat sich in den letzten Jahren die englische Bezeichnung «umbrella term» eingebürgert, denn es handelt sich um Begriffe, die, wie unter einem Regenschirm, allerhand Heterogenes versammeln, ohne damit diese

2 «Der Gegenstandsbereich der Kulturwissenschaft umfasst, extensional betrachtet, die Gesamtheit aller Kulturphänomene als Knotenpunkte eines Netzwerks, während die Forschungsmaterie, intensional betrachtet, die Art des Gegebenseins des jeweiligen Kulturphänomens als Knotenpunkt im selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe der Kultur ist. Genauer gesagt: Die Forschungsmaterie besteht aus den «bedeutsamen Beziehungen», die ein individuelles Kulturphänomen mit umliegenden Beziehungen Kulturphänomenen verbinden» (Wirth 2008; 63).

Heterogenitäten gewalttätig zusammenführen zu wollen. Das «kulturelle Gedächtnis» ist so ein Umbrella Term, aber es gibt noch einige solcher Kandidaten, wie z.B. die Postcolonial Studies oder die Gender Studies, die unter einem Dach bzw. Begriffs-Schirm eine Vielzahl inhaltlicher und methodischer Ausrichtungen vereinigen. Ich werde im letzten Teil meines Textes am Beispiel des Umbrella Terms «Performanz» versuchen zu zeigen, wie auch die Musikpädagogik an solch einem interdisziplinären Projekt sinnvoll teilnehmen könnte. Zunächst möchte ich aber –zumindest kurz auf das schon erwähnte Adjektiv «kritisch» eingehen, auf das ich auch im Hinblick auf die kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Musikpädagogik nicht gerne verzichten möchte.

WAS BEDEUTET «KRITISCHE» KULTURWISSENSCHAFT?

Ich komme also nun zu der, wie ich denke, durchaus gewichtigen Frage, inwieweit denn Kulturwissenschaften, also auch die Musikpädagogik, als kritisch zu bezeichnen sind, und warum sie dies denn überhaupt sein sollen. Was soll denn, so lautete die erste Frage, die es mit Geltungsansprüchen und normativen Ausrichtungen zu tun hat, an einer Kultur, also z.B. auch an einer bestimmten Musikkultur, eigentlich zu *kritisieren* sein? Man kann ja z.B. den Klassikbetrieb hassen oder auch die Volksmusik, man kann die Avantgarde und ihre Rituale lieben oder auch den HipHop, der Schlager kann einem gleichgültig sein, oder auch die Oper. Aber dies sind doch wesentlich *Geschmacksfragen*, und über Geschmack kann man bekanntlich zwar streiten, aber sicherlich nicht mit objektiv gültigen Gründen. Was wären also Rechtsgründe für eine Kritik an der Kultur? Darüber hinaus gehört es doch unstrittig zu den Aufgaben der Schule und damit auch des Musikunterrichts, einen Beitrag zur *Enkulturation* zu leisten, also zu dem, was der leider kürzlich verstorbene deutsche Musikpädagoge Heinz Antholz vor Jahrzehnten als «Introduktion in Musikkultur» bezeichnet hat (Antholz 1972). Auch die Musikpädagogik ist somit zunächst einmal *affirmativ* und nicht kritisch, denn um etwas überhaupt kritisieren zu können, muss man es doch zunächst einmal kennenlernen, so wie es ist.

Diese Einwände gegen die Idee einer Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft sind nun aber zu kurzgriffig. Dies liegt vor allem am Begriff der Kritik, der hier zugrunde gelegt wird. In der Tat gibt es einen Kritik-Begriff, der davon ausgeht, Kritik könne nur von einem souveränen Standpunkt aus erfolgen, der per Definition ganz ausserhalb dessen angesiedelt ist, was jeweils kritisiert wird. Anders gesagt. Die bzw. der Kritiker_in weiss alles besser, weil sie bzw. er über eine irgendwie geartete Wahrheit verfügt, die den Opfern ihrer bzw. seiner Kritik nicht zugänglich ist - ich muss hier nicht auf diese besondere Spezies etwa aus dem Bereich der Musik- oder Literaturkritik besonders hinweisen. Dies ist nun allerdings ein Begriff von Kritik, der wohl als obsolet zu bezeichnen ist, und der speziell für den Bereich

der Kulturwissenschaften nicht weit trägt: Sind doch die Kulturwissenschaften immer auch ein Teil der Kultur, die eventuell kritikwürdig erscheint; d.h. sie können gar nicht die Massstäbe der Kritik von ausserhalb der Kultur beziehen, in der sie sich selbst bewegen.

Kulturwissenschaften, so wäre diesem ersten Befund allerdings entgegen zu halten, sind in gewisser Weise immer kritisch, und das liegt zunächst einmal an ihrem Gegenstand, der Kultur. Erstens sind Kulturen keine monolithischen, in sich abgeschlossenen Blöcke, sondern sind in sich plural, dynamisch und konfliktreich. Zweitens erweisen sich Kulturen im Hinblick auf andere Kulturen als durchaus kontingent: sie könnten immer auch anders sein, denn nichts spricht dafür dass Kulturen so und genau so sein müssen, wie sie historisch zufällig gerade sind (vgl. u.a. Reckwitz 2004). Und schliesslich gibt es drittens immer auch so etwas wie Gegen-Kulturen, die sich z.B. explizit kritisch gegenüber einer herrschenden Mehrheitskultur verhalten. Ein Blick auf die Kulturwissenschaften zeigt sogleich, dass sich ein Grossteil der hier verfolgten Forschungsrichtungen ohnehin als grundsätzlich kritisch versteht (vgl. Winter 2001): Ich denke hier natürlich zunächst an die Postcolonial Studies, aber auch an die Gender Studies oder an die britischen Cultural Studies, in denen die Popkultur zumeist als kritische Gegenkultur aufgefasst wird. Kritisch in einem weiteren Sinne sind aber auch interkulturelle Forschungen, durch welche die Geltung der eigenen Kultur relativiert werden, oder auch kulturhistorische Arbeiten, in denen nicht nur aufgezeigt wird, dass Kulturen sich historisch verändern, sondern auch, dass es bei Kulturen immer auch um Macht- und Herrschaftsverhältnisse geht, wenn etwa bestimmte Musiken als besonders wertvoll ausgezeichnet werden oder sogar als soziale Distinktionsmarker missbraucht werden.

Eine blosse musikpädagogische Enkulturation in der Schule, die nichts anderes täte, als Kinder und Jugendliche in eine einzige und ganz bestimmte Musikkultur einzuführen, wäre demnach selbst ein Gegenstand kritischer Kulturwissenschaft, einfach schon, weil sie den Stand eines reflektierten Verhältnisses zur eigenen Kultur nicht erreicht hat. Eine nächste Stufe der Kritik käme dann zum Tragen, wenn diese Kultur ideologisch gegenüber anderen, als minderwertig eingeschätzten Kulturen normativ hochgespielt würde. Und schliesslich könnte diese Kultur dann auch als Schlüssel für den Eintritt in eine privilegierte Stufe der Gesellschaft benutzt werden und alle diejenigen draussen halten, die nicht, wie es bei Pierre Bourdieu heisst, über diese Form «kulturellen Kapitals» verfügen.

Ich denke also, dass eine ganze Reihe von Gründen für die Verwendung des Adjektivs «kritisch» auch in kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen spricht. Nicht zuletzt ist schliesslich auch eine sich als kulturwissenschaftlich verstehende Musikpädagogik der Idee der *Bildung* verpflichtet, und Bildung bedeutet ja immer auch die Kritik an allem, was der freien Entwicklung des Menschen und seiner Fähigkeiten entgegen steht. Und da sich Bildung selbstverständlich nur innerhalb von Kulturen

vollziehen kann, eröffnen oder verschliessen Kulturen den Möglichkeitsraum, in dem sich Bildung vollziehen kann, oder eben auch nicht. Aber das wäre ein Thema für einen anderen Aufsatz.

«PERFORMANZ» ALS BEISPIEL

Im letzten Teil, möchte ich nun ein Themen- und Arbeitsgebiet vorstellen, das mir für die musikpädagogische Forschung, vielleicht gerade auch an einer Musikhochschule, als besonders aussichtsreich erscheint. Es handelt sich dabei um einen der schon erwähnten Umbrella Terms, der dadurch entstanden ist, dass ein relativ unbeachteter Begriff aus einer Spezialwissenschaft zu einem Dachbegriff erhoben wurde, unter dem sich eine Reihe anderer Disziplinen zu einem gemeinsamen kulturwissenschaftlichen Projekt versammelt haben. Es geht um den Begriff der «Performanz» oder auch des «Performativen» (vgl. u.a. Wirth 2002).

Ursprünglich entstammt der Begriff des Performativen den sprachpragmatischen Untersuchungen des Linguisten John Austin aus den 60er Jahren. Austin hatte hier herausgearbeitet, dass wir gelegentlich sprachliche Äusserungen vollziehen, die auf nichts ausserhalb ihrer selbst verweisen, sondern exakt das tun, was sie aussagen. Ein Beispiel: Wenn ich sage «Hiermit erkläre ich die Sitzung für eröffnet», so ist dies etwas anderes, als wenn ich sage: «Das Haus ist rot». Im ersten Fall tue ich exakt das, was ich auch sage; das Sagen ist der Vollzug einer Handlung, die durch keine andere Handlung als just dieses Sagen ersetzt werden kann. Austin nannte diese Gruppe von Sprechakten «performative Äusserungen», nicht ahnend, dass der Begriff des Performativen sich aus der Linguistik heraus auf ganz andere Bereiche ausdehnen würde, wie etwa auch auf die Sozialwissenschaften oder die Ethnologie.

Es ist dabei naheliegend, dass das Performanzkonzept als kulturwissenschaftlicher Umbrella Term sich als besonders reizvoll für all diejenigen Disziplinen erweisen musste, in denen sich dasjenige, um das es geht, ausschliesslich dadurch zeigt, dass etwas getan oder vollzogen wird. Die sprachliche Nähe von Performanz zur englischen «Performance» ist dabei zugleich verführerisch, weil naheliegend, aber auch missverständlich, weil natürlich «Performance» und Performanz nicht dasselbe sind. Trotzdem wird man sagen müssen, dass besonders innerhalb der Theaterwissenschaften und der Performance Studies der Begriff theoretisch zuerst aufgegriffen wurde (vgl. vor allem Fischer-Lichte 2004), während sich die Musikwissenschaft und auch die Musikpädagogik hier eher zurückhaltend verhalten haben (aber: Krause 2010).

Dies ist im Falle der Musikpädagogik eigentlich verwunderlich, besonders wenn man bedenkt, dass hier in den letzten Jahren der Begriff der *Handlungsorientierung* in Kombination mit der Förderung des Klassenmusizierens sich offenkundig in den Fokus des Interesses geschoben hat. Andererseits muss man allerdings auch beklagen, dass die theoretische Aufarbeitung des

(musikbezogenen) Handlungsbegriffes eher enttäuschend geblieben ist (vgl. Weber 2008). Wenn Schüler_innen im Unterricht Musik machen, so ist das für viele schon handlungsorientierter Musikunterricht. Und wenn Kinder im Klassenverbund zusammen Musik machen, so wird sich, so die populäre Meinung, automatisch ein ganzes Füllhorn an positiven Wirkungen über die Kinder ausgiessen, gleichgültig welche Musik man macht und in welcher Form diese Musik ausgeübt wird (vgl. dazu auch Vogt 2004, 2005).

Das ist nicht nur pädagogisch naiv, es ist auch musikalisch zu simpel gedacht, da dem komplexen Akt des Musikmachens – vielleicht abgesehen von neurophysiologischen Untersuchungen – erstaunlich wenig Beachtung geschenkt wird. Dabei wäre doch zu fragen und zu untersuchen, inwieweit im Sinne der Performanztheorie das Musikmachen selbst ein konstitutiver Akt ist, in dem nicht ein irgendwie schon existierendes «Werk» mehr oder weniger gut interpretiert wird, sondern in dem Musik sich überhaupt erst in einem präsentativen Vollzug realisiert.

Ansätze zu diesen Fragen gibt es natürlich schon länger. So gehört es ja zum Wissensbestand der Historischen Musikwissenschaft, dass die Aufführung und Interpretation dem jeweiligen Musikwerk nicht äusserlich ist und jedenfalls nicht allein auf die Kategorie angemessen/unangemessen reduziert werden kann. Die Musikästhetik kennt seit Roman Ingarden das Theorem der Unbestimmtheitsstellen, mit der jede Partitur durchzogen ist und die durch die jeweilige Interpretation gefüllt werden kann, etc. Theorien des Performativen gehen nun aber noch einen Schritt über diese Ansätze hinaus, indem sie die Vorstellung vom Werk als Text, der irgendwie interpretiert werden muss, nur noch als einen Sonderfall möglicher Vollzüge betrachtet. In vereinfachter Form kann man hier von einer Skala sprechen, auf der die textuellen (semantischen) Elemente eines Musikwerkes im Verhältnis zu Performanz von Musik hervor- oder auch zurücktreten (in Anlehnung an Fischer-Lichte 2004: 160ff.).

Von einem «schwachen Begriff» musikalischer Performanz wäre etwa zu sprechen, wenn ein Pianist ein Klavierstück zur Aufführung bringt. Hier steht unzweifelhaft das Musikstück im Mittelpunkt, auch wenn man zugestehen muss, dass verschiedene Pianist_innen hier unterschiedliche Aspekte räumlicher und leiblicher Präsenz ins Spiel bringen: Die bzw. der eine wird sich weitgehend zurücknehmen, während die bzw. der andere sich ekstatisch ins Zeug legt. Diese Unterschiede sind bekannt und spiegeln sich z.B. auch in den altbekannten Streitigkeiten, ob nun Toscanini oder Furtwängler, Karajan oder Bernstein der Vorzug zu geben sei. Wie immer man sich hier entscheidet: letztlich gilt das Interesse dem musikalischen Werk und seiner Interpretation. Die Performanz bleibt hier dem Kriterium der Angemessenheit unterworfen.

Ein «mittlerer Begriff» käme hingegen ins Spiel, wenn die Performanz gar keine Differenz der angemessenen Interpretationen zulässt. Wenn etwa eine Rockband ein Stück spielt, so ist die Frage, ob dies die angemessene

oder gar richtige Interpretation sei, recht müssig. Natürlich ist es möglich, ein solches Stück zu covern, und manchmal mag man auch der Meinung sein, dass die Cover-Version irgendwie besser sei als das Original, aber die Bühnenpräsenz der jeweiligen Band oder Einzelkünstler ist selbst Teil des Stückes.

Von einem «starken Begriff» könnte man schliesslich sprechen, wenn es gar kein «Stück» oder gar «Werk» mehr gibt, was irgendwie aufgeführt wird, sondern wenn die Performanz selbst identisch mit dem «Stück» ist, um das es geht. Nicht zufällig wird in diesem Kontext natürlich immer wieder auf John Cages 4'33 verwiesen, wo allein die im Augenblick der Performanz zufällig hörbaren Geräusche und Klänge der situativ immer unterschiedlichen akustischen Umwelten die Musik ausmachen. Die zeitlich geordnete Präsenz der bzw. des Pianist_in, des Flügelns und des Notenpapiers (nicht Textes) signalisiert der bzw. dem Hörer_in, dass es sich hier irgendwie um eine Aufführung von Musik handelt, aber es handelt sich dabei dann nur noch um Zeichen für die Sozialform des Konzertes, die gleichzeitig damit bis an ihre Grenze und darüber hinaus geführt wird. Aber natürlich gibt es hier auch Zwischenformen, wie etwa die diversen Spielarten des Jazz, die sich mehr oder weniger stark auf eine Vorlage beziehen, oder auch auf Formen theatralen Musikmachens, bei denen die szenische Improvisation eine besondere Rolle spielt etc.

Es ist nun anzunehmen, dass all diese Formen musikalischer Performativität bereits in der Schule vorkommen (oder zumindest vorkommen sollten). Der entscheidende Punkt ist nun dabei, dass es sich bei diesen Formen schulischen Musikmachens nicht einfach um didaktisch verkürzte Abbilder ausserschulischer Praxis handelt. Die etwas abschätzig Beurteilung: «Das ist ja nur Schulmusik» müsste im Sinne der Performanztheorie zurückgenommen werden: Auch «Schulmusik» ist ganz unvermeidlich eine Form von Performativität eigener Art.

Es wäre also m.E. gerade für eine primär künstlerisch ausgerichtete Institution, in der, wenn man so will, Performanz-Expert_innen aller Art versammelt sind, eine besonders naheliegende Aufgabe, sich der interdisziplinären Erforschung dieser besonderen Spielarten musikalischer Performanz in der Schule, aber auch in musikpädagogischen Institutionen ausserhalb der Schule zu

widmen – womit das grosse Feld möglicher kulturwissenschaftlicher Forschung keineswegs abgedeckt ist. Das mögliche forschungsmethodische Repertoire ist dabei natürlich ausserordentlich vielfältig, da es abhängig vom jeweiligen Forschungsgegenstand und vom jeweiligen Forschungsinteresse ist. Im Hinblick auf musikalische Performanz wäre es z.B. möglich, den Aspekt der Körperlichkeit oder *Leiblichkeit* des Musikmachens in den Mittelpunkt zu rücken, was wiederum andere wissenschaftliche Zugänge erfordert als die Erforschung der spezifischen *Räumlichkeit* oder auch der besonderen *Zeitlichkeit* der performativen Akte (vgl. Fischer-Lichte 2004: 129ff.). Da alle diese Aspekte sich aber auf die Kinder und Jugendlichen beziehen, die Musik machen, liegt es nahe, dass hier sinn-bezogene Forschungsansätze zu bevorzugen sind, die im Grossen und Ganzen *qualitativ* oder auch als *interpretativ* zu bezeichnen sind. Hier stellt die empirische Sozial- und Unterrichtsforschung mittlerweile ein reichhaltiges Repertoire an Forschungsmethoden bereit, die es erst einmal zu beherrschen gilt.

Damit komme ich zum Schluss gewissermassen an den Anfang meines Textes zurück. Musikpädagogik ist mittlerweile (in Deutschland) als Forschungsdisziplin an Universitäten und Hochschulen etabliert, was man sicherlich als Erfolg bezeichnen kann. In gewisser Hinsicht scheint mir die Musikpädagogik aber auch Opfer des eigenen Erfolgs geworden zu sein, da sie sich allzu leicht auf die wissenschaftspolitische Siegerstrasse der empirischen Sozialforschung begeben hat, ohne dabei der Eigenlogik der *musik*-pädagogischen Forschung immer Genüge zu tun. Hier könnte m.E. eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Musikpädagogik Abhilfe schaffen, die erstens auf der Theorieebene dem Gegenstand «Musik» besser Rechnung trägt, ohne dass sie dabei aber zweitens auf die Erträge sozialwissenschaftlicher Forschungsentwicklung verzichten müsste (vgl. z.B. Corsten 2004). Und schliesslich wäre damit auch Sorge dafür getragen, dass musikpädagogische Forschung nicht nur der Optimierung von Schüler_innenleistungen oder der Verbesserung von Sozialkompetenzen dient; kulturwissenschaftliche Forschung ist immer auch ein Störenfried in Kulturen, die sich allzu selbstgewiss in ihrem Status Quo eingerichtet haben.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und ihrer Vorgeschichte, Mainz: Schott.
- Antholz, Heinz (1972): Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik (1970): Düsseldorf: Schwann.
- Assmann, Jan (2000): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen (1997), München: C. H. Beck.
- Bachmann-Medick, Doris (2010): Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften (4. Aufl.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik, Augsburg: Wissner.
- Böhme, Hartmut/Matussek, Peter/Müller, Lothar (2000): Orientierung Kulturwissenschaft, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Corsten, Michael (2004): Quantitative und qualitative Methoden: Methodenpluralismus in den Kulturwissenschaften?, in: Jaeger u.a. 2004, Bd.2, S.175-192
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hg.) (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart & Weimar: Metzler.Hofmann, Martin Ludwig/Korta, Tobias F./Niekisch, Sybille (Hrsg.) (2004/2006): Culture Club. Klassiker der Kulturtheorie, 2 Bde., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard/Rüsen, Jörn/Straub, Jürgen (Hg.) (2004): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe, hg. v. F. Jaeger/B. Liebsch; Bd.2: Paradigmen und Disziplinen, hg. v. F. Jaeger/J. Straub; Band 3: Themen und Tendenzen, hg. v. F. Jaeger/J. Rüsen, Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Krause, Martina (2010): Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht, in: Jürgen Vogt, Christian Rolle & Frauke Hess (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts (= Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd.4), Münster: LIT, S.77-99.
- Niegot, Adrian (2012): «Die Zukunft war früher auch besser»: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive, in: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen, Essen: Die Blaue Eule, S.41-55.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, in: Jaeger et al., Bd.3, S.1-20.
- Schnädelbach, Herbert (1996): Plädoyer für eine kritische Kulturphilosophie (1992), in: Konersmann, Ralf (Hg.): Kulturphilosophie, Stuttgart: Reclam, S.307-326.
- Schnädelbach, Herbert (2000): Philosophie in der modernen Kultur. Vorträge und Abhandlungen 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), URL: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf> (letzter Zugriff: 24.8.2014)
-

—
Vogt, Jürgen (2005): «Adorno revisited» oder: Gibt es eine «Kritik des Klassenmusikanten» ohne kritische Theorie der Musikpädagogik?, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis, hg. v. H.-U. Schäfer-Lembeck, München: Allitera, S.13-24.

—
Vogt, Jürgen (2006): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), URL: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> (letzter Zugriff: 20.08.2014)Vogt, Jürgen (2008): Modale Zeiten – Temporale Perspektiven einer pädagogischen Introduction in Musikkultur, in: Thomas Ott & Jürgen Vogt (Hg.): Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Anholz (= Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd.3), Münster: LIT, S.16-28.

—
Vogt, Jürgen (2011): Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik, in: Diskussion Musikpädagogik, 49, S.13-17.

—
Weber, Martin (2008): Abschied von der Handlungsorientierung? Historische und bildungspolitische Aspekte des aktuellen musikpädagogischen Mainstream, in: Andreas Lehmann-Wermser & Günter Adler (Hg.), Das Musikleben fördern – Musik vermitteln. Freundesgabe zum 65. Geburtstag von Karl Jürgen Kimmelmeyer, Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S.183-222.

—
Winter, Reiner (2001). Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht, Weilerswist: Velbrück.

—
Wirth, Uwe (2002): Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität, in: ders. (Hg.), Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.9-60.

—
Wirth, Uwe (2008): Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung, in: ders. (Hg.), Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.9-67.