

Jahrgang 2023, Sonderausgabe Artistic Citizenship, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Lessing, W. (2023). Artistic Citizenship. Überlegungen zur Grundlegung eines musikpädagogischen Orientierungsbegriffs. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe Artistic Citizenship, 16–53. Online verfügbar unter:  
[https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_artistic-citizenship\\_lessing/](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_lessing/)

## **Artistic Citizenship**

*Überlegungen zur Grundlegung eines musikpädagogischen Orientierungsbegriffs*

## **Artistic Citizenship**

*Reflections on a Concept of Orientation in Music Education*

**Wolfgang Lessing**

### **Abstract**

*This paper reconstructs the theoretical foundations of the concept of Artistic Citizenship (AC) developed by David J. Elliott et al. It highlights the importance of Aristotle's practical philosophy and John Dewey's reflections on the relationship between community and society as important impulses, which are interpreted as an expression of a republican-communitarian understanding of citizenship. A critical discussion of this understanding leads to a reformulation of the AC concept. With special reference to Hannah Arendt's concept of action and Martina Löw's relational understanding of space, an attempt is made to understand AC as an unpredictable and unforeseeable change in existing spatial topologies through artistic action.*

### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag rekonstruiert die theoretischen Grundlagen der von David J. Elliott et al. entwickelten Konzeption einer Artistic Citizenship (AC). Als wichtige Impulsgeber beleuchtet er*

dabei die aristotelische Praxisphilosophie sowie die Überlegungen von John Dewey zum Verhältnis von Gemeinschaft und Gesellschaft, die als Ausdruck eines republikanisch-kommunitaristischen Verständnisses von Citizenship interpretiert werden. Eine kritische Diskussion dieses Verständnisses führt zu einer Reformulierung des AC-Konzepts. Unter besonderer Berücksichtigung des Handlungsbegriffs bei Hannah Arendt und des von Martina Löw entwickelten relationalen Raumverständnisses wird versucht, AC als stets riskante und in ihren Folgen unabsehbare Veränderung bestehender Raumtopologien durch künstlerisches Handeln zu begreifen.

## 1. Einleitung

Der Begriff *Artistic Citizenship* (im Folgenden: AC) stammt aus den USA. Bereits 2006 gab es eine Publikation mit diesem Namen (Schmidt Campbell & Martin, 2006), die allerdings bei Weitem nicht jene Beachtung fand, die der von David J. Elliott, Marissa Silverman und Wayne D. Bowman 2016 herausgegebenen Textsammlung zuteil wurde. Die Resonanz, die von der späteren Publikation ausging, hängt nicht zuletzt auch mit der Tatsache zusammen, dass die Zeit für das in diesem Buch verfolgte Anliegen anscheinend reif war. Schaut man sich ein wenig auf dem US-amerikanischen Büchermarkt um, so stößt man auf eine Reihe aktueller Publikationen, die allein schon in ihren Titeln eine deutliche Nähe zum AC-Konzept verraten: *Delirium and Resistance. Activist Art and the Crisis of Capitalism* (Sholette, 2017), *Culture Strike. Art and Museums in an Age of Protest* (Raicovitch, 2021), *Another Aesthetics is possible. Arts of Rebellion in the Fourth World War* (Ponce de Leon, 2021). Die Autor:innen dieser nachgerade bellizistisch klingenden Titel lassen keinen Zweifel darüber aufkommen, dass den Künsten angesichts der dramatischen und tiefgreifenden Krisen unserer Zeit nicht nur das Recht, sondern regelrecht die Verpflichtung zugesprochen wird, sich direkt und kämpferisch in gesellschaftspolitische Prozesse einzumischen und engagiert für grundlegende soziale Veränderungen einzustehen.

AC ist damit zunächst einmal gar kein musikpädagogischer Terminus, ja nicht einmal ein genuin musikalischer. Er stellt von seinem Selbstverständnis her vielmehr einen Orientierungspunkt dar, der für alle Kunstschaffenden gleichermaßen Bedeutung haben soll. Gleichwohl fügt er sich relativ nahtlos in einen musikpädagogischen Diskurs ein, der von David J. Elliott, dem Mitherausgeber der Publikation von 2016, wesentlich vorangetrieben wurde. In gewisser Weise lässt sich sogar sagen – und wird im Folgenden zu zeigen sein –, dass das AC-Konzept einen Fluchtpunkt markiert, auf den hin sich Elliotts musikpädagogisches Denken seit der ersten Auflage seines Hauptwerks *Music Matters* (1995) zielstrebig hin entwickelt hat.

Auch aus diesem Grunde werde ich mich, wenn ich im Folgenden von AC spreche, primär auf die Musik beziehen und hier insbesondere die musikpädagogischen Implikationen dieses Bezugs bedenken. Um die angedeutete Fluchtlinie im Elliott'schen Denken etwas genauer auszuleuchten, werde ich mich dabei neben Elliott vor allem auch mit einigen seiner Bezugspunkte auseinandersetzen: Erstens (Abschnitt 2) mit der Ethik des Aristoteles, zweitens (Abschnitt 3) mit einem Verständnis von Citizenship, das ich – u. a. unter Berufung auf John Dewey – als ein „affektiv-republikanisches“ kennzeichnen möchte. In Abschnitt 4 werde ich dann drittens auf einige Probleme zu sprechen kommen, die mit einem Rekurs auf diese Grundlagen verbunden sein können. In Hinblick auf Aristoteles ist anzumerken, dass dieser Bezugspunkt bei Elliott

zwar eine wichtige Rolle spielt, aber – im Gegensatz zu den Schriften seines Kollegen Thomas Regelski (Regelski, 1998) – rein quantitativ gar nicht besonders prominent in Erscheinung tritt. Dennoch ist der Praxisbegriff, den Elliott in *Music Matters* entfaltet, in entscheidenden Punkten ohne die aristotelische Praxisphilosophie nicht denkbar. Ebenso unverzichtbar ist er aber auch für den Begriff einer AC, dessen theoretische Grundlagen im Sammelband von 2016 nur knapp – wie ich finde, allzu knapp – skizziert werden. Wenn AC, wie ich im Abschnitt 5 zeigen möchte, wirklich einen Orientierungsbegriff für musikpädagogisches Handeln darstellen soll, müssten ihre Grundlagen meines Erachtens noch um einiges deutlicher herausgearbeitet werden.

Mit dem Rückgriff auf die praxisphilosophische Thematik nehme ich zugleich Bezug auf einen musikpädagogischen Diskurs, der die 1990er und 2000er Jahre geprägt hat, inzwischen aber durch die Rezeption von Akteur-Netzwerk-Theorie (Bruno Latour), phänomenologisch-ontologischer Praxis-Theorie (Theodore Schatzki) und praxeologischer Wissenssoziologie (Ralf Bohnsack) fast schon ein wenig veraltet wirken mag (Heß, Oberhaus & Rolle, 2018; Klose, 2019). Wenn ich ihn hier nochmals aufgreife, so verdankt sich dies nicht unbedingt dem Bemühen um eine philologisch korrekte Herleitung von AC. Vielmehr bin ich der Überzeugung, dass die Rückbindung an den aristotelischen Praxisbegriff noch immer etwas leisten kann, was neuere praxeologische Ansätze (die die Logiken der Praxis in ungleich differenzierterer Form zu entziffern vermögen) aufgrund ihrer vornehmlich rekonstruktiven Ausrichtung in meinen Augen gegenwärtig noch nicht leisten können: Sie bietet, kurz gesagt, die Möglichkeit eines unmittelbaren Kompasses für musikpädagogisches Handeln. Ohne eine derartige Orientierung aber wäre die Idee einer AC nutzlos.

Ein anderer Grund, warum ich etwas länger bei Aristoteles verweilen werde, hängt damit zusammen, dass sowohl Elliotts musikpädagogisches Denken als auch der deutschsprachige Praxis-Diskurs der 2000er Jahre, der durch Namen wie Hermann Josef Kaiser und Jürgen Vogt geprägt wurde, sich ausnahmslos auf den schulischen Musikunterricht konzentrierten und die erheblichen instrumentalpädagogischen Implikationen der Praxisphilosophie weitgehend unberührt ließen (Vogt, 1999, 2002, 2004; Kaiser, 2001, 2010, 2012; Jünger, 2014). Um die Bedeutung des AC-Konzepts aber insbesondere für die Instrumentalpädagogik deutlich zu machen, erscheint es mir wichtig, auf die Grundlagen einzugehen, auf denen Elliotts praxiale Theorie der Musikerziehung – und dann eben auch das AC-Konzept – aufruht.

## 2. Aristoteles und die gute Praxis

Mit dem Neologismus *Musicing* wollte Elliott in *Music Matters* seiner Überzeugung Ausdruck verleihen, dass Musik nicht als Objekt, sondern vielmehr als eine Tätigkeit aufzufassen ist. „Music is something, what people do“ – dieser zentrale Satz zieht sich leitmotivartig durch seine Schriften (Elliott, 1995, S. 39; Elliott & Silverman, 2015, Elliott & Silverman, 2017, S. 37). Mit dieser Bestimmung wendete er sich dezidiert vom Ansatz seines Lehrers Bennett Reimer ab, der (schulischen) Musikunterricht primär als rezeptive Auseinandersetzung mit musikalischen Kunstwerken verstanden hatte (Reimer, 1970ff.). Wenn Elliott in diesem Zusammenhang den Begriff der *Praxis* verwendet, so meint er damit weit mehr, als es die alltagssprachliche Verwendung dieses Begriffs impliziert. Ebenso wie sein Kollege Thomas Regelski (Regelski, 1989)

fasst er ihn im Sinne der aristotelischen *Eupraxis* auf, die – so Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik* – die entscheidende Bedingung für ein gelingendes Leben bildet.

Die Bedeutung der *Nikomachischen Ethik* für eine praxiale Musikpädagogik ist in der deutschsprachigen Musikpädagogik bereits häufig herausgestellt worden (z. B. Kaiser, 2001; Vogt, 2004; Jünger, 2014, S. 71–73; Bartels, 2018; Michel, 2020, S. 90–92). Allerdings geschah dies, wie auch bei Elliott, kaum je in einem wirklich detaillierten Rückgang auf die Originalquelle. Um deren Potenzial für die Konzeption von AC auszuloten, scheint es mir jedoch unerlässlich, zentrale Begriffe (wie etwa *Eudaimonia* oder *Praxis*) nicht lediglich als verkürzte Definitionen zu verwenden, sondern aus dem Gedankengang des Gesamtwerks heraus zu rekonstruieren. Ich werde mich bei meiner Auseinandersetzung mit dem aristotelischen Praxisbegriff also nicht mit den eher cursorischen Ausführungen Elliotts, Silvermans und Bowmans zu diesem Thema begnügen, sondern zum Teil andere Schwerpunkte setzen, durch die ich aber dem Begriff von AC, der den Autor:innen vorschweben mag, eine präzisere Grundlage zu geben hoffe. In gewisser Weise möchte ich das Fundament, auf dem die Autor:innen ihre Konzeption von AC errichten, argumentativ etwas stabilisieren – und das führt dazu, dass ich zwar ihre Bezugspunkte teile, nicht unbedingt jedoch die Art und Weise, wie mit ihnen argumentativ umgegangen wird. Anstatt wie sie also jenen Passagen Priorität einzuräumen, an denen Aristoteles und auch sein Lehrer Platon ganz konkret über den ethischen und gesellschaftlichen Wert des Musizierens nachdenken (Elliott et al., 2016, S. 83–88) – Passagen, die als Referenz aufzurufen, mir aufgrund der Tatsache, dass die antike Vorstellung von *mousiké* kaum mit unseren heutigen Musizier-Vorstellungen übereinstimmt, unstatthaft erscheint –, interessiert mich viel eher, inwieweit sich unser heutiges Verständnis des Musizierens mit dem aristotelischen Begriff des Handelns in Verbindung bringen lässt, der als genuin philosophischer Begriff unzweifelhaft noch Aktualität beanspruchen kann. Dadurch wird möglicherweise auch deutlicher, inwieweit die Tätigkeit des Musizierens als eine ethisch relevante Größe zu verstehen ist, die zu einem gelingenden – wenn man will: glücklichen – Leben beizutragen imstande ist und inwieweit damit ein Anspruch verknüpft ist, der sich in Richtung AC weiterdenken lässt. Auch wenn der Zusammenhang zwischen Musik und einem gelingenden Leben mittlerweile vielfach bearbeitet wurde – für die Instrumentalpädagogik sei hier insbesondere auf die eindrucksvollen Reflexionen Ulrich Mahlerts hingewiesen (Mahlert, 2011, S. 261–267; vgl. auch Bartels, 2018; Michel, 2020; Niegot, Rora & Welte, 2020) –, so steht eine detaillierte Rückbindung an das aristotelische Verständnis noch immer aus. Und natürlich kann auch der vorliegende Text diese Lücke nicht vollständig schließen.

Meine Zweifel, ob das aristotelische Musikverständnis ein geeigneter Ansatzpunkt für eine ethische Begründung des Musizierens sein kann, hängen auch mit der Tatsache zusammen, dass gerade in der *Nikomachischen Ethik* das Spielen eines Instruments häufig in Kontexten thematisiert wird, die einer solchen Begründung krass zuwiderlaufen. Allerdings schärfen eben diese Kontexte (die eher zeigen, wie ein dem aristotelischen Praxisbegriff verpflichtetes Musizieren gerade *nicht* aufgefasst werden sollte) indirekt das Verständnis für die mit diesem Begriff verbundene ethische Dimension. Ex negativo lässt sich also gerade an den so gar nicht in Richtung Praxis tendierenden Musikbeispielen der *Nikomachischen Ethik* zeigen, worauf es anzukommen hätte, wenn man die aristotelische Vorstellung von Praxis mit dem Musizieren in Verbindung bringt. Ich verdeutliche das anhand des 6. Abschnitts des 1. Buchs der *Nikomachischen Ethik*, in dem Aristoteles das berühmte *Ergon-Argument* entfaltet (Aristoteles 2020 /

NE 1097b–1098a):<sup>1</sup> Blickt man auf die vielen Bereiche menschlichen Lebens, in denen etwas als *gut* bezeichnet wird, so wird man schnell merken, dass dieses Gute in jedem Bereich etwas völlig anderes meint: In der Medizin geht es um gute Gesundheit und eine dementsprechend gute Heilkunst, in der Reitkunst um eine gute Beherrschung des Pferdes und beim Flötenspiel um den guten, also möglichst perfekten Umgang mit dem Instrument. Der Begriff des Guten wird also aus einer spezifischen *Funktion* (*érgon*)<sup>2</sup> abgeleitet: Das Instrument Flöte verlangt schon aus sich selbst heraus nach einer bestimmten Umgangsweise, sie will ihren Möglichkeiten entsprechend, also *gut*, gespielt werden – so wie der erkrankte Körper so behandelt werden will, dass er seine gesunden, das heißt guten Funktionen wiedererlangen kann.

Diese Gleichsetzung des Guten (*ágathon*) mit der Erfüllung einer in einem Gegenstand selbst liegenden Funktion ist keineswegs nur eine theoretische Spekulation, sondern vielmehr ein Beurteilungsmuster, auf das auch heute noch überall dort gerne zurückgegriffen wird, wo es um den Begriff der Qualität geht. Wer auch nur etwas mit den Konflikten vertraut ist, die sich zwischen manchen instrumentalen Hauptfachlehrer:innen und den instrumentalpädagogischen Fachvertreter:innen an Musikhochschulen entzünden können – beispielsweise wenn im Rahmen von Eignungsprüfungen die erstgenannte Gruppe eine Bewerberin mit dem Hinweis auf ‚technische‘ Unzulänglichkeiten nicht aufnehmen will –, der kann die alltagspraktische Verwendung der aristotelischen Argumentation aus nächster Nähe studieren. Aus dem bisher Gesagten könnte man zunächst den Eindruck gewinnen, dass Aristoteles mit seiner Beschreibung des Guten den Hauptfachlehrer:innen umstandslos recht geben würde: Wer die Flöte nicht ihren Möglichkeiten entsprechend ‚beherrscht‘, verfehlt die durch sie vorgegebene Funktion: Flöte spielen heißt also notwendigerweise: Flöte *gut* spielen – und aus diesem Grunde müsste man all jene, die dieser Funktion (noch) nicht ganz gerecht werden, von vornherein als minderwertig einstufen und ggf. aussortieren. Andere Kriterien scheint es nicht zu geben.

Tätigkeiten wie der Heilkunst oder dem Instrumentalspiel wohnt für Aristoteles eben deshalb ein eindeutiger Begriff des Guten inne, weil es hier seiner Ansicht nach um Herstellung (*poíesis*) geht. Herstellen bedeutet: ein Ziel verfolgen, das außerhalb der Tätigkeit (*energía*) liegt, durch die es realisiert werden soll. Ärzt:innen heilen (Tätigkeit), um eine gute Gesundheit (Ziel) zu erreichen, die ärztliche Tätigkeit ist aber selbst noch nicht die Gesundheit, sondern soll nur zu dieser führen und ist umso besser, je näher sie diesem Ziel entgegen kommt. Auch das Instrumentalspiel lässt sich im Sinne einer derartigen Um-zu-Relation darstellen: Haltung, Atmung, Stellung der Finger etc. müssen beim Flöten so ausgebildet werden, dass sie der Beschaffenheit des Instruments bzw. einem durch das Instrument gestifteten Klangideal möglichst optimal gerecht werden. Diese Verfahrensweisen, für die Aristoteles den Begriff der *téchne* verwendet, unterstehen einem feststehenden und durch die Tätigkeit nicht zu verändernden Ziel (z. B. einem tragfähigen, wandlungsreichen Ton), sind aber mit diesem nicht identisch, sondern dienen seiner Realisierung. Mittel und Zweck sind also aufeinander bezogen, aber gerade nicht dasselbe. In eine ähnlich verzweckte Relation könnte man auch alle interpretatorischen Entscheidungen beim Musizieren stellen: Auch sie lassen sich als Mittel deklarieren, mit deren Hilfe dann ein Werk gut, das heißt gemäß der in ihm liegenden Möglich-

---

<sup>1</sup> Die *Nikomachische Ethik* wird im Folgenden mit dem Kürzel NE und der üblichen Spaltenangabe nach Bekker zitiert.

<sup>2</sup> Mit der Übersetzung des Wortes *érgon* durch *Funktion* folge ich der von Ursula Wolf herausgegebenen Neuübersetzung der *Nikomachischen Ethik* (Aristoteles / Wolf, 2002).

keiten, erklingen kann. Instrumentalist:innen, die diesen Zwecken nicht oder nicht ganz nachkommen, erfüllen – so könnte die aristotelisch grundierte Argumentation der betreffenden Hauptfachlehrer:innen lauten – die ihnen durch das Instrument oder das Repertoire vorgegebene Funktion nicht und müssen also als defizitäre Fälle betrachtet werden.

Nun bleibt Aristoteles dabei aber *gerade nicht* stehen. Das Gute, das durch externe Handlungsziele vordefiniert wird, ist für ihn nämlich im Grunde selbst etwas Beschränktes – gerade weil die Tätigkeiten, durch die es realisiert werden soll, nicht für sich genommen, sondern lediglich in Blick auf das jeweils vorgegebene Ziel gut sind. Deshalb könnten die instrumentalpädagogischen Fachvertreter:innen, die sich um die Aufnahme beispielsweise einer als unzureichend eingestuften Studentin bemühen, den Hauptfachlehrer:innen mit voller aristotelischer Rückendeckung eine handwerklich-enge Grundhaltung vorhalten, die gerade das nicht erfasst, worum es beim Musizieren eigentlich gehen sollte.

Was könnte dieses Eigentliche sein? Natürlich findet sich bei Aristoteles an dieser Stelle kein direkter Hinweis auf die Musik. Um Musizieren mit seiner Hilfe als eine ethisch relevante Größe zu begründen, die die Ebene des guten Funktionierens übersteigt, muss man zeigen, dass es dabei gerade nicht (oder zumindest nicht primär) um Herstellung geht. Um das nachvollziehen zu können, ist es nötig, dem weiteren Verlauf des *Ergon-Arguments* zu folgen: Aristoteles fragt, ob sich ein Begriff des Guten begründen lässt, der gerade nicht durch regionale, d. h. fachspezifische Funktionsweisen begrenzt wird. Seine Antwort beruht auf einem Analogieschluss: Wenn die Flöte eine Spezifik besitzt, von der ausgehend sich definieren lässt, was als gutes Flötenspiel bezeichnet werden kann, so müsste sich Vergleichbares doch auch vom Menschen sagen lassen – sofern man in der Lage ist anzugeben, worin dessen Spezifik besteht. Die Antwort fällt Aristoteles nicht schwer: Es ist die Vernunft (*lógos*), durch die sich der Mensch von allen anderen Lebewesen unterscheidet. Ergänzend muss hier angemerkt werden, dass *lógos* für Aristoteles keine entmaterialisierte Größe darstellt, die frei über den Dingen schwebt. Er ist vielmehr eingebunden in die Wünsche und Affekte und stellt damit das Ziel eines Strebens (*órexis*) dar. So wie die Flöte aus ihrer Beschaffenheit heraus verlangt, dass sie gut gespielt werden muss, so verlangt auch die Vernunft, dass von ihr ein guter Gebrauch gemacht wird. Mensch sein bedeutet: der Vernunft entsprechend gut handeln. Ein schlechtes Handeln verfehlt die Bestimmung des Menschen. Man kann – und dies ist in der Tat auch immer wieder geschehen – diesen Analogieschluss als naturalistisch kritisieren, da er die Begründung für ethisches Handeln aus einer gegebenen Natur des Menschen abzuleiten versucht (Williams, 2006, dagegen Kallhoff, 2009; vgl. auch Wolf, 2002). Die komplexe philosophische Diskussion um dieses Thema kann hier nicht weiterverfolgt werden; es ist an dieser Stelle lediglich darauf aufmerksam zu machen, dass Aristoteles das durch die Vernunft bestimmte Gute nicht als etwas faktisch Existierendes begreift, welches einfach und umstandslos vorhanden ist. Vielmehr weist er darauf hin, dass es auf seinen praktischen Vollzug angewiesen ist. Erich Kästner hat das auf eine wunderbare Kurzformel gebracht: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“

Das gute Handeln ist nun aber nicht nur irgendein weiteres Gut, das auf einer Stufe mit dem guten Flötenspiel oder der guten Reitkunst steht, sondern das Beste aller denkbaren Güter (*áriston*). Diese besondere Stellung wird dadurch begründet, dass es sich hier um eine Tätigkeit handelt, die ihr Ziel in sich selbst trägt und dadurch nicht noch auf weitere Ziele verweist. Sie hat abschließenden Charakter (*teléios*). Welches Ziel aber fällt mit der Tätigkeit, die zu ihm führen soll, zusammen? Die lapidare Antwort lautet: Es ist die *Eudaimonia*. Dieser Begriff wird

häufig umstandslos mit *Glück* übersetzt, was allerdings nicht ganz unproblematisch ist,<sup>3</sup> weshalb ich im Folgenden den Originalbegriff beibehalten werde. Die *Eudaimonia* erfüllt die Kriterien für das beste Gut. Sie stellt sich nicht bei der bloßen Befriedigung von Bedürfnissen ein: Denn zum einen ist ein Bedürfnis kein spezielles Charakteristikum des Menschen, zum anderen wäre dessen Befriedigung ein Ziel, das außerhalb der Tätigkeit liegt, die zu ihm hinführt. *Eudaimonia* ist aber an die Tätigkeit gebunden, durch die sie in Erscheinung tritt. Diese Konzeption von *Eudaimonia* setzt für Aristoteles eine Abkehr von der Ideenlehre seines Lehrers Platon voraus (NE 1096a–1097a), für den eine Idee (*eidós*) eine ewige und unwandelbare Einheit darstellte, unabhängig davon, ob sie nun zur Anwendung gelangt oder nicht. Das Gute kann aber, so Aristoteles, nicht als allgemeine Form gedacht werden, die alle Fälle des Gutseins umschließt und die daher zunächst einmal keinerlei Verpflichtung für das menschliche Handeln darstellt. Es tritt in jedem Lebenszusammenhang als etwas anderes hervor und erschließt sich erst im konkreten Handeln (*práxis*); ob es vorliegt oder nicht, hängt davon ab, ob der Handlungsvollzug auf die *Eudaimonia* bezogen werden kann. Es geht also dezidiert nicht darum, im Sinne der späteren kantischen Moralphilosophie moralisches Handeln aus übergeordneten Prinzipien abzuleiten und streng zu begründen. Aristoteles hält derartiges – und die Mehrheit heutiger Philosoph:innen würde ihm wahrscheinlich Recht geben – für nicht möglich, sondern verweist darauf, dass Fragen des guten Handelns in den unterschiedlichen Lebensbereichen „große Unterschiede und Schwankungen“ aufweisen und nicht mit der Exaktheit mathematischer Regeln beantwortet werden können (NE 1094b). Es muss also im Einzelfall beurteilt werden, ob eine Handlung der *Eudaimonia* dient oder nicht.

So wie Flöte spielen gleichbedeutend mit Flöte gut spielen ist, so bedeutet Handeln also notwendigerweise gutes Handeln. Der Begriff der *Praxis* bezeichnet im Kern eine *Eupraxis*. Aristoteles ist sich dabei bewusst, dass sich diese *Eupraxis* nicht als einmaliger geglückter Handlungsvollzug einstellt, sondern über den konkreten Handlungszusammenhang hinaus auf ein im Ganzen gelingendes Leben verweisen muss. Unter Rückgriff auf den Fabeldichter Aesop prägt er in diesem Zusammenhang das berühmte Sprichwort von der Schwalbe, die noch keinen Frühling macht (NE 1098a). Zur Lösung der Frage, inwieweit Handlungen, die ja doch immer singular sind, eine *Eudaimonia* im Sinne eines dauerhaften Lebensglücks konstituieren können, verweist er auf die Bedeutung der Tugenden (*areté*). Im tugendhaften Handeln liegt für ihn ein Potenzial, an dem sich die Handelnden unmittelbar erfreuen können, das sich aber auch zu einer habituellen Disposition (*héxis*) zu verdichten vermag, die selbst bei Missgeschicken und Krisen nicht gänzlich verschwindet. Eben dieses Handeln ist aber auf entsprechende Lehre und Vermittlung angewiesen: „Es kommt also nicht wenig darauf an, ob man schon von Kindheit an so oder so gewöhnt wird; es hängt viel davon ab, ja sogar alles“ (NE 1103b).

Wenn *Eudaimonia* aber etwas ist, das sich nicht als Resultat eines Herstellungsvorgangs fassen lässt, sondern in der Tätigkeit selbst realisiert wird, dann ist es zwingend, zwischen den

---

<sup>3</sup> Die Übersetzung von *Eudaimonia* mit *Glück* (bzw. im Englischen mit *happiness*) ist in der Aristoteles-Forschung äußerst umstritten. Sie vernachlässigt, so Angela Kallhoff, „entscheidende Elemente des aristotelischen Glücksverständnisses – so den Bezug auf das Leben in seiner Gesamtheit und die jenseits des subjektiven Empfindens anzusiedelnden Aspekte des Glücks. Vor allem wird nicht deutlich, dass die *Eudaimonia* von Aristoteles als ‚fulfillment of the natural capacities of the human species‘ verstanden wird“ (Kallhoff, 2009, S. 584). Kallhoff schlägt sehr überzeugend stattdessen die Formulierung „human flourishing“ vor (ebd.). Diese Formulierung wird auch, allerdings ohne Bezugnahme auf Kallhoff, von Elliott, Silverman und Bowman verwendet (2016, S. 82; vgl. auch Elliott & Silverman, 2019, S. 74).

Tätigkeiten des Herstellens und des Handelns deutlich zu unterscheiden. Aristoteles vollzieht diese Distinktion in aller Schärfe, wenn er im 6. Buch der NE schreibt: „Herstellen [*poiesis*] und Handeln [*praxis*] sind zweierlei [...]. Daher ist auch die [...] Disposition des Handelns verschieden von der Disposition des Herstellens. Sie schließen sich daher auch nicht wechselseitig ein; weder nämlich ist das Handeln Herstellen, noch ist das Herstellen Handeln“ (NE 1140a). Auch wenn Hans Jünger aus musikpädagogischer Perspektive und unter Berufung auf eine Aristoteles-Interpretation des Altphilologen Theodor Ebert meines Erachtens sehr zu Unrecht geltend zu machen versucht, dass Aristoteles entgegen dem scheinbaren Wortlaut mit der gerade zitierten Passage keinesfalls eine strikte Trennung zwischen praktischen und poetischen Tätigkeitsformen gemeint habe<sup>4</sup> (Jünger, 2014, S. 71f., vgl. auch Kaiser, 2001, S. 97), ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass es sich bei Aristoteles *keinesfalls* um eine Vermischung (im Sinne von Verschmelzung) handelt, sondern um zwei grundsätzlich distinkte Tätigkeitsformen. *Praxis* mag und muss sich *Poiesis* zu Hilfe nehmen – ohne spieltechnische Kompetenzen, gleich auf welchem Niveau, ließe sich keine gute Praxis des gemeinsamen Musizierens realisieren –, ist jedoch etwas ontologisch Grundverschiedenes.

Damit die instrumentalpädagogische Lehrkraft in unserem fiktiven Disput nun gegenüber den instrumentalen Hauptfachlehrer:innen argumentativ Oberwasser gewinnen könnte, müsste sie also deutlich machen, dass Musizieren trotz unbestreitbarer poetischer Elemente im Wesentlichen kein Herstellen, sondern ein Handeln ist. Dieses Handeln dürfte auf kein äußeres

---

<sup>4</sup> Der Kern von Eberts (mit beträchtlichem philologischen Aufwand betriebenen) Argumentation lautet folgendermaßen: Wenn Aristoteles unter Handeln wirklich nur jene Tätigkeiten verstanden hätte, deren Ziel strikt in ihrem eigenen Vollzug (also nicht außerhalb ihrer selbst) liegt, dann könnte es sich hierbei lediglich um „musische oder kontemplative Tätigkeit[en]“ wie z. B. das „Fantasieren auf einem Musikinstrument“ handeln (was für Musikpädagog:innen ja durchaus interessant sein könnte) (Ebert, 1976, S. 17). Über derartige Handlungen ließe sich, so Ebert, aber nicht sinnvollerweise urteilen, ob sie „unklug“ oder „ungerecht“ seien. „Wer eine Handlung als ‚unklug‘ bezeichnet, hat jedenfalls mehr im Auge als das jeweilige Agieren: er blickt auf die Wirkungen und Folgen des Handelns“ (ebd.). Eben deshalb müsse man davon ausgehen, dass der Unterschied zwischen *Praxis* und *Poiesis* von Aristoteles lediglich ein „intensional[er]“ sei (Ebert, 1976, S. 20); es könnten damit aber keinesfalls zwei distinkte Klassen von Tätigkeiten gemeint sein.

Gegen diese Lesart hat Friederike Rese – unter Verweis nicht nur auf die NE, sondern auch auf die aristotelische *Metaphysik* – geltend gemacht, dass Handlungen bei Aristoteles einer grundsätzlich anderen Zeitstruktur unterliegen als Herstellungsprozesse (Rese, 2013): Im Herstellungsvorgang ist das Ziel erst dann verwirklicht, wenn der Herstellungsprozess beendet ist, es liegt also ausschließlich in der Zukunft. Beim Handeln hingegen geht es um die Gestaltung einer gegebenen Situation; natürlich kann es auch hier Ziele geben, um derentwillen gehandelt wird, diese sind aber immer an die konkreten Gegebenheiten des Augenblicks gebunden. Rese verdeutlicht das am Beispiel der Großzügigkeit: „Jemand kann nur großzügig sein in einer bestimmten Situation im Hinblick auf bestimmte andere Personen und auf Güter, die er oder sie mit diesen teilt. Großzügigkeit lässt sich also immer nur in einer gemeinsamen Gegenwart verwirklichen, und sie hinterlässt auch kein Werk in der Welt, das man dann später immer noch betrachten könnte“ (Rese, 2013, S. 191). In diesem Sinne wäre auch das Ziel eines gelingenden Lebens (im Sinne von *Eudaimonia*) auf die Realisierung konkreter Situationen angewiesen. Es wäre aber etwas völlig anderes als etwa das Ziel, das bei der Herstellung einer Vase verfolgt wird. Es ließe sich nicht im Sinne einer abschließenden zeitlichen Bewegung ein für alle Mal fixieren und vollenden, sondern bliebe notwendigerweise unabgeschlossen (eben das meint der aristotelische Begriff der *energēia* im Unterschied zum Begriff einer zielführenden Bewegung [*kinēsis*]). Das gelingende Leben – und man darf ergänzen: auch ein der *Eupraxis* verpflichteter musikalischer Vollzug – ist daher, anders als die utilitaristisch anmutende Argumentation Eberts zu insinuiert scheint, niemals ein objekthaftes ‚Werk‘ (Ebert, 1976, S. 20). Vor diesem Hintergrund müssen Jüngers und Kaisers Einwände, nach denen *Praxis* doch daran gebunden sei, „dass sie sich verwirklicht in einer herstellenden Tätigkeit“ (Kaiser, 2001, S. 97), als eine erhebliche Verunklarung der aristotelischen Unterscheidung gewertet werden, durch die gerade die ethisch hoch relevante Verschiedenheit der unterschiedlichen zeitlichen Zieldimensionen verloren geht. Dass eine gute *Praxis*, z. B. des gemeinsamen Musizierens, immer auch ‚technischer‘ Fähigkeiten (im Sinne von *Poiesis*) bedarf, ist unstrittig. Es darf aber nicht zu dem Schluss führen, es handele sich hierbei um „zwei Seiten“ ein und desselben Handelns (Jünger, 2014, S. 71).



Ziel gerichtet sein (wie etwa Perfektion). Vielmehr müsste es sich aus dem heraus ergeben, was von den Musizierenden in einer gegebenen Situation gemeinsam als *gut* empfunden wird. Technische Kompetenzen wären dabei keineswegs obsolet – auch Aristoteles hebt hervor, dass die Realisierung der *Eudaimonia* und des Guten äußerer Güter bedarf: „Denn es ist unmöglich oder [zumindest] nicht leicht, werthafte Handlungen ohne Hilfsmittel zu tun“ (NE 1099a). Aus dieser Perspektive betrachtet könnte ein Laienensemble, das mit größter Hingabe beispielsweise die Streicherserenade von Edward Elgar musiziert, unter Umständen näher an einer *Eupraxis* sein als eine Profi-Formation, die sich demselben Werk aus einer routinierten Grundhaltung heraus nähert (vgl. ein ähnliches Beispiel bei Vogt, 2004, S. 14). Der mögliche Einwand, dass eine derartige Argumentation dem Dilettantismus Tür und Tor öffnet, ließe sich mit Aristoteles insofern entkräften, als in der *Nikomachischen Ethik* an mehreren Stellen betont wird, dass zum Kennzeichen einer *Eupraxis* das Bewusstsein gehört, Dinge verändern zu können. „Es überlegt aber niemand Dinge, die nicht auch anders sein können, ebenso wenig solche, die zu tun ihm nicht möglich ist“ (NE 1140a). Eine derartige Fähigkeit der Überlegung bezeichnet Aristoteles mit dem Begriff der *phrónesis*, den mit bloßer *Klugheit* zu übersetzen, wohl zu kurz greift. Weit treffender scheint mir der Begriff der *Achtsamkeit* zu sein, der hier auf eine Aufmerksamkeit für alle Dinge abzielt, die sich in einer gegebenen Situation im Sinne einer Realisierung von *Eudaimonia* verändern lassen.<sup>5</sup> Ausgeschlossen wäre also etwa eine Musizierweise, bei der die Musizierenden, ohne sich um das reale Klangergebnis zu scheren, den bloßen Vollzug genießen. Denn hier wäre kein Wunsch zu erkennen, beispielsweise eine Phrasierung oder Artikulation in einem ganz bestimmten Sinne unter Aufbietung aller Kräfte verbessern zu wollen – ein Wunsch, der, um zur Triebfeder eines Handelns zu werden, immer auch auf einer Selbsteinschätzung des eigenen Vermögens beruht. Ein Laienensemble hingegen, das beim Musizieren der Elgar-Serenade die Erfahrung macht, mit den eigenen Fähigkeiten das Stück im positiven Sinne gestalten (verändern) zu können, das also – um es in der Terminologie der Flow-Theorie zu formulieren – über eine gute Balance zwischen Anspruch und Fähigkeiten verfügt, kann eine *Eupraxis* realisieren, sofern es hier um eine Praxis geht, die von allen Mitgliedern gleichermaßen als persönlich gewinnbringend empfunden wird. Und sofern diese Balance im Sinne des Tugendbegriffs zu einer Disposition (*héxis*) wird, haben die Spieler:innen damit einen Schlüssel zur Hand, der für das Entstehen von *Eudaimonia* unerlässlich ist. Wenn man es hiervon ausgehend als zentrale Aufgabe musikpädagogischer Arbeit ansieht, Menschen zu einer derartigen *Eupraxis* zu verhelfen, so könnte die Entgegnung der instrumentalpädagogischen Lehrkraft folgendermaßen lauten: „Es mag sein, dass das technische Potenzial der Bewerberin noch nicht so entwickelt ist, wie Sie sich es vielleicht wünschen. Aber machen wir uns doch nichts vor: Um musikpädagogische Eignung festzustellen, ist das Format Hauptfachprüfung als alleiniges Beurteilungskriterium leider nur sehr begrenzt tauglich. Solange wir nicht wissen, ob die Bewerberin die Fähigkeit und Neigung zu erkennen gibt, Menschen zu einem selbstbestimmten und lustvollen Musizieren zu befähigen, tappen wir doch völlig im Nebel. Ich glaube bei dieser Bewerberin eine große Neigung und Fähigkeit zu sehen, sich genau in diese Richtung zu entwickeln.“ (Dass diese Argumentation an der gegebenen Situation nicht viel ändern dürfte und eher nach langfristigen – und mühseligen – hochschulischen Reformprozessen ruft, als dass sie für situative Notfall-Interventionen geeignet wäre, steht natürlich auf einem anderen Blatt.)

---

<sup>5</sup> Vgl. zur Übersetzung von *phrónesis* mit *Achtsamkeit* Turnher, 2005, S. 92.

Zurück zu Elliott: Ich habe darauf hingewiesen, dass dieser hier relativ ausführlich referierte aristotelische Praxisbegriff eine Voraussetzung seiner praxialen Theorie der Musikerziehung bildet. In *Music Matters* wird dieser Bezug deutlich, wenngleich relativ knapp herausgestellt:

„I recommend praxis to summarize the essential nature of music making and musicianship. [...] Aristotle used praxis to mean informed and deliberative ‚doing-action‘ in which doers (as ethical practitioners) are not merely concerned with completing tasks correctly (techné), but with ‚right action‘: enlightened, critical, and ‚situated‘ action“ (Elliott, 1995, S. 69).

Interessant ist nun zu sehen, auf welche Weise Elliott diese aristotelische Grundierung mit pädagogischen und psychologischen Theorieansätzen unserer Zeit in Verbindung bringt. Nicht zufällig habe ich oben kurz das Vokabular der Flow-Theorie aufgerufen. In der Tat bildet Mihalyi Csikszentmihalyis Flow-Forschung einen wichtigen Bezugspunkt in *Music Matters*. Elliott begreift das Flow-Erlebnis nicht als Begründung für eine singuläre hedonistische Befriedigung beim Musizieren – in eben diesem Sinne ist Csikszentmihalyi in der deutschsprachigen Instrumentalpädagogik mitunter verstanden und kritisiert worden (vgl. Mantel, 2008, S. 22) –, sondern ganz aristotelisch als entscheidenden Schlüssel für persönliches Wachstum („self-growth“) im Sinne von *Eudaimonia*.

„Most musical practices offer music makers the two necessary conditions for achieving the life values of self-growth, self-knowledge, and optimal experience: (1) multidimensional musical challenges and (2) the musicianship required to meet the challenges of a given musical practice. All forms of music making depend on a multidimensional form of understanding called musicianship“ (Elliott, 1995, S. 121).

Und ganz im aristotelischen Sinne ist eine als „key to the values of music making“ verstandene *musicianship* etwas, das gelehrt und gelernt werden kann. Der Frage, wie diese Lernprozesse beschaffen sind, ist Elliott über *Music Matters* hinausgehend in späteren Publikationen immer wieder nachgegangen. Wichtig sind in diesem Zusammenhang insbesondere die von ihm und Marissa Silverman entfalten Überlegungen zur Entstehung von Persönlichkeit (*personhood*), auf die auch in der *Artistic Citizenship*-Publikation von 2016 Bezug genommen wird. Um die Frage zu beantworten, wie Persönlichkeit entsteht, grenzen sich Elliott & Silverman von einer auf Kriterien basierenden Sichtweise ab, in der zunächst definiert werden muss, welche Eigenschaften Persönlichkeit konstituieren (genannt werden: rationality, sentience, emotionality, self-awareness, moral agency, the ability to communicate); fehlen diese Eigenschaften bei einem Menschen, so kann nach Sichtweise der „criterialists“ von Persönlichkeit nicht gesprochen werden. Dieser Argumentation wird eine fehlende Schlüssigkeit vorgehalten: Zum einen könnten dann Neugeborene oder Menschen mit Handicaps nicht als Persönlichkeiten bezeichnet werden, zum anderen aber wäre eine Entwicklung von Persönlichkeit ausgeschlossen: Denn wie ließe sich entwickeln, was gemäß einer auf Kriterien basierenden Sichtweise als nicht vorhanden angesehen wird? Den „criterialists“ entgeht, so der Vorwurf von Elliott & Silverman, eine ganz spezifische Eigenheit menschlicher Interaktion: Diese besteht darin, dass Menschen, um *personhood* ausbilden zu können, immer schon als Persönlichkeiten angesprochen werden müssen; obgleich sie die Persönlichkeitskriterien (noch) nicht erfüllen, müssen sie so adressiert werden, als besäßen sie diese. Elliott & Silverman verdeutlichen das anhand eines Beispiels aus der frühen Ontogenese:

„A parent empathetically conceives and interacts with her baby or toddler as a person in the process of developing her personhood as much as possible, which of course includes developing her many identities and her ‚personality‘. This leads to a closely allied concept – an ethical father, mother, or other caregiver treats his/her child in relation to an ‚ideal of personhood‘ [...]. Singing to, playing with, or asking the baby questions,

even though it is obvious to anyone that the baby cannot participate fully or answer with adult rationality, all these actions are instances of a parent's ethical idealization of the child as a being that possess personhood, self-identity, and all other attributes that will develop over time, as long as the baby is raised with care and empathy in morally, socially, and culturally humanistic contexts“ (Elliott & Silverman, 2017, S. 35).

Aristotelisch gewendet ließe sich sagen, dass in einer derartigen Adressierung kein externes Ziel verfolgt wird. Das Verhalten der Eltern entspringt nicht der pädagogischen Absicht, über das Fingieren einer in Wahrheit noch nicht ausgebildeten Persönlichkeit eine Entwicklung zu eben dieser Persönlichkeit initiieren zu wollen. Vielmehr wird das Kind ganz unmittelbar als Persönlichkeit angesprochen. Im Sinne der Sprechakttheorie könnte man hier von *performativen Akten* sprechen (Austin, 1962), durch die mittels (An-)Sprache Realität geschaffen wird. Hinter dem Handeln der Eltern steckt keine verzweckte Um-zu-Relation (im Sinne von *Poiesis*), es bezieht sich vielmehr gänzlich auf die konkrete Situation, aus der heraus dann auf Seiten des Kindes Lernprozesse entstehen, die am Ende zur Herausbildung von Persönlichkeitskriterien führen können.

Es fällt nicht schwer, in dieser Form von Adressierung, die durch eine spezifische Form der Ansprache real sein lässt, was real noch gar nicht vorhanden ist, ein Schlüsselement gemeinsamen Musizierens zu erkennen. Dieses Element ist nicht direkt an das Vorhandensein vordefinierter Kompetenzen gebunden, sondern muss als etwas begriffen werden, das sich auf jedem instrumentalen Niveau einstellen kann. Es ist ein Merkmal der *Praxis*, nicht der *Poiesis*. So ist es möglich, dass in einer Ensemblesituation erwachsene Laien ohne spezifische instrumentale Vorkenntnisse unter Verwendung eines vielfältigen, hauptsächlich aus Schlagwerk-instrumenten bestehenden Instrumentariums miteinander improvisieren und eine Haltung (aristotelisch: *héxis*) ausbilden, die es ihnen ermöglicht, die jeweils eigenen musikalischen Impulse aus dem Vertrauen heraus zu formulieren, sodass sie von den Mitspielenden ‚verstanden‘, d. h. zur Grundlage einer Response oder einer Weiterentwicklung gemacht werden können (vgl. zu einem derartigen Praxisbeispiel Heiß, Lessing & Schunter, i. Dr.). Damit die eigenen Impulse überhaupt als solche formuliert werden können, ist ein vorgängiges Vertrauen in die Aufnahme- und Antwortbereitschaft – mit Elliott: in die „musicianship“ – der Gruppe unerlässlich. In gleicher Weise ließe sich aber auch die elaborierte Reaktionsfähigkeit eines hochkarätigen Profi-Ensembles beschreiben: Die Cellostimme, die das zweite Thema im 1. Satz des Schumann'schen Klavierquintetts eröffnet, muss so gestaltet werden, dass sie von der zwei Takte später einsetzenden Bratsche zwingend fortgeführt werden kann. Der Bratsche muss also vorgängig zugetraut werden können, dass sie die Cello-Impulse zu ‚verstehen‘ und zu beantworten imstande ist. Sie muss, damit auch bereits der Cellopart gelingen kann, im Vorgriff als kompetente Musikerpersönlichkeit adressiert werden. Entsprechendes gilt, wenn die Bratsche im Anschluss ihre Phrase an das Cello zurückspielt (vgl. zur Beschreibung dieser Passage Rüdiger, 1997, S. 242ff.). Unter Rückgriff auf ökologische Kognitionstheorien (vgl. Gibson, 1979/1982) würde Elliott in beiden Fällen von *Affordanz* sprechen (Elliott, 2017, S. 39): Sowohl im Laien- wie auch im Profiensemble stellen sich die Spieler:innen gegenseitig Handlungsgelegenheiten zur Verfügung. Sie bilden damit für die jeweils anderen eine ökologische Umgebung, die eine entscheidende Voraussetzung für das musikalische Agierenkönnen der Partner:innen darstellt. Aus diesen wechselseitigen Adressierungen kann eine musikalische Gemeinschaft entstehen, in der die individuellen Persönlichkeiten gerade nicht verschwinden. Gemeinschaft wäre vielmehr die Folge einer wechselseitigen Anerkennung im Sinne von *personhood*.

### 3. Dewey und die Gemeinschaft

Mit dieser Bestimmung bewegen sich Elliott und Silverman bereits im engsten Umkreis des AC-Konzepts. Wenn sie in der AC-Publikation von 2016 unter Rückgriff auf Eric Liu und Nick Hanauer (2011) *Citizenship* im weitesten Sinne als „showing up for each other“ definieren (Elliott et al., 2016, S. 8), dann erklären sie damit die an anderer Stelle herausgearbeiteten Kennzeichen von *personhood* und *musicianship* zu bedeutungsvollen Qualitäten auch für das Zusammenleben im öffentlichen Raum. Der Konnex zwischen dem innermusikalischen gemeinschaftlichen Handeln und der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Handelns wird freilich eher lose postuliert als wirklich begründet. Immerhin lassen die neben Aristoteles angeführten Referenzautor:innen aber erkennen, von welchen Prämissen sich Elliott, Silverman und Bowman leiten lassen. Hier ist vor allem John Dewey zu nennen. Wenig überraschend greifen die Autor:innen auf ihn vor allem deshalb zurück, um – unter besonderer Berücksichtigung der Gedanken, die Dewey in *Art as Experience* entfaltet hatte – ihre Überzeugung zu untermauern, dass „the arts [...] should not be placed on an ‚aesthetic pedestal‘, consigned to consumption or contemplative gratification by connoisseurs in concert halls, art galleries, theaters, or museums“ (Elliott et al., 2016, S. 5f.). Zugleich wird Dewey aber auch als Gewährsmann für die These herangezogen, dass es einen direkten Übergang von der Gemeinschaftserfahrung im Rahmen künstlerischer Aktivität und einer gemeinsamen, die künstlerische Sphäre übersteigenden Gestaltung des öffentlichen Raumes gibt. Autoren wie Dewey „stress the need to integrate art making and art taking (whether by amateurs, professionals, or teachers) with personal and community life“ (ebd.). In diesem Sinne sind die Künste, „potent transformative social forces, as demonstrated vividly in movements ranging from the civil rights movement in the United States to the antiapartheid movement in South Africa, and from movements as diverse as the Arab Spring and LGBT rights – the arts and arts education have strong ties to the concept of praxis“ (a. a. O., S. 6).

In der Tat lässt sich der hier vollzogene Schluss vom „personal“ zum „community life“ und von dort aus zur „society“ bei Dewey erkennen. Die unmittelbare soziale Praxis, die beispielsweise die Schüler:innen in der Chicagoer Laborschule erfahren und realisieren sollten, war für ihn gleichbedeutend mit einer praktischen Einübung in demokratisches Handeln. Die Institution Schule sollte, so legte er es in *Demokratie und Erziehung* dar, einen Raum bilden, in dem die Schüler:innen in kollaborativer Arbeit (zu der explizit auch die künstlerische Tätigkeit zählte) lebenspraktische Erfahrungen sammeln konnten (Dewey, 1899/1976). Ein derart auf gemeinsamem partizipativen Handeln fußender Erfahrungsraum stellte für Dewey eine „Gemeinschaft im Kleinen“ dar, der zugleich eine wegweisende Bedeutung für die Realisierung einer „Gesellschaft im Werden“ zugesprochen wurde (Knoll, 2018, S. 704). Erst auf der Grundlage derartiger schulischer Erfahrungen konnte sich für ihn „aus der zersplitterten ‚großen Gesellschaft‘ die ‚große Gemeinschaft‘ entwickeln“ (ebd., S. 704). In diesem Sinne lässt sich AC einerseits mit Aristoteles als eine *Eupraxis* verstehen, bei der Menschen im gemeinsamen künstlerischen Handeln die Erfahrung von *Eudaimonia* machen können, und die andererseits mit Dewey als soziale Kraft angesehen wird, die langfristig zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse beizutragen vermag.

Hinter dem Schluss von einer die Individuen verbindenden und sie zugleich in ihrer jeweiligen Individualität stärkenden Gemeinschaftserfahrung auf das kollektive Ganze der Gesell-

schaft steht ein republikanisches Verständnis von Freiheit und von Citizenship, das der Politikwissenschaftler Quentin Skinner als „Freiheit vor dem Liberalismus“ bezeichnet hat (Skinner, 1998). Während für ein liberalistisches Verständnis, wie es sich etwa bei Adam Smith dokumentiert, *Citizenship* eine lediglich formale Zugehörigkeit (im Sinne von Staatsbürgerschaft) darstellt, meint dieser Begriff in einer republikanischen Denktradition, die sich auf die athenische Polis, die italienische Renaissance und vor allem auf die amerikanische Revolution beruft, eine bürgerliche Orientierung an Partizipation und Gemeinwohl. Auf die zwischen beiden Richtungen bestehende Polarität lässt sich die berühmte Unterscheidung Isaiah Berlins zwischen einem negativen und einem positiven Freiheitsbegriff anwenden (Berlin, 1969, S. 197–256, vgl. Hölzing, 2014, S. 14). Während der in England entstandene Liberalismus Freiheit vor allem negativ, d. h. als bloße Abwesenheit all jener Beschränkungen gedeutet hatte, die dem ökonomischen Expansionsdrang des Einzelnen im Wege standen, so begreift eine republikanische Denktradition Freiheit in einem positiven Sinne als ein „intrinsisches Gut [und] substanziellen Teil eines guten Lebens“ (Hölzing, 2014, S. 14, vgl. auch Oldfield, 1994, S. 188ff.; vgl. hierzu auch die Ausführungen zur *civic education* im Beitrag von Andreas Pfeifer, S. 91f. <sup>6</sup>). John G. A. Pocock spricht in diesem Zusammenhang von einem „bürgerlichen Humanismus“ im angloamerikanischen Denken der frühen Neuzeit und bezieht sich hierbei ausdrücklich auch auf Aristoteles und dessen Vorstellung vom Menschen als einem *zoon politikon*, zu dessen Bestimmungsmerkmalen die politische Betätigung innerhalb der Polis zählt (Pocock, 1993).

Es kann keinen Zweifel geben, dass sich sowohl Dewey als auch der Großteil der Autor:innen des AC-Sammelbandes von 2016 in dieser republikanischen Denktradition verorten. Im Gegensatz zu einem eher institutionenorientierten Republikanismus liberalistischer Prägung gehen sie von einem bürgerorientierten Verständnis aus, bei dem das aktive gesellschaftliche Handeln des Einzelnen bzw. kleiner Gruppen die entscheidende Voraussetzung für das Gelingen und die Vollendung der republikanischen Idee im Großen darstellt. Dieses Selbstverständnis teilen sie mit den Überzeugungen wichtiger Protagonist:innen aus dem Bereich der aktuellen *Community Music*, die mit Leitprinzipien wie *Partizipation* oder *soziale Gerechtigkeit* das Ziel verfolgen, möglichst alle Mitglieder einer Gesellschaft zu erreichen (de Bánffy-Hall & Hill, 2017; vgl. hierzu die Beiträge von Renate Reitinger, Daniel Valeske und Tabea Bine Gebhardt, S. 140 und Wolfgang Rüdiger, S. 61<sup>7</sup>).

Es ist in diesem Zusammenhang überaus aufschlussreich, dass Elliotts Buch *Music Matters* Anfang der 1990er Jahre, also just zu einem Zeitpunkt geschrieben wurde, als mit dem so genannten *Kommunitarismus* eine Denkrichtung in der politischen Theorie in den Vordergrund drängte, die den negativen Freiheitsbegriff Berlins stark kritisierte (Taylor, 1988, S. 118–144) und sich in diesem Zusammenhang auch von der Vertragstheorie John Rawls' absetzte, der sie einen ahistorischen und atomistischen Individualismus vorwarfen. Unter bewusstem Rückgriff auf die Tugendlehre des Aristoteles gab Michael Sandel seinem 1995 erschienenen Buch die Überschrift *Liberalismus oder Republikanismus. Von der Notwendigkeit der Bürgertugend* (Sandel, 1995).

---

<sup>6</sup> [https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_artistic-citizenship\\_pfeifer](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_pfeifer)

<sup>7</sup> [https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_artistic-citizenship\\_reitinger-valeske-gebhardt](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_reitinger-valeske-gebhardt) sowie [https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_artistic-citizenship\\_ruediger](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_ruediger)

Im Ganzen lässt sich der Kommunitarismus als eine Denkrichtung verstehen, für die eine *rechtliche* Begründung demokratischer Institutionen lediglich ein sekundäres Phänomen ist. Primär und leitend ist hingegen ein durchaus aristotelisch zu verstehender Begriff des *Guten*, auf den diese Institutionen, um sich als rechtlich legitim auszuweisen, vorgängig angewiesen sind. Das Rechtliche kann nur als rechtlich akzeptiert werden, wenn es auf einem *Guten* aufruht, das sich seinerseits aber nicht rechtlich begründen lässt. Mit dieser Sichtweise griff der Kommunitarismus eine Debatte auf, die bereits in der deutschen Philosophie des frühen 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle gespielt hatte. Gegen Immanuel Kants Versuche, das moralisch Gute kontextunabhängig und normativ aus den Gesetzmäßigkeiten einer praktischen Vernunft abzuleiten (also im Grunde rechtlich zu legitimieren), hatte Georg Friedrich Wilhelm Hegel einen Begriff von *Sittlichkeit* ins Spiel gebracht, der nicht bei einem abstrakten Moralbegriff ansetzte, sondern vielmehr bei den konkreten ethisch-moralischen Ausprägungen real existierender Gemeinwesen begann. In diesem Sinne gehen die Kommunitaristen davon aus, dass sich Menschen immer schon in Gemeinschaften bewegen, durch die sie nicht nur kulturell, sondern auch ethisch geprägt werden. Der Ansatzpunkt ist also nicht wie bei John Rawls das einzelne und isolierte Individuum. Rechtliche Normen erhalten ihre Legitimität aus kommunitaristischer Sicht nicht aus sich selbst heraus, sondern können immer nur als generalisierende Umsetzungen von sittlichen Erfahrungen gedeutet werden, die Menschen in ihren jeweiligen Gemeinschaften bereits vorgängig gemacht haben. Und wenn sich menschliche Gemeinschaften im Sinne von Aristoteles als etwas begründen lassen, das – so unterschiedlich sie im Einzelnen gestaltet sein mögen – einer letztlich verallgemeinerbaren Praxis des guten Handelns verpflichtet sein muss, dann kann man von einem systematischen Vorrang des Guten vor dem Richtigen sprechen (Taylor, 1986, S. 119).

Diese Grundannahme führt dann zu ganz unterschiedlichen kommunitaristischen Positionen: In einem Fall, für den der schottische Philosoph Alasdair MacIntyre exemplarisch stehen mag (MacIntyre, 1984), wäre es primäre Aufgabe der staatlichen Institutionen, die unterschiedlichen Gemeinschaften in ihrer jeweiligen Eigenheit anzuerkennen und sie vor einem drohenden Identitätsverlust zu schützen (Jürgen Habermas, der im Gegensatz zu kommunitaristischen Zielsetzungen an einem Vorrang des Rechts und der Selbstbegründbarkeit rechtlicher Normen festhält, spricht hier ironisch von einem „administrativen Artenschutz“ [Habermas, 1997, S. 259]). Aus ethisch-kulturell divergierenden Gerechtigkeits-erfahrungen werden „differenzierte Gemeinsamkeiten“ abgeleitet, die dann die Grundlage des gesellschaftlichen Zusammenlebens bilden (Walzer, 1996, S. 160). Hier geht es also primär um die Anerkennung von Heterogenitäten, die um jeden Preis geschützt werden müssen, solange sie andere Heterogenitäten ebenfalls anerkennen. Die Gesellschaft als Ganzes erscheint dann vor allem ein mehr oder weniger loses Nebeneinander unterschiedlicher Gemeinschaften.

Ogleich sich Elliott und Silverman an anderer Stelle zustimmend auf MacIntyre beziehen (Elliott & Silverman, 2019, S. 81), kann man doch generalisierend festhalten, dass dieser Weg in der AC-Konzeption eher nicht beschritten wird. Vielmehr lassen sich viele Autor:innen des AC-Sammelbandes von der Überzeugung leiten, dass es zur Aufgabe von AC gehört, einen „habit change“ der sich in einer gemeinsamen künstlerischen Praxis versammelnden Akteur:innen zu bewirken (Turino, 2016). Es geht also nicht um eine bloße Akzeptanz der Eigenheiten unterschiedlicher Praxen, sondern um deren Veränderung mittels einer durch künstlerisches Handeln gestifteten – und eben nicht lediglich tradierten – Form von Gemeinschaft.

Diese Akzentuierung erfolgt vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen Kapitalismus-Kritik. So besteht für Thomas Turino das Hauptproblem der US-amerikanischen Gesellschaft vor allem in der flächendeckenden Verbreitung kapitalistischer Ethiken, die aufzubrechen und in Frage zu stellen in seinen Augen eine zentrale Aufgabe von AC ist. Hier geht es also nicht primär um die Anerkennung bestehender communities (im Sinne des Habermas'schen Artenschutz-Vorwurfs), sondern um die Schaffung neuer communities unter der Vorherrschaft künstlerischen Handelns. In diesen künstlerischen Gemeinschaften sollen bestehende Orientierungen aufgebrochen und in Frage gestellt werden; sie bieten „a special space for alternative ways of being social and for habit change within the capitalist formation“ (Turino, 2016, S. 305). So sehr sich diese Sichtweise als massive Kritik an den bestehenden US-amerikanischen Verhältnissen lesen lässt, so ungebrochen steht sie doch in einem gerade für die USA charakteristischen Traditionszusammenhang. Nach Daniel Tröhler waren die Gründungsväter der amerikanischen Verfassung davon ausgegangen, „dass Politik von Menschen betrieben werde, die in den *communities* zu republikanischen, d. h. gemeinwohlorientierten Bürgern erzogen worden seien. ‚Gemeinschaft‘ [...] in einem solchen Verständnis wäre zu ‚Gesellschaft‘ nicht Gegensatz, sondern fundamentale Voraussetzung, wobei personale Identität und Bürgertugend als zwei Seiten derselben Medaillen [sic] zu verstehen wären“ (Tröhler, 2001, S. 62f., Hervorhebung im Original).

Eben dieses Denken findet sich auch bei Dewey, der die im Rahmen von schulischer Projektarbeit gebildete Gemeinschaftserfahrung als Vorbild und Voraussetzung für das Entstehen einer als „große Gemeinschaft“ verstandenen Gesellschaft begriffen hatte (Knoll, 2018, S. 704). Auch wenn Dewey hierbei sicherlich nicht in Richtung einer AC gedacht hatte, so ist es doch aufschlussreich, dass die prägende Kraft dieser im Kleinen gebildeten Gemeinschaftserfahrung für ihn nicht primär auf rationaler Einsicht, sondern vielmehr auf einem affektiven Involviert-Sein beruht: Betont er doch, dass die „Verbindungen des Ohres mit dem vitalen und expressiven Denken und Fühlen [...] unendlich enger und vielfältiger als die des Auges“ sind (Dewey, 1927/1996, S. 181).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es sich bei einer AC im Sinne Elliotts, Silvermans und Bowmans um eine Spielart des Kommunitarismus handelt, sofern man darunter ein Plädoyer „für eine solidarische Kultur der wertegeleiteten Selbstverwirklichung“ und einen „affektiven Republikanismus der Tat“ (Kühnlein, 2022) versteht, der „nicht nur diejenigen Praktiken und Institutionen schützt, die die Freiheit sichern, sondern auch *diejenigen, die das Verständnis der Freiheit aufrechterhalten*“ (Taylor, 1988, S. 176, Hervorhebung: WL). Und welche Praktiken könnten dieses Verständnis nachdrücklicher bewahren und stärken als gerade die künstlerischen und die durch sie gestifteten Gemeinschaften? Die zahlreichen Beispiele des AC-Bandes von 2016 handeln oft von künstlerischen Praxen, die meist ohne institutionelle Rückendeckung (Schule, Verbände) an sozialen Brennpunkten durch das gemeinsame künstlerische Tun die Selbstwahrnehmung und Handlungsfähigkeit der Akteur:innen stärken wollen.

Der Preis dieses Ansatzes besteht freilich in einer mehr oder minder offen formulierten Abwertung von allen künstlerischen Aktionsformen, die in mehr oder minder traditionellen Rahmungen (z. B. klassisches Konzert) angesiedelt sind. Ganz deutlich wird dies bei Turino, der im Anschluss an Pierre Bourdieus Begriff des *Feldes* zwischen fünf musikalischen Feldern (im Sinne von Aktivitätsformen) unterscheidet. Obschon diese Felder unter systematischen

Gesichtspunkten als gleichwertig präsentiert werden, ist es doch offenkundig, dass der Modus des „presentational music making“, der das traditionelle frontale Agieren von Musiker:innen vor einem Publikum umschreibt, als etwas dargestellt wird, das sich kaum mit AC in Verbindung bringen lässt, während der Modus des „participatory music making“, der eine Musizierweise bezeichnet, bei der Menschen unterschiedlichster Vorerfahrungen und Niveaustufen in einer gemeinsam geteilten Praxis zusammenfinden, als Vorbedingung für einen „habit change“ und damit als Paradigma einer AC gewertet wird: „In highly participatory traditions, the success of an event is judged by the degree of participation achieved; the etiquette and quality of sociality is granted priority over the quality of the sound and motion produced“ (Turino, 2016, S. 303).

#### 4. Von der Community zur Society?

Dem republikanisch-kommunitaristischen Denkansatz, der in meinen Augen eine entscheidende Grundlage des AC-Konzepts darstellt, wurde im vorangegangenen Abschnitt relativ viel Aufmerksamkeit geschenkt, weil er genau jene Dimension beschreibt, durch die AC die praxisphilosophische Fundierung, die Elliott in *Music Matters* dargelegt hatte, übersteigt. Wenn AC mehr sein soll als eine Wiederholung der Praxistheorie Elliott'scher Prägung, dann muss deutlich werden, inwieweit sie über eine unmittelbar erfüllende musikalische Handlungssituation hinausgehend gesellschaftlich wirksam sein kann. Der vollmundige Anspruch, mit dem – unter teilweise Rückgriff auf die AC-Publikation von 2016 – die Autor:innen einer *Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education* bereits im Titel ihres Beitrags über Musiker:innen als „Makers in Society“ sprechen zu können glauben (Gaunt et al., 2021), bedarf einer sorgfältigen Prüfung. Dazu muss vor allem jenen Stimmen Gehör geschenkt werden, die eine unmittelbare Bezogenheit partikularer gemeinschaftsstiftender Praxen auf das Ganze der Gesellschaft kritisch hinterfragen. Ich werde das in diesem Abschnitt in zwei Anläufen versuchen. Einmal anhand eines konkreten Praxisbeispiels aus dem AC-Band, zum anderen, indem ich die Schlussfolgerung von der kleinen zur großen Gemeinschaft aus einer soziologisch-historischen Perspektive, die insbesondere den deutschsprachigen Diskurs fokussiert, zur Diskussion stelle.

1.) In dem bereits erwähnten Beitrag „Music, Social Change, and Alternative Forms of Citizenship“ geht Thomas Turino unter anderem auf eine Bewegung in den Vereinigten Staaten ein, die sich dem „Contra Dance“ widmet (Turino, 2016). Er beschreibt hier als Beispiel für AC eine institutionell ungebundene und im Wesentlichen auf Selbstorganisation beruhende Volkstanzbewegung, an der beliebig viele Menschen aller Alters- und Kompetenzstufen teilnehmen können. Eines der wichtigsten Kennzeichen dieser Veranstaltungen besteht für ihn in dem Ziel, dass sich alle Teilnehmer:innen zu jedem Zeitpunkt wohlfühlen, was nur geht, wenn sich niemand über-, aber auch niemand unterfordert fühlt. Dazu gibt es die sogenannten „Caller“, die die Aufgabe haben, die Tänze so anzuleiten, dass alle Tanzenden niveaumäßig zu ihrem Recht kommen (in der Terminologie der *Community Music* würde man hier wohl von „Facilitators“ sprechen). Die Musiker:innen werden darin geschult, die Tempi der Tänze so zu wählen, dass allen Mitwirkenden zu jedem Zeitpunkt eine Teilhabe möglich ist. Gleichzeitig haben alle Teilnehmer:innen aber auch die Möglichkeit, sich immer weiter zu verbessern, bis hin zu Leistungen, die man ‚professionell‘ nennen könnte. Gemäß den impliziten Regeln einer



*Community of Practice* tauschen sich Noviz:innen mit fortgeschritteneren Tänzer:innen aus und holen sich auf informellem Wege Tipps für ihre weitere Entwicklung. Turino beobachtet nun, dass die Menschen, die an diesen Contra-Dance-Events teilnehmen, dort deutlich anders kommunizieren, als sie es in ihrem Alltag tun würden (vgl. hierzu auch den Beitrag „Alles nur ein Spiel!“; S. 157–158).<sup>8</sup>

„Differences of occupation, income level, and social class are irrelevant; the main identities operating here are dancer and traditional musician, and particular skills in these realms are appreciated and admired. By participating cooperatively in work duties and in the play of music making and dance, [these] dance weekends offer the experience of an egalitarian community. Regardless of how one operates in everyday life, at dance weekends one needs to cultivate habits of acceptance of difference, volunteerism, and cooperation, and sensitivity to the different needs and likes of others. Noncompetitiveness, being motivated by goals other than profit, and a priority on the community over individualism, while still accepting individualism, are attitudes fostered and realized. [...] In my experience [...] people don't tend to talk about work (occupation), but rather talk about music and dance, as well as crafts and artistic activities, children, gardening, health practices, and other topics that fit with the ethos of the scene. Here is a place where 'avocations' rather than occupations are valued and often take the center. This alone marks a striking difference from the way North American adults typically configure their identities and what is important in their lives when operating within the broader society“ (Turino, 2016, S. 309).

Zweifellos finden sich in dieser Beschreibung viele Kennzeichen einer aristotelischen *Eupraxis*: Es geht nicht um Realisierung äußerer Ziele (etwa im Sinne einer Erfüllung von Leistungsvorgaben), sondern um die gemeinsame Realisierung einer für alle Teilnehmer:innen *guten* Situation, die ihren Zweck in sich selbst trägt. Gleichzeitig geht es aber auch nicht lediglich um einen selbstbezüglichen Genuss des eigenen Tuns, da es durchaus die Möglichkeit und den Ansporn gibt, die eigene tänzerische Leistung permanent zu verbessern; es besteht mit Aristoteles die Möglichkeit, sich passend zum jeweiligen Leistungsvermögen an selbstgesetzten Ansprüchen zu messen und sich dementsprechend zu verändern.

Ist es nun schlüssig zu postulieren, dass von dieser sicherlich *guten* Praxis Impulse ausgehen können, die über diese Praxis hinausgehend gesellschaftliche Relevanz beanspruchen können? Kann die Contra-Dance-Bewegung ein Beispiel für AC sein? Diese Frage, die man ebenso an Projekte der *Community Music* stellen könnte, ist nicht einfach zu beantworten. Turino scheint in der Tat davon auszugehen, dass aus der Tatsache, dass sich bei diesen Events die Kommunikationsstile ändern – die Menschen also beispielsweise nicht mehr über ihren Job bzw. ihr Einkommen sprechen und eine nicht-kompetitive Handlungspraxis zu realisieren suchen –, die Möglichkeit grundsätzlicher Handlungsänderungen („habit changes“) entsteht, was ein wichtiger Baustein sein könnte, um die Allgegenwart kapitalistischer Praktiken zu durchbrechen. Allerdings enthält bereits seine eigene Darstellung der Tanz-Events eine Reihe von Formulierungen, die genau diese Zielsetzung als fraglich erscheinen lassen. So fällt auf, dass Turino ganz selbstverständlich eine Differenzlinie zwischen den Events und dem „everyday life“ bzw. zwischen den Teilnehmer:innen und einer „broader society“ zieht. Auch spricht er von einem spezifischen Szenen-Ethos und bezeichnet damit eher eine abgezielte Community mit eigenen Interaktionsstilen, die eng auf die Events bezogen bleiben. Die von ihm beschriebenen Treffen finden an speziellen Wochenenden statt und scheinen herausgehobene Ereignisse darzustellen, deren Reiz gerade darin besteht, dass die Teilnehmenden hier einmal anders sein können als in ihrem sonstigen Leben. Es gibt keine Hinweise für ein Aufbrechen dieser Differenzlinie, das dann zu einer Umgestaltung des jeweiligen Alltags führen würde. Man könnte daher durchaus

---

<sup>8</sup> [https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_artistic-citizenship\\_eveleens-et-al](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_eveleens-et-al)

auch die These vertreten, dass – in einem ähnlichen Sinne, in dem Theodor W. Adorno und Max Horkheimer die *Kulturindustrie* als Entlastung von einem nicht in Frage gestellten kapitalistischen Alltag entlarvt haben – mit diesen Events eine Art Insel geschaffen wird, auf die sich die Teilnehmenden innerhalb eines Meeres gesellschaftlicher Entfremdung zeitweise zurückziehen können, um dann möglicherweise in ihrem Alltag umso besser zu funktionieren.

Weniger polemisch ließen sich die von Turino beschriebenen Tanz-Events mit dem Soziologen Ray Oldenburg aber auch als *Dritte Orte* bezeichnen (*third places*). In seinem 1989 publizierten Buch *The Great Good Place* (Oldenburg, 1999) versuchte Oldenburg zu zeigen, dass es neben dem ersten Ort, der Familie, und dem zweiten, der Arbeit, eine dritte Sphäre des Zusammenlebens gibt, die einen Ausgleich zu den beiden ersten darstellt und besondere Kommunikationsstile ermöglicht. Diese *Dritten Orte* – Oldenburg nennt z. B. öffentliche Bibliotheken, aber auch Pubs oder Biergärten – stehen grundsätzlich allen Bevölkerungsschichten offen und minimieren soziale Ungleichheiten. Sie zeichnen sich durch einen spielerischen Konversationsstil aus, bei dem allzu ernste, aber auch allzu intime Gegenstände vermieden werden. Vermutlich könnte man in diesem Sinne auch ländliche Blasmusikvereine oder Chorvereinigungen, die – zumindest gemäß ihres Selbstbildes – für alle zugängliche Gemeinschaften sein wollen (Bons, Borchert, Buchborn & Lessing, 2022), als *Dritte Orte* bezeichnen, denn sie stellen zweifellos einen geselligen Raum dar, der weder mit den Räumen der Familie noch der Arbeitswelt identisch ist. Hiervon ausgehend müsste man dann allerdings die Frage stellen, worin der Unterschied zu Turinos Tanz-Events besteht (denn auf die Idee, Mitglieder eines Laienchores als ideale Verkörperungen einer AC zu bezeichnen, käme wohl niemand).

Allerdings kann man sich der Problematik auch anders nähern, indem man nämlich die Frage stellt, ob die Existenz und Förderung *Dritter Orte* nicht ein Kennzeichen von Demokratien westlicher Prägung darstellt, nach dem man in autokratisch regierten Ländern vergeblich sucht. In diesem Sinne wären die Mitglieder von Amateurmusikvereinigungen vielleicht nicht unbedingt *Artistic Citizens*, wohl aber aktive Teilhaber:innen am kulturellen Leben eines demokratisch verfassten Gemeinwesens, das unter anderem dadurch gekennzeichnet ist, dass es *Dritte Orte* nicht nur zulässt, sondern auch fördert. Dass ein derartiges Verständnis durchaus bedenkenswert ist, zeigt gerade ein Blick auf die jüngere deutsche Geschichte: So ist es auffallend, dass es in der ehemaligen DDR in begrenztem Maße zwar eine öffentliche Gastronomie, aber darüber hinausgehend so gut wie keine auf individueller Selbstbestimmung fußenden *Dritten Orte* gab: Das kulturelle Leben war auch im Laien- und Freizeitbereich straff zentralistisch organisiert und ließ keinen Raum für eine Zwischen-Sphäre, die weder privat (Familie, Freunde) noch öffentlich (Arbeit, staatliche Kulturinstitutionen, Massenorganisationen) war.<sup>9</sup> Sofern diese Beobachtung, die hier empirisch nicht weiter verfolgt werden kann, zutrifft, könnte man durchaus postulieren, dass die Nutzung und Entwicklung amateurmusikalischer *Dritter Orte* einen wichtigen Beitrag für ein republikanisches Verständnis im kommunitaristischen Sinne leistet.

Allerdings wäre es dann geboten, zwischen einem bloßen bürgerschaftlichen Engagement und einer AC zu differenzieren. Von jenem wäre zu sprechen, wenn gegebene kulturelle Freiräume (die sich unter Umständen auch staatlicher Subventionen erfreuen können) aktiv

---

<sup>9</sup> Allerdings haben vor allem in den 1980er Jahren die Kirchen diese Funktion mehr und mehr ausgeübt und gerade dadurch einen entscheidenden Beitrag zum Gelingen der friedlichen Revolution von 1989 geleistet.

genutzt werden. Mitglieder eines Musikvereins tragen zweifelsohne zur Gestaltung und Bereicherung des regionalen Kulturlebens bei, sie stiften – etwa bei Dorf- oder Stadtfesten – Begegnungen und gegenseitigen Austausch und übernehmen durch diese Aktivitäten, die nicht umsonst als „Ehrenamt“ bezeichnet werden, eine über die individuelle Motivation hinausgehende gesellschaftliche Verantwortung. Doch beschränkt sich diese Aktivität im Wesentlichen auf die Beibehaltung eines vordefinierten Status quo, also auf die aktive Nutzung bestehender Angebote. Hierauf den AC-Begriff anwenden zu wollen, widerspräche allerdings dem kämpferischen, auf gesamtgesellschaftliche Veränderung abzielenden Gestus, den alle Beiträge des AC-Bandes zu erkennen geben. Insofern bleibt die Frage bestehen – und sie wird durch den hier beispielhaft herangezogenen Beitrag von Turino nicht beantwortet –, ob und inwieweit die künstlerische Praxis kleiner selbstorganisierter Communities einen Beitrag zu grundsätzlichen Änderungs- und Transformationsprozessen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene leisten können.

2.) Während kommunitaristische Ansätze davon ausgehen, dass Gemeinschaften im Kleinen eine unerlässliche Vorbedingung für gesamtgesellschaftliche Entwürfe bilden (selbst wenn sich die Funktion des Staates und seiner Rechtsordnung im Wesentlichen auf die Anerkennung unterschiedlicher und disparater Communities beschränken sollte), gibt es daneben durchaus auch bedenkenswerte Ansätze, die die Möglichkeit eines Zusammenspiels von *Community* und *Society* grundsätzlich bezweifeln. Diese Argumentationslinie ist insbesondere in Deutschland wirksam gewesen und hat nicht nur im akademischen Raum ihren Niederschlag gefunden. Man denke in diesem Zusammenhang etwa an das emphatische Gemeinschaftsverständnis der Jugendmusikbewegung im Deutschland der 1920er Jahre.<sup>10</sup> Die sich in und durch Musik realisierende Gemeinschaft war hier ja geradezu als ein Gegenpol gedacht, der vor einer als entfremdet wahrgenommenen gesellschaftlichen Realität schützen sollte (Kolland, 1979, Schütte, 2004; vgl. hierzu auch den Beitrag von Ulrich Mahler, S. 132<sup>11</sup>). Trotz der geringen begrifflichen Schärfe, in der Protagonisten wie Fritz Jöde den Gemeinschaftsbegriff verwendeten, lässt sich hinter den schriftlichen Verlautbarungen eine grundsätzliche Polarität zwischen *Gemeinschaft* und *Gesellschaft* erkennen. Ein Vordenker dieser strikten Gegenüberstellung war der Soziologe Ferdinand Tönnies, der in seinem Buch *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Tönnies, 1887/2017) die strikte Unvereinbarkeit beider Sphären postuliert hatte. Dieses Buch war zum Zeitpunkt seiner Publikation (1887) zunächst weitgehend unbeachtet geblieben, entwickelte sich aber spätestens mit seiner 2. Auflage von 1912 zu einem regelrechten soziologischen Bestseller, der dem Gemeinschaftsdenken beispielsweise Jödes (der die sehr komplexe Gedankenführung von Tönnies' Buch nicht direkt rezipiert haben dürfte) entscheidende Stichworte liefern konnte. Tönnies stellt in seiner Schrift die Dimensionen der Gemeinschaft und der Gesellschaft als zentrale, aber gleichwohl polar entgegengesetzte Prinzipien menschlicher Sozialisation dar. Während Gemeinschaft als lebendiger Organismus begriffen wird, der ein dauerhaftes und echtes Zusammenleben ermöglicht, ist Gesellschaft ein „mechanisches Aggregat und Artefakt“, das nur ein vorübergehendes und scheinbares Zusammenleben ermöglicht. Diese Überzeugung verdichtet sich zu der These, dass die

---

<sup>10</sup> Die folgenden Anmerkungen zur deutschen Diskussion der Begriffe „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ habe ich bereits in dem Beitrag „Von der Community zur Society?“ (Lessing, 2023, S. 79–82) entfaltet und greife auf sie hier in nur wenig veränderter Form zurück.

<sup>11</sup> [https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_artistic-citizenship\\_mahler](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_mahler)

Menschen in der Gemeinschaft „verbunden bleiben [...] trotz aller Trennungen“, während sie in der Gesellschaft „getrennt [bleiben] trotz aller Verbundenheiten“ (Tönnies, 1887/2017, S. 4).

Im Gegensatz zu kommunitaristischen Überzeugungen und der Sichtweise von Elliott, Silverman und Bowman gibt es für Tönnies keinen direkten Weg von der Gemeinschaft in die Gesellschaft. Aus diesem Grund lehnte er – im Gegensatz zu manchen seiner jugendbewegten Adept:innen – den nationalsozialistischen Begriff der „Volksgemeinschaft“ auf das Schärfste ab (Bammé, 2018, S. 112), da er in seinen Augen auf einem plumpen Etikettenschwindel beruhte. In ihm wurde eine mögliche Verschmelzung von Gemeinschaft und Gesellschaft propagiert, die in Tönnies' Augen prinzipiell unmöglich war.

Diese schroffe Gegenüberstellung beider Dimensionen wurde in der deutschen Soziologie vielfach übernommen, wenngleich mit zum Teil gegenläufigen Bewertungen: So kritisierte Hellmuth Plessner in seiner 1924 entstandenen Streitschrift *Grenzen der Gemeinschaft* (Plessner, 1924/1981) eine einseitig negative Kennzeichnung der Gesellschaft und betonte dagegen die durch die Gesellschaft gegebene Möglichkeit der Distanzbildung (im Sinne einer Entlastung des Individuums); dieser Einwand wurde später auch von Arnold Gehlen übernommen. Max Weber hingegen kritisierte die in seinen Augen allzu schroffe Gegenüberstellung bei Tönnies und betonte dagegen den prozessualen Charakter sozialer Bindungsformen; dementsprechend sprach er von „Vergemeinschaftung“ und „Vergesellschaftung“ (Lichtblau, 2000, S. 440).

Die Überzeugung einer grundsätzlichen Unvereinbarkeit beider Dimensionen lässt sich aber auch im Streit zwischen den Vertretern der Jugendmusikbewegung und Theodor W. Adorno in den 1950er Jahren erkennen (Adorno, 1954/1973). So entgegengesetzt diese Positionen scheinen mögen (und zweifelsohne auch waren), so trafen sie sich doch in der unterschweligen Überzeugung, dass sich Gesellschaft nicht in Form einer künstlerischen Graswurzelbewegung ‚von unten‘ her gestalten bzw. reformieren lässt. Für die von Adorno befehdeten Protagonisten der Jugendmusikbewegung wie Erich Doflein, Wilhelm Twittenhoff und Wilhelm Ehmann sollte die Gemeinschaft der Musizierenden einen Raum bilden, der die Aufgabe hatte, vor der Kälte und Anonymität der Massengesellschaft zu schützen (vgl. hierzu auch die Ausführungen zum musikpädagogischen Selbstverständnis von Twittenhoff im Beitrag von Theresa Merk, S. 172<sup>12</sup>). Stand Adorno diesem Denken auch äußerst kritisch gegenüber, so wies seine Argumentation doch an einem entscheidenden Punkt eine Übereinstimmung auf, denn auch ihm ging es an keiner Stelle um die Begründung einer sozialen Praxis des Musizierens, von der eine unmittelbar gesellschaftsverändernde Relevanz hätte ausgehen können. Gesellschaft als das *unwahre Ganze* ließ sich in seinen Augen weder revolutionieren noch reformieren. Triebkräfte gesellschaftlicher Entwicklung waren allein die auf sich selbst zurückgeworfene Disziplin der Philosophie und vor allem die avancierte neue Musik, deren Versuche, den gesellschaftlichen Verblendungszusammenhang zu durchbrechen, mit gesellschaftlicher Isolation bestraft wurden. Der erste Satz der *Negativen Dialektik* Adornos bringt dieses Zurückgeworfensein kompromisslos zum Ausdruck: „Philosophie, die einmal überholt schien, erhält sich am Leben, weil der Augenblick ihrer Verwirklichung versäumt ward“ (Adorno, 1966/1973, S. 15). Und die Werke der zweiten Wiener Schule waren für Adorno nicht deshalb gesellschaftlich von höchster Relevanz, weil sie an den Verhältnissen direkt etwas ändern konnten, sondern weil sie um den

---

<sup>12</sup> [https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_artistic-citizenship\\_merk](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_merk)

Preis des Nicht-Gehört-Werdens die dialektischen Zuspitzungen der Spätmoderne zu artikulieren suchten.

Dass sich diese vor allem im deutschsprachigen Diskurs beheimatete Skepsis nicht ohne Weiteres mit einem kommunitaristisch-republikanischen Verständnis von Citizenship vereinbaren lässt, ist offenkundig. Wie aktuell sie ist, zeigt sich an der Tatsache, dass Tönnies' Hauptwerk gegenwärtig von der Soziologie neu entdeckt zu werden scheint. Der Soziologe Arno Bammé vertritt die These, dass Tönnies „ein anderes Jahrhundert [nämlich das gegenwärtige] brauchte, um wirklich verstanden zu werden“ (Bammé, 2018, S. 101). Er bezieht sich dabei auf die wohl unleugbare Tatsache, dass die Gesellschaften des 21. Jahrhunderts zusehends von „transhumanen“ Kräften bestimmt werden, wobei er hier insbesondere an die kaum zu überschätzende Rolle denkt, die die künstliche Intelligenz in Zukunft spielen wird. In der Tat lässt sich die Frage stellen, ob in Zeiten von ChatGPT die Vorstellung eines von kleinen künstlerischen Communities angeführten gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses nicht eine Idylle ist, die jeder Grundlage entbehrt: Müssen die eigentlichen Transformationsmotoren unserer Gesellschaften nicht an gänzlich anderer, von Kunst und künstlerischem Handeln erst einmal nicht erreichbarer Stelle gesucht werden? Eine Idylle wäre diese Vorstellung aber auch – und das lässt sich durchaus gegen Tönnies formulieren –, da man die Frage stellen kann, inwieweit Gemeinschaften in modernen Gesellschaften überhaupt so hinreichend stabile Einheiten bilden können, dass sie sich als eigenständiger Pol der Gesellschaft gegenüberstellen lassen bzw. zu deren Veränderung beitragen können. Jürgen Kaube und André Kieserling diagnostizieren bündig, dass wir heute „zumeist nicht mehr in Stämmen [leben]“ (Kaube & Kieserling, 2022, S. 27). Wenn Gemeinschaften soziologisch interessant sind, dann sicher nicht mehr im Sinne feststehender kollektiver Identitäten (wie z. B. Familie), sondern eher in Bezug auf jene herausgehobenen Momente, in denen Menschen gemeinsam und kollektiv aus ihrem Alltag hinaustreten. Für Victor Turner ereignet sich Gemeinschaft „in rituellen Passagen und ephemeren Situationen“, die außeralltäglich und affektiv hoch aufgeladen sind (Gertenbach, 2014, S. 140). Gemeinschaft besitzt für Turner „Schwellencharakter, da Dauerhaftigkeit, Institutionalisierung und Wiederholung voraussetzt, Gemeinschaft aber [...] immer völlig einzigartig und deshalb sozial vergänglich ist“ (Turner, 2005, S. 133). So sehr damit ein Moment bezeichnet wird, das gerade für das gemeinschaftliche Musizieren charakteristisch ist (und sicherlich auch die besondere Atmosphäre bei den von Turino beschriebenen Events begründet), so sehr drängt sich doch die Frage auf, ob derart fluide Situationen wirklich den Ausgangspunkt einer AC bilden können.

## **5. Handeln (Hannah Arendt) und Raum (Martina Löw) als Leitbegriffe eines modifizierten AC-Konzepts**

Ich bin der Ansicht, dass ein kritisches Weiterdenken des AC-Konzepts den im vergangenen Abschnitt entfalteten Zweifel an einer direkten Veränderbarkeit gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse durch künstlerische Communities aufzugreifen hätte. Es müsste also darum gehen, einen Begriff von AC zu begründen, der einerseits dem aristotelischen Praxisbegriff verbunden bleibt, ohne aber die kommunitaristische Sichtweise auf das Verhältnis von Gemeinschaft und Gesellschaft umstandslos zu teilen. Um diese modifizierte Form von AC theoretisch skizzieren

zu können, ist es sinnvoll, noch einmal auf den Begriff des Handelns zurückzukommen, und zwar in der Gestalt, in der er von Hannah Arendt weitergedacht worden ist (vgl. hierzu auch Bartels, 2020). Arendt teilt in ihrem Werk *Vita activa* zwar nicht den naturalistischen Analogieschluss des *Ergon*-Arguments, wohl aber die grundsätzliche aristotelische Dichotomie zwischen Herstellen und Handeln (die sie noch um die dritte Dimension der Arbeit erweitert). Dabei verzichtet sie allerdings auf die *Eudaimonia*-Konzeption und damit auch auf die Verschränkung zwischen dem Praxisbegriff und der Tugendlehre. Handeln ist für sie primär ein Ereignis, das die Kette zweckrationaler Um-zu-Tätigkeiten (im Sinne von *Poiesis*) durchbricht. Im Handeln zeigen die Menschen nicht – wie bei der Herstellung und bei der Arbeit – *was* sie sind, sondern *wer* sie sind.

„[Die Menschen] zeigen [im Handeln] aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens. Im Unterschied zu dem, was einer ist, im Unterschied zu den Eigenschaften, Gaben, Talenten, Defekten, die wir besitzen und daher so weit zum mindesten in der Hand und unter Kontrolle haben, dass es uns freisteht, sie zu zeigen oder zu verbergen, ist das eigentlich personale Wer-jemand-jeweilig-ist unserer Kontrolle darum entzogen, weil es sich unwillkürlich in allem mitoffenbart, was wir sagen oder tun“ (Arendt, 2019, S. 219).

Wenn Arendt von Handeln spricht, meint sie immer zugleich auch die für sie daran geknüpften Tätigkeiten des Sprechens und Denkens. Insofern scheint es zunächst wenig plausibel, ihren Handlungsbegriff auch für die Musik und das Musizieren oder allgemein für eine künstlerische Arbeit, die sich nichtsprachlicher Medien bedient, in Anspruch zu nehmen. Überdies scheint Arendt den Bereich der Kunst, auf den sie in der *Vita activa* kaum eingeht, eher in die Sphäre der *Poiesis* zu verlegen, womit eine auf dem Praxisbegriff aufruhende Konzeption von AC bereits im Ansatz unmöglich wird.<sup>13</sup> Ich halte diese Platzierung der Kunst in den Bereich des Herstellens für korrekturbedürftig, und zwar nicht *gegen* Arendt, sondern im Weiterdenken ihres Handlungsbegriffs. Denn bei einer genaueren Lektüre der *Vita activa* zeigt sich, dass die strikte Kopplung von Handeln und Sprechen für sie primär dadurch begründet wird, dass beide Akte als Vorgänge begriffen werden, „die von sich aus keine greifbaren Resultate und Endprodukte hinterlassen“ (Arendt, 2019, S. 225). Das Sprechen ist mithin etwas, was nicht in *Poiesis* aufgeht; es erfüllt insofern die Funktion eines Abgrenzungskriteriums. Genau das lässt sich aber auch, vielleicht sogar in noch höherem Maße, vom Musizieren sagen, das ja unleugbar ein die Menschen verbindendes ‚Zwischen‘ entstehen lässt, von dem man analog zu den Kennzeichnungen des Handelns und Sprechens sagen kann, dass es „in seiner Ungreifbarkeit nicht weniger wirklich ist als die Dingwelt unserer sichtbaren Umgebung“ (Arendt, 2019, S. 225). Dass Arendt das nicht sieht, hängt wohl damit zusammen, dass sie Kunst umstandslos mit objektivierbaren Kunstwerken, also hergestellten Dingen, gleichzusetzen scheint. Eine prozessuale Praxis des gemeinsamen Musizierens hat sie nicht im Sinn, was zur Folge hat, dass der im Handeln gestiftete Zwischenbereich ausschließlich als ein sprachgebundener erscheint.

Solange wir uns in den Modi der Arbeit oder der Herstellung bewegen, können wir, so Arendt, in eine Distanz zu uns selbst gehen und uns insoweit instrumentalisieren, dass wir die gewünschten Ziele erreichen. *Wer* hinter diesen Prozessen steht, bleibt uns und den anderen verschlossen; es offenbart sich nur im Handeln und wird auch dort nur den anderen, nicht

---

<sup>13</sup> Diese Zuweisung wird nicht genauer begründet, sondern zeigt sich eher indirekt. So stellt Arendt im Schlussabschnitt des Buchs fest, dass nicht nur das Handeln, sondern auch das Herstellen in den modernen Gesellschaften als eine höchst gefährdete Tätigkeit anzusehen ist, die zunehmend durch die Dimension der Arbeit verdrängt werde. In diesem Zusammenhang merkt sie an, dass die „herstellenden Vermögen sich in wachsendem Maße auf die spezifisch künstlerisch Begabten beschränken“ (Arendt, 2019, S. 412).

hingegen uns selbst, offenbar. Indem wir im Handeln aus den Kreisläufen des Arbeitens und Herstellens ausbrechen, setzen wir einen Anfang, d. h. wir bringen etwas ins Spiel, das sich nicht direkt aus einer kausalen Logik heraus erklären lässt. Dieses Anfangen-Können wird von Arendt auch als *Natalität* bezeichnet.

In diesem Sinne haftet jedem Handeln etwas Zerbrechliches, Riskantes und zugleich aber auch etwas Schrankenloses an: Es lässt etwas real werden, was sich weder direkt aus Zielen herleiten lässt noch vollständig auf Ziele gerichtet ist. Die Folgen dieses Handelns sind prinzipiell unabsehbar. Das Vermögen, Anfänge zu setzen und sich dem Risiko des Gesehen-Werdens auszusetzen, ist für Arendt das entscheidende Moment des Handelns. Es kann sich nicht im Privaten erfüllen, sondern bedarf des öffentlichen Raumes, den es zugleich konstituiert. Das Vorbild eines derartigen Raumes ist in der *Vita activa* die griechische Polis. Allerdings zeigt Arendt, dass dieser Raum sich auch dort nur *innerhalb* einer vorgegebenen Ordnung entfalten konnte. Diese Ordnung selbst wurde aber eher unter dem Gesichtspunkt von *Poiesis* betrachtet. Für Platon und Aristoteles „glich der Gesetzgeber dem Erbauer der Stadtmauer, dessen Werk ein für allemal getan und beendet sein musste, bevor das eigentlich politische Leben mit den ihm eigenen Tätigkeiten beginnen konnte“ (Arendt, 2019, S. 244). Die riskante und zerbrechliche Offenheit, die in Arendts Augen jegliches menschliche Handeln auszeichnet, hat die griechische Philosophie dazu bewogen, die Polis als einen unverrückbaren und gegebenen Rahmen zu denken, innerhalb dessen eine öffentliche Praxis zwar ermöglicht wurde (zumindest für die freien und männlichen Bewohner), der aber selbst von dieser Praxis nicht berührt werden konnte.

„Die Weisheit der Philosophie, die hier [in den Werken Platons und Aristoteles'] zum ersten Mal auf eine Abhilfe für die Zerbrechlichkeit menschlicher Angelegenheiten sinnt, kommt zu dem Schluss, dass es ratsam sein mag, auf die Fähigkeit zum Handeln in ihren reinsten und radikalsten Formen zu verzichten, und zwar gerade darum, weil diese Philosophie [...] sich der Vergeblichkeit, der Schrankenlosigkeit und der Unabsehbarkeit der Folgen, die allem Handeln anhaften, so außerordentlich bewusst geworden war“ (Arendt, 2019, S. 245).

Angesichts der Tatsache, dass in der modernen Welt eine „Verabsolutierung der Zweck-Mittel-Kategorie“ festzustellen ist, die „alles Handeln im Sinne eines Herstellens“ begreift (Arendt, 2019, S. 389), läuft eine Praxis, die an diesen Verhältnissen etwas ändern möchte, immer wieder Gefahr, eben jene Verzweckungen zu reproduzieren, gegen die sie sich richtet. Daher kann man wohl davon ausgehen, dass Arendt den Optimismus, mit dem Elliott, Silverman und Bowman die aktive Rolle künstlerischen Handelns in politischen Bewegungen (civil rights movement, anti-apartheid-movement, Arab Spring, LGTB-rights) postulieren, skeptisch beurteilt hätte. Zudem zeigt die Lektüre der *Vita activa*, dass der aristotelische Praxis-Begriff, der ja doch die zentrale Grundlage der AC-Konzeption darstellt, nur bedingt geeignet ist, um die gesellschaftsverändernde Kraft von AC zu begründen. Ganz explizit weist Arendt darauf hin, dass die griechischen Analysen des Handelns einen „ausgesprochen individualistischen Charakter“ besaßen (Arendt, 2019, S. 243). Sie gehen vom Handeln des Einzelnen aus; die unabsehbaren Folgen, die diese Handlungen mit sich bringen, lassen sich nicht im Sinne eines Herstellungsprozesses, der dem langsamen Bau einer besseren Gesellschaft dient, instrumentalisieren. Der Rahmen musste für Aristoteles nach Arendt durch eine entsprechende Rechtsordnung bereits gesetzt sein, damit Handeln möglich werden konnte. Ein Verständnis von Musiker:innen als „Makers of the society“ (Gaunt et al., 2021) wäre für Arendt mit Aristoteles wohl nicht zu begründen.

Allerdings muss dies in meinen Augen nicht unbedingt ein Argument sein, das die AC-Konzeption als Ganze zu Fall bringen kann. Im Gegenteil scheinen mir gerade der individualistische Zug der aristotelischen Ethik wie auch Arendts Insistieren auf den Merkmalen der „Schrankenlosigkeit“ und „Unabsehbarkeit“ menschlichen Handelns Kennzeichen zu sein, die zu einer Profilierung einer vom künstlerischen Handeln ausgehenden AC beitragen könnten, welche jenseits von Verzweckung und politischer Instrumentalisierung angesiedelt wäre.

Indem Arendt Handeln als einen Akt des Hervorbringens beschreibt, durch den zwischen Menschen ein sozial gegründeter Raum von Beziehungen entsteht, wird sie zur Wegbereiterin eines Denkens, das mit dem so genannten *spatial turn* der Sozialwissenschaft um die Jahrtausendwende manifeste Gestalt angenommen hat. Martina Löw, die durch ihr Buch *Raumsoziologie* (Löw, 2001) diesen Turn wesentlich mit vorangetrieben hat, stellt in einem historischen Überblick zu unterschiedlichen Raumkonzeptionen zustimmend fest, dass Arendt – wenngleich „eher nebenbei“ – Raum als „Ergebnis menschlichen Tuns“ begründet hat. Öffentliche und private Räume finden bei ihr „durch Handeln überhaupt erst [ihre] Zuweisung“ (Löw & Sturm, 2005). Wenn Löw dann von einer „Dualität von Raum“ spricht, will sie damit zum Ausdruck bringen, „dass Räume nicht einfach nur existieren, sondern im Handeln geschaffen werden und als räumliche Strukturen, eingelagert in Institutionen, Handeln vorstrukturieren“ (Löw, 2015). Raum wird damit „nicht als gegeben“ betrachtet. „[Vielmehr stellen] die gebauten und platzierten Elemente Strukturierungsangebote, -aufforderungen und -zwänge dar, die sozial relevant nur in den Akten der Nutzung werden. Raum ist an Praxis gebunden und Objekt des Wissens“ (Löw, 2015). Zugleich können bestehende Raum-Arrangements aber auch durch Handeln aufgebrochen und neu definiert werden. Löw setzt sich damit von einer älteren Auffassung ab, die Raum im Wesentlichen als einen neutralen und homogenisierenden Behälter oder Container verstand. Vielmehr geht sie davon aus, dass sowohl die Gegenstände als auch die Bewegungen und Aktionen der Subjekte wesentlich zur Raumkonstitution beitragen, so wie diese Dinge und Aktionen umgekehrt auch das Ergebnis vorgängiger Raumkonstruktionen sind. Räume strukturieren nicht nur Handlungen vor (besonders deutlich wird das in einem schulischen Klassenzimmer), sondern transportieren eben damit soziale Ordnungen, aus denen Rollenbilder, Identitätsnormen und Verhaltensweisen hervorgehen. Diese Normen führen dann wieder zu spezifischen gegenständlichen Arrangements und lassen Raum und Handlung als aufeinander bezogene Erscheinungsweisen sozialer Praxis erscheinen. „Räume“, so Löw, „entstehen also nur erstens dadurch, dass sie aktiv durch Menschen verknüpft werden. Dabei verknüpfen Menschen nicht nur Dinge, sondern auch (selbst aktiv in das Geschehen eingreifende) andere Menschen oder Menschengruppen. Somit gehen zweitens mit der Entstehung von Räumen meistens Plazierungen [sic] einher“ (Löw, 2001, S. 158).

Wenn Räume als „relationale (An)Ordnungen sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ begriffen werden (Löw, 2001, S. 224), sind sie immer und in jedem Fall soziale Räume. Obgleich die Konstitution von Räumen ständiger Syntheseleistungen bedarf, in denen Dinge und Menschen in ihren unaufhörlichen Bewegungen aufeinander bezogen werden, kann man zugleich immer wieder auch Verfestigungen dieser relationalen Synthetisierungen beobachten. In dem Moment, in dem Räume institutionalisiert sind, werden sie als gegenständlich erlebt. „Der Raum wird zur Objektivation. Die Institutionalisierung hat zur Folge, dass An(Ordnungen) über das individuelle Handeln hinaus wirksam bleiben und erneut



genormte *Syntheseleistungen* und *Spacings*<sup>14</sup> nach sich ziehen“ (Löw, 2001, S. 229, Hervorhebungen im Original). Im Aufstören eben dieser räumlichen Institutionalisierungen durch künstlerisches Handeln könnte, wie ich nun zeigen möchte, das entscheidende Kennzeichen einer AC liegen.

Nachdem die Musikpädagogik diesen *spatial turn* lange Jahre weitgehend ignoriert hat, sind in jüngerer Zeit einige Arbeiten entstanden, die zu zeigen versuchen, auf welche Weise sich ein auf Sozialität gründender relationaler Raumbegriff musikpädagogisch fruchtbar machen lässt (Busch, 2015; Dauth, 2020, 2023). Auch Löw hatte schon festgestellt, dass Wahrnehmungsmodi wie Riechen, Hören oder Fühlen die Konstitution von Raum beeinflussen können (Löw, 2001, S. 195). Obgleich sie damit eher allgemein auf die raumkonstituierende Wirkung synästhetischer Wahrnehmungen abzielt – in der *Raumsoziologie* von 2001 steht das Hören von Musik neben dem „Ausrufen von Waren“ bzw. neben dem „Tönen von Automotoren“ (Löw, 2001, S. 195) –, lässt ihr theoretischer Zugriff auf die Raumthematik doch auf jeden Fall auch den Gedanken zu, dass aus einer *guten* Praxis musikalischen Handelns Beziehungsnetze, Zwischenräume und damit Raumkonstruktionen entstehen können, die die vorgegebenen räumlichen Arrangements verändern und eine spezifische räumliche Topologie neu entstehen lassen.

Ich könnte mir nun vorstellen, dass ein von Arendt ausgehender, raumsoziologisch weiter gedachter Handlungsbegriff in der Lage ist, eine Idee von AC zu konstituieren, die die auf Aristoteles zurückgehende und von Elliott aufgenommene Vorstellung einer *Eupraxis* beibehält, ohne die kommunitaristisch-republikanische Folgerung eines direkten Wirkungszusammenhangs zwischen den Gemeinschaften im Kleinen und der Gesellschaft im Großen übernehmen zu müssen. Eben weil in Löws relationalem Raumbegriff Raum aus dem Zusammenspiel von Dingen und Handeln hervorgeht (wobei Dinge immer direkt auf Handlungsoptionen verweisen bzw. aus diesen hervorgegangen sind und insofern niemals als neutrale Objekte begriffen werden dürfen), erscheint es legitim, auch musikalische Praxis als ein raumkonstituierendes Element zu verstehen, das in der Lage ist, bestehende Raumfigurationen zu verändern. Gemeinsames Musizieren kann die sozialen Beziehungen von Menschen zueinander und damit die jeweilige Raumkonstellation in Bewegung bringen; es besteht damit die Möglichkeit, dass Musizieren einen Ansatzpunkt für Veränderungsprozesse bildet, die über das innermusikalische Beziehungsgefüge hinausgehen. Im Sinne des Löw'schen Ansatzes kann es keinen rein ‚innermusikalischen‘ Raum geben: In einem relationalen Raumverständnis trägt das, was sich in Musik zuträgt, immer auch zur jeweiligen Raumkonstitution bei.

Ich möchte zur Begründung und Veranschaulichung dieses hier angedeuteten Gedankens nun eine fiktive Fallskizze vorstellen, an der sich der Zusammenhang zwischen dem Arendt'schen Verständnis von Handeln und dem raumsoziologischen Ansatz von Löw für die Begründung einer AC deutlich machen lässt:

---

<sup>14</sup> Mit den Begriffen der *Syntheseleistung* und des *Spacings* versucht Löw, die Vorgänge der Raumkonstitution analytisch zu fassen. *Spacing* bezeichnet „das Plazieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen (zum Beispiel Orteingangs- und -ausgangsschilder)“ (Löw, 2001, S. 158). Unter *Syntheseleistung* wird dann der komplementäre Vorgang verstanden, der „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse [...] Güter und Menschen zu Räumen zusammenfasst“ (Löw, 2001, S. 159).

Stellen wir uns eine Musikschule in einer mittleren deutschen Großstadt vor. Sie residiert in einem ehemaligen Bürogebäude. Der überwiegende Teil der Räume besteht aus kleinen Unterrichtszimmern. Diese an sich gesichtslosen räumlichen Einheiten sind von den einzelnen Lehrkräften durch eine Reihe von Accessoires ‚personalisiert‘ worden (Poster, Porträts von Komponist:innen, Urlaubspostkarten). In der Ecke steht ein Schrank, zu dem nur die Lehrkräfte einen Schlüssel haben und in dem Unterrichtsmaterialien, aber auch persönliche Gegenstände aufbewahrt werden. Angesichts der Kleinheit der Räumlichkeiten müssen die Schüler:innen auf dem Korridor warten, bis ihre Stunde beginnt. Wenn sie dann den Raum betreten, öffnet die Lehrkraft kurzzeitig das Fenster und lehnt sich hinaus, um den kleinen Raum zu belüften und um selbst ein wenig Luft zu tanken. Während der Schüler das Instrument auspackt, packt es die vorangegangene Schülerin ein. Beides geschieht schweigend. Der neue Schüler setzt sich mit seinem Instrument auf den vordefinierten Platz und wartet, bis die Lehrkraft das Fenster geschlossen hat und sich ihm zuwendet.

Es ist offenkundig, dass man diesem Raum nicht gerecht wird, wenn man ihn im konventionellen Sinne als einen homogenen Behälterraum auffasst, in dem neben vielem anderem auch Instrumentalunterricht abgehalten werden kann, und dessen innere Logik in keinem Zusammenhang zu den räumlichen Umgebungsfaktoren stünde. Vielmehr werden durch das *Spacing*, also die Platzierung von Dingen und Menschen Handlungslogiken geschaffen und aufgerufen, die direkt das Unterrichtsgeschehen affizieren. Das *Spacing* schafft zunächst einmal eine bestimmte *Atmosphäre* (vgl. hierzu auch den Beitrag von Katharina Bradler, S. 70<sup>15</sup>). Löw versteht darunter – unter Bezug auf Gernot Böhme (1995) – eine „Wechselwirkung zwischen konstruierend-wahrnehmendem Menschen und der symbolisch-materiellen Wirkung des Wahrgenommenen“ (Löw, 2001, S. 229). Hierdurch ist eine Atmosphäre mehr als ein lediglich subjektiver Eindruck. Da das „Wahrgenommene in der Regel nicht einfach herumliegt, sondern für die Wahrnehmung inszeniert wird“ (ebd.), kann man sagen, dass Atmosphären „sozial konstruiert“ sind und daher als „sekundäre Objektivationen“ aufgefasst werden müssen (ebd.).

Dieser Zusammenhang lässt sich exemplarisch an den Postern und Postkarten zeigen: Sollen sie den Raum einerseits persönlicher gestalten, so wird doch gerade durch sie der Gegensatz zur Uniformität des gesichtslosen Büroraumes hervorgerufen, was eine spezifische Atmosphäre zur Folge hat. Aber damit nicht genug: Durch die Tatsache, dass die Einrichtung von der Lehrkraft und nicht von den Schüler:innen vorgenommen wurde, die Schüler:innen sie also vorfinden, wird eine Rollenverteilung vorgegeben, die ebenfalls einen atmosphärischen Niederschlag haben kann: Da den Schüler:innen kein Eigenanteil an der Gestaltung des Raums eingeräumt wurde, werden sie durch die Atmosphäre zu ‚Gästen‘, (vielleicht auch zu ‚Kund:innen‘?), in jedem Fall aber nicht zu gleichwertigen Akteur:innen gemacht. Indem sie dies akzeptieren und sich entsprechend verhalten, tragen sie zur Verfestigung der Atmosphäre bei. Zudem zeigen die schmückenden Accessoires, die die kalte, unpersönliche Büroarchitektur ja keineswegs unsichtbar machen (möglicherweise tritt sie durch den Kontrast sogar noch sichtbarer hervor), dass die Lehrkräfte in diesem Raum zwar residieren, aber keineswegs ein unumschränktes Zugriffsrecht auf ihn haben. Die Atmosphäre bringt also verschiedene Machtkonstellationen zum Ausdruck: Die Lehrkräfte markieren den Raum durch die vorgenommenen Platzierungen als den ‚Ihren‘ und zeigen indirekt gleichzeitig den kosmetischen und unvollständigen Charakter ihrer Verschönerungsaktivitäten an. Der Raum ist eben doch nicht ganz der Ihre. Den

---

<sup>15</sup> [https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_artistic-citizenship\\_bradler](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_bradler)

Schüler:innen werden durch das räumliche Arrangement von vornherein bestimmte Funktionen und Aufgaben zugewiesen (sie müssen auf dem für sie vorbestimmten Stuhl Platz nehmen und warten, bis sich die Lehrkraft ihnen zuwendet). Das rituelle Lüften reagiert einerseits auf die Kleinheit des Raums, dem in regelmäßigen Abständen Sauerstoff zugeführt werden muss. Zugleich wird es von der Lehrkraft als Pause zwischen den Einheiten genutzt, die in diesem konkreten Fall aber nicht nur als Pause vom Unterrichten, sondern als generelle Kommunikationsauszeit interpretiert wird. Dieser Wechselphase haftet etwas Ritualisiertes an; sie ist eine aktiv hergestellte Zäsur, die gerade in ihrer Routiniertheit auf die Regelmäßigkeit dieser Wechsel verweist (und zugleich auf die Tatsache, dass der dichtgedrängte Stundenplan anscheinend keine längeren Pausen vorsieht, in dem die Lehrkräfte ungestört für sich sein könnten). Die eingeschliffene Wechselroutine lässt sich also als eine performative Verkörperung der Zeitstruktur begreifen und steht dabei wiederum in einem engen Zusammenhang zu den räumlichen Arrangements: Das zeitliche Zusammenspiel von Dingen und Personen ist so strukturiert, dass die Lehrkraft als diejenige in Erscheinung tritt, die hier bleibend anwesend ist, während die Schüler:innen aufgrund ihres permanenten Wechsels keine Spuren hinterlassen.

Im Unterricht selbst macht die Kleinheit des Raums bestimmte musikalische Aktionen von vornherein unmöglich. Zusammen mit der zeitlichen Disposition – es handelt sich in der Regel um 30-minütige Einheiten – wird durch die sozialräumliche Konstitution ein Unterrichtsstil vorgegeben oder zumindest begünstigt, der sich weitestgehend an vorgespurten Abläufen orientiert (Präsentation der häuslich erarbeiteten Ergebnisse, Arbeit an Einzelheiten, Formulierung neuer Aufgaben).

Nehmen wir nun weiter an, es käme eine junge Berufsanfängerin als neue Kollegin an die Musikschule, der die Art und Weise, in der hier materielle und habituelle Raumarrangements vordefiniert werden, ein grundsätzliches Unbehagen bereitet. Was wird sie tun? Ich könnte mir verschiedene Phasen vorstellen. Zunächst schickt sie sich ins Unvermeidliche, nimmt die unbefriedigende räumliche Situation, deren soziale Einschreibungen sie empfindet, ohne sie direkt verbalisieren zu können, als gegeben an. Gleichzeitig versucht sie aber, durch einen schwungvollen Unterrichtsstil innerhalb des vorgegebenen Rahmens andere Raumfigurationen, zu deren Gestaltung ihr gerade die Musik Möglichkeiten an die Hand gibt, zu erzeugen: Sie unternimmt mit ihren kleineren Schüler:innen imaginäre Klangreisen und stellt den beengten äußeren Räumlichkeiten weite Fantasieräume entgegen; sie animiert sie dazu, zu den jeweils gespielten Stücken Bilder zu malen, die sie im Raum aufhängt und die dann den Ausgangspunkt gemeinsamer Improvisationen bilden; sie organisiert ihren Unterricht so, dass es kleinere zeitliche Überlappungszonen gibt, in denen die vorangegangenen und neu hinzukommenden Schüler:innen zusammen mit ihr gemeinsam im Trio musizieren. Da sie den Flur, der zu den Unterrichtsräumen führt, als unpersönlich und musikfremd erlebt, sorgt sie dafür, dass Stühle, Notenmaterialien und Bücher bereitstehen, mit denen sich die Schüler:innen die Wartezeit verkürzen können. Zeitweilig animiert sie die Schüler:innen dazu, die Instrumente bereits auf dem Flur auszupacken und sich einzuspielen. Daneben versucht sie, in regelmäßigen Abständen an Samstagvormittagen, an denen die Musikschule leer ist, in einem größeren Raum Klassenstunden durchzuführen, in denen dann projektweise Ideen für Schülervorspiele gesammelt und entwickelt werden.

Die Konsequenz dieses Vorgehens ist ambivalent: auf der einen Seite gelingt es ihr, trotz der ungünstigen Rahmenbedingungen immer wieder, eine *gute* Praxis zu initiieren, was sich an

dem begeisterten Zuspruch vieler Schüler:innen und an den schönen musikalischen Situationen zeigt, die sie auszulösen versteht. Auf der anderen Seite führt es dazu, dass sie permanent die Stundenlängen überzieht, wodurch der Stundenplan immer wieder durcheinandergerät, was auf Seiten der Eltern nicht selten zu Klagen führt. Auch spürt sie nach einiger Zeit deutliche Anzeichen von chronischer Erschöpfung. Sie merkt, dass sich zwischen ihrem hinnehmenden Akzeptieren des schulischen Raums und ihren Versuchen, sich innerhalb der vorgegebenen Grenzen und den damit verbundenen impliziten Verhaltenslenkungen einen eigenständigen Weg zu bahnen, eine Kluft befindet, die sie nicht überbrücken kann.

Zum Glück macht sie dann irgendwann die Erfahrung, dass sie nicht allein ist, sondern Bundesgenoss:innen hat: Zusammen mit anderen Kolleg:innen überlegt sie, wie sie den Unterricht ganz anders gestalten und organisieren kann. Sie beschäftigen sich mit Andreas Doernes Buch *Musikschule neu erfinden* (Doerne, 2019) und mit Gerhard Wolters' Überlegungen zu einem *MultiDimensionale[n] InstrumentalUnterricht* (Wolters, 2000) und überlegen, wie sie die Musikschule zu einem Lebensraum gestalten können, an dem sich die Schüler:innen gerne und nicht nur zum Zweck einer Versorgung mit halbstündigen Unterrichtseinheiten aufhalten. Ein wesentliches Element ist hierbei eine Umgestaltung der äußeren Raumplatzierungen und – damit verbunden – eine Veränderung der mental-habituellen Raumkonstitutionen. Es gelingt ihnen, den Schulleiter zu einem Pilotprojekt zu ermuntern. Für eine bestimmte Zeit sollen die Schüler:innen bestimmter Instrumentalklassen nicht nur zu ihrem Einzelunterricht in die Musikschule kommen, sondern zugleich miteinander proben, gegenseitig hospitieren und sogar Zeit für ein zwischenzeitliches Üben (alleine oder gemeinsam) finden. Die Räume sind also nicht mehr die ‚Territorien‘ einzelner Lehrkräfte, sondern werden gemeinsam mit den Schüler:innen geteilt. Diese Projektidee verläuft zunächst überaus erfolgreich: Eine Reihe von Schüler:innen scheint Feuer zu fangen und verbringt freiwillig und gerne einen Teil der wöchentlichen Freizeit in der Musikschule. Durch den Kontakt untereinander entstehen gemeinsame musikalische Vorhaben, kleine Ensembles finden sich. Insgesamt stellen die Lehrkräfte fest, dass viele Schüler:innen nun viel selbstbewusster und eigenständiger musizieren als in den früheren 30-minütigen Settings; auch bilden sich durch die gemeinsame musikalische Praxis Kontakte zwischen den Schüler:innen heraus, die es vorher nicht gab. Allerdings sind die Lehrkräfte mit einer ungeheuren Organisationsarbeit belastet, die sie auf Dauer nicht stemmen können. Und natürlich geschieht das zunächst alles nur musikschulintern: Andere Schüler:innengruppen werden nicht gewonnen.

Man kann sich nun immer neue Anschlussphasen vorstellen: Vielleicht merken die Kolleg:innen, dass sie, um das Modell wirklich lebensfähig zu machen, noch viel radikaler denken müssen. Vielleicht sollen die Lehrkräfte nicht nach der Zahl der Schüler:innen, sondern nach der Zeit bezahlt werden, die sie in der Musikschule verbringen? Das würde ihnen ermöglichen, spontan entscheiden zu können, welche Schüler:innen gerade mehr Zeit im Einzelunterricht benötigen, wo Ensemblearbeit intensiviert werden soll oder mehr Freiraum zum freien Ausprobieren gelassen werden soll. Das macht Gespräche mit den Eltern, aber auch mit dem kommunalen Träger notwendig; es muss über Finanzierungsmodelle und am Ende auch über neue Räumlichkeiten nachgedacht werden. Parallel dazu machen die Lehrkräfte die Erfahrung, dass die Schüler:innen sich mehr und mehr trauen, ihre eigenen musikalischen Vorstellungen und Interessen zu artikulieren. Um darauf reagieren zu können, müssen insbesondere im Bereich des Digitalen Voraussetzungen geschaffen werden. Allerdings haben sich

die Lehrkräfte mittlerweile so weit von ihren bisherigen Rollenbildern emanzipiert, dass sie nicht mehr davon ausgehen, alles alleine stemmen zu müssen; an der Planung und Ausstattung digitaler Räumlichkeiten werden mehr und mehr die Schüler:innen beteiligt, was wiederum zu neuen, ungeahnten Ideen führt. Gleichzeitig machen sie die Erfahrung, dass die Schüler:innen verstärkt den Gegensatz zwischen dem Lernen, wie sie es nun in der Musikschule erleben, und dem häufig frontal erfolgenden schulischen Unterricht empfinden und artikulieren. Das bringt sie dazu, noch einmal neu über bestehende Schulkooperationen nachzudenken. Vielleicht gibt es ja eine Schulleiterin, die aufgrund der Erfahrung, die ihre eigenen Kinder in der Musikschule gemacht haben, bereit ist, darüber nachzudenken, inwieweit sich der musikschulische Unterricht so mit dem Schulunterricht verzahnen lässt, dass die selbstbestimmten Umgangsweisen mit Musik auch das Schulleben prägen können? Die Begegnung mit dem EMSA-Projekt (*Eine (Musik)Schule für alle*, vgl. Ardila-Mantilla, Buyken-Hölker, Schmidt-Laukamp & Stöger, 2022) regt alle Beteiligten dazu an, die dort entwickelten Impulse weiterzudenken. Und vielleicht werden damit von nun an auch Schüler:innengruppen in musikalisches Handeln einbezogen, für die in der bisherigen Raumordnung der Musikschule zuvor kein Platz vorhanden gewesen war? Das wiederum kann zu neuen sozialräumlichen Konfigurationen führen, auf die wiederum Antworten gegeben werden müssen.

Es geht mir mit dieser Skizze keinesfalls darum, ein Best-Practice-Beispiel oder eine kitschige Erfolgsstory fingieren zu wollen (obgleich eine Reihe der hier beschriebenen Schritte ganz reale Vorbilder hat). Schon gar nicht möchte ich die hier erwähnten Bücher und Konzeptionen als Vorbilder für AC herausstellen, die lediglich befolgt werden müssten, um dem Begriff gerecht zu werden. Um was es mir genau mit dieser Skizze geht, werde ich nun in neun Stichpunkten zu erläutern versuchen.

1) Den hier beschriebenen Handlungen ist gemeinsam, dass sie sich auf räumliche Veränderungen beziehen, wobei unter Raum mit Martina Löw eine „relationale Anordnung sozialer Güter und Lebewesen“ verstanden wird, die „im Handeln geschaffen [wird] und als räumliche Strukturen, eingelagert in Institutionen, Handeln vorstrukturieren“ (Löw, 2015). Die fiktive Entwicklung der Ausgangssituation sollte zeigen, dass eine Veränderung dieser Strukturen gleichzeitig zu einer Veränderung der Handlungsmöglichkeiten und der mentalen Karten in den Köpfen der Beteiligten führen kann.

2) Ein Großteil der in dieser Skizze beschriebenen Handlungen galt der Gestaltung organisatorisch-struktureller und dinglich-räumlicher Aspekte. Dennoch wollte ich zeigen, dass damit zugleich auch veränderte musikalische Praxisvollzüge in den Vordergrund treten konnten: Indem die Schüler:innen die Erfahrung machten, aktiv in die Gestaltung einer für alle *guten* Praxis einbezogen zu werden, konnten neue musikalische Erfahrungsräume entstehen, die wesentlich stärker auf Selbstbestimmtheit und Eigenständigkeit gründeten. Das Aufbrechen und Verändern innerer und äußerer räumlicher Hierarchien ermöglichte ein musikalisches Handeln, in dem sich nach Arendt das *Wer* der Akteur:innen zeigte (und nicht primär das messbare *Was*). Diese musikalischen Erfahrungen riefen nun aber ihrerseits nach immer weitergehenden organisatorisch-strukturellen Umgestaltungen, die sehr schnell über den Sozialraum Musikschule hinausreichten. Das Beispiel sollte zeigen, dass räumlich-strukturelle Veränderungen einerseits ein anderes Musizieren ermöglichen können. Zugleich aber kann dieses

Musizieren dann wieder zu Reaktionen führen, die neue Räume konstituieren und dann auch andere Lebensbereiche betreffen (so z. B. zum Wunsch nach einer Veränderung der Lehr-Lern-Arrangements in der Kooperationsschule). Dieses gegenseitige Aufeinander-Verwiesensein von einer sich ändernden und entwickelnden ‚innermusikalischen‘ Praxis und strukturellen Neuausrichtungen verweist auf die Tatsache, dass in einem relationalen Raumbegriff, wie er von Löw gedacht wird, der Gegensatz zwischen Umgebungsfaktoren (wie soziomaterielle Raumgestaltung, Zeit- und Organisationsstrukturen) und einer ‚eigentlichen‘ musikalischen Praxis in dieser Form nicht existiert. Wenn Musik als etwas betrachtet wird, das ganz real zur Veränderung räumlich-relationaler Strukturen beitragen kann, dann gibt es keine getrennten Sphären; das Aussondern eines musikalischen ‚Inhalts‘ aus den Figurationen eines relationalen Raumbegriffs wäre seinerseits als sehr spezifische Form der Raumgestaltung zu verstehen.

3) Die Veränderung dieser relationalen Raumtopologie ist nur teilweise das Ergebnis vorgängiger Planung. Anders als in Hannah Arendts Beispiel vom antiken Gesetzgeber, der eine soziale Raumordnung wie ein Architekt im Vorhinein entwirft, die dann als unveränderlich gilt und die Handlungsspielräume der Beteiligten vordefiniert, sind die Schritte, die hier gegangen werden, als immer wieder neue Reaktionen auf immer wieder neue Ausgangslagen zu verstehen. Deswegen darf die obige Skizze auch nicht als Plädoyer verstanden werden, Reformideen, wie sie etwa von Doerne und der EMSA-Publikation formuliert worden sind, einfach zu übernehmen, um sich durch deren Umsetzung dann als Artistic Citizen zu legitimieren. Entscheidend ist hier die ständige Vorläufigkeit der einzelnen Schritte sowie die Ungewissheit, zu welchen Ergebnissen sie führen mag.

4) Damit geht aber auch das Kriterium des „Anfangens“ einher, das für Arendt ein entscheidendes Kennzeichen des Handelns darstellt. Obgleich die Lehrkräfte immer auch planend – und damit herstellend – agieren, irritieren sie mit ihren Reformideen stets aufs Neue bestehende Logiken. Sie setzen Neuanfänge. Die Kollegin, die sich traut, den Flur anders als bisher zu nutzen, und ihre ganze Energie daran setzt, aus den als eng empfundenen zeitlichen Arrangements des Musikschulalltags auszubrechen, setzt etwas in die Welt, von dem sie noch nicht wissen kann, wohin es führen wird.

5) Die mit ihrem Handeln verbundene Ungewissheit wird auch dadurch hervorgerufen, dass die Reaktionen und Impulse, mit denen die Schüler:innen auf die einzelnen Schritte reagieren, von ihr und dann auch von den anderen Kolleg:innen ernst genommen werden. Das Risiko, das nach Arendt in jedem Handeln liegt, hängt auch damit zusammen, dass jede Aktion mit Antworten rechnen muss, die nicht vorhersehbar sind und die möglicherweise auch die Gefahr in sich tragen, dass sie sich ab einem bestimmten Punkt gegen die ursprüngliche Idee richten. Was würde passieren, wenn die Schüler:innen von der ihnen angebotenen und zugemuteten Freiheit einen anderen Gebrauch machen, als es intendiert war? Gerade hier sollte dann nicht von einem Scheitern gesprochen werden: Unter dem Gesichtspunkt von *Poiesis* war dieses Handeln möglicherweise verfehlt, aber es hat die Ungewissheit, die mit dem Handlungsbegriff notwendig verknüpft ist, ernst genommen. Es kann dann zu weiteren Handlungen führen, die ihrerseits aber wieder mit Risiken verbunden sein werden. Indem Handeln etwas ist, was sich *zwischen* Menschen ereignet, darf es nicht auf die Wenn-dann-Logik der Herstellung reduziert werden.

6) Die Lehrer:innen begnügen sich nicht damit, einfach einen vorgesehenen Spielraum auszuschöpfen und damit einen Status Quo von Musikschularbeit zu bedienen. Ihr Handeln hat etwas mit permanenten Grenzüberschreitungen zu tun. Dieses Rütteln an vorgegebenen konventionalisierten Raum-Arrangements scheint mir ein zentrales Kennzeichen von AC zu sein. Artistic Citizens bewegen sich nie nur innerhalb der ihnen zugewiesenen Grenzen, sondern verändern durch ihre künstlerische bzw. künstlerisch-pädagogische Arbeit Räume, einerlei ob das Gestalten von Veränderungen institutionell nun erwünscht ist oder nicht. Damit wird aber zugleich ein ungemein heikler Punkt berührt: Wenn AC eine Haltung bezeichnet, die – über längere Zeit praktiziert und möglicherweise mit Misserfolgen verbunden – durchaus zu chronischer Erschöpfung und Burn-Outs führen kann, dann stellt sie sich quer zu der Idee, eine *gute* Praxis für alle zu schaffen zu wollen. Allerdings scheint mir, dass die Gefahr eines Ausbrennens vor allem dann am größten ist, wenn einfach nur *gegen* bestehende soziale Raumordnungen gehandelt wird (vgl. die erste Phase, in der die junge Kollegin ihre Ideale realisieren versucht, ohne die bestehenden Figurationen zu verändern). In den anderen Phasen wurde jedoch die Rolle von Verbündeten betont, der in dem gegebenen Beispiel vielleicht die Funktion eines plötzlich erscheinenden ‚deus ex machina‘ zufiel, nach denen zu suchen und von denen sich immer auch tragen zu lassen, wahrscheinlich eine unerlässliche Vorbedingung für das Entstehen von AC ist.

7) Obwohl in diesem Beispiel an Grenzen gerüttelt wird, bewegen sich die Neuanstöße hier letztlich doch innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen. Es geht um Reformen und nicht um Revolutionen. Für einen Begriff von AC, der im Anschluss an Arendt vom Handeln des Einzelnen ausgeht und der mit Löw an den Veränderungen vorhandener räumlicher Topologien ansetzt, ist diese Unterscheidung jedoch von geringerem Belang. Es ist für den Begriff einer AC nicht unbedingt entscheidend, ob es um ein mutiges und riskantes Überschreiten gesetzlich vordefinierter Spielräume mit den Mitteln der Kunst geht (was immer dann der Fall wäre, wenn etwa in totalitären Regimen durch künstlerische Praxis Wahrnehmungsveränderungen [und damit ein Aufbrechen bestehender sozialräumlicher Arrangements] provoziert werden sollen, die dann sehr schnell und durchaus zu Recht als Systemkritik interpretiert und insofern dann bekämpft werden) oder um mühselige und langsame Veränderungsprozesse innerhalb eines Gemeinwesens, das vielfältige Spielräume garantiert und Veränderungen unter Umständen auch fördert. Entscheidend ist in beiden Fällen die Selbstermächtigung der beteiligten Künstler:innen, bestehende Raum-Arrangements zu verändern. Vor diesem Hintergrund verliert auch die Frage, ob mit diesen Veränderungen weiterreichende gesellschaftliche Veränderungen angestoßen werden, die am Ende womöglich zu grundlegenden gesamtgesellschaftlichen Reformprozessen führen können, an Virulenz. Daher bedarf es keiner vorgängigen theoretischen Klärung, ob im Sinne Deweys mit der Gestaltung kleiner künstlerischer Gemeinschaften eine Umwandlung der „großen Gesellschaft“ in eine „große Gemeinschaft“ möglich werden kann oder ob mit Tönnies eine Unvereinbarkeit beider Sphären postuliert wird. Nimmt man den Arendt’schen Handlungsbegriff ernst, so geht es bei einer AC im Kern um das Setzen von Anfängen, sowohl im Medium der Kunst selbst als auch in der Schaffung der Bedingungen, durch die ein Anfangen-Können möglich wird. Indem bereits in diesen Ermöglichungsakten bisherige institutionelle Logiken aufgebrochen werden, markieren auch sie Anfänge.

8) Es geht in diesem Beispiel an keiner Stelle um tagespolitische Themen und Inhalte. Gleichwohl muss das Handeln der Lehrkräfte in einem eminenten Sinne als politisch verstanden werden. Nicht nur, dass es reale Auswirkungen für die kommunale Bildungslandschaft hat. Kaum weniger bedeutsam ist die Tatsache, dass die Änderungen an den räumlichen Figurationen von Leitgedanken wie Partizipation, selbstbestimmtem Lernen und Ermöglichung von Teilhabe getragen sind, deren große politische Brisanz unbestritten sein dürfte. Entscheidend ist dabei aber auch, dass mit diesen Leitgedanken eine bestimmte Sichtweise auf die Möglichkeiten musikalischen Handelns einhergeht. Es ist keine primär sozialpädagogische Agenda, der hier gefolgt wird. Leitend ist die Idee einer musikalischen Erfahrungsqualität, die sich sowohl mit Elliotts als auch mit Arendts Praxisbegriff beschreiben lässt und das auslösende Moment für die einzelnen Reformschritte bildet. Dadurch dass die Qualitäten, die mit diesem Praxisbegriff verbunden sind, gesellschaftlich ebenso erstrebenswerte wie permanent gefährdete Werte darstellen, bietet die musikalische bzw. musikpädagogische Praxis auch Anschlussstellen zu sozialpädagogischen Ansätzen (und dadurch möglicherweise auch zu unmittelbar politisch wirksam werdenden Aktivitäten).

9) Das Handeln der Kolleg:innen beschränkt sich nicht darauf, den Schüler:innen und sich selbst einen angenehmeren Lern- und Musizierraum zur Verfügung zu stellen. Es reicht tiefer. Es geht um die Initiierung von Erfahrungen, die von den Schüler:innen weitergetragen werden sollen. Genau dieser Punkt war im Praxisbeispiel von Turino ja offengeblieben. Dort bestand durchaus die Möglichkeit, dass die Tanz-Events zwar als willkommene Abwechslung vom Alltag genutzt wurden, der als solcher aber nicht durch sie in Frage gestellt wurde. Auch in meinem fiktiven Beispiel wissen wir natürlich nicht, ob die initiierten Reformen auf Seiten der Schüler:innen zu grundsätzlichen Umorientierungen führen werden oder ob diese „habit changes“ nicht doch eher gewünscht als eingelöst werden. Allerdings bestand hier insofern ein Unterschied zu der von Turino geschilderten Situation, als die Lehrkräfte ab einem bestimmten Punkt nicht nur *für* die Schüler:innen planten und organisierten, sondern *mit* ihnen. Dadurch wurde den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben, die Unterschiede zwischen alten und neuen Lehr-Lern-Arrangements selbst wahrzunehmen und hiervon ausgehend durch eigenes Handeln den Verlauf des Prozesses mit zu gestalten. Damit wurde eine Grundbedingung erfüllt, die ich an anderer Stelle als wichtiges Kennzeichen einer *kritischen* Instrumentalpädagogik kenntlich zu machen versucht habe (vgl. Lessing, 2021, S. 8f.). In diesem Sinne lässt sich sagen, dass AC sich nicht in der Bereitstellung bzw. Gestaltung von Räumen erschöpfen darf, sondern das Ziel verfolgen muss, die Teilnehmenden selbst (also hier: Schüler:innen *und* Lehrkräfte) in diese Gestaltung mit hineinzunehmen und damit zu Artistic Citizens zu machen. Sich als Artistic Citizens begreifende Pädagog:innen sind keine Dienstleister:innen.

Durch den Titel dieses Beitrags habe ich annonciert, dass es sich bei AC um einen „Orientierungsbegriff“ handeln soll. Damit verwende ich ihn gerade nicht im Sinne eines Kampfbegriffs, dessen Aufgabe es wäre, eine bestimmte politische Agenda mit künstlerischen Mitteln umzusetzen. Der Begriff der Orientierung soll andeuten, dass mit AC nicht so sehr objektivierbare politische Zielsetzungen verbunden sind, die als vorgefertigte Masterpläne dem Handeln vorausgehen (was dem hier entfalteten Handlungsbegriff diametral zuwiderliefe). Vielmehr sollen musikalische Handlungsqualitäten und Handlungsbereiche herausgestellt werden, die in jeder Situation und in jedem Umfeld zum Tragen kommen können. Der Gedanke



einer AC könnte den Blick für Handlungsmöglichkeiten schärfen, mit denen sich die relationalen Raumtopologien, wo auch immer, mit den Mitteln der Kunst verändern lassen – und hiervon ausgehend auch für die strukturellen Maßnahmen, die getroffen werden müssten, um dieses Potenzial zur Entfaltung zu bringen. Im Sinne des Löw'schen Raumverständnisses darf zwischen beiden Aspekten kein prinzipieller Unterschied gemacht werden, da sie beide in gleicher Weise die Platzierungen und Atmosphären von sozialen Räumen verändern können. Die Fallskizze sollte zeigen, dass beide Vorgänge – das organisatorisch-strukturelle Bereitstellen musikalischer Handlungsmöglichkeiten ebenso wie auch das musikalische Handeln selbst, von dem wiederum Impulse für Handlungen im strukturellen Bereich ausgehen können – in einem gemeinsamen Begriff des Handelns zusammenfinden, der durch die Merkmale des Anfangens, der Vorläufigkeit und des Sich-Zeigens geprägt ist. In beiden Fällen geht es darum, einen neuen Anfang setzen zu können und sich als ein *Wer* zu offenbaren, das sich anderen mitteilt. Somit stellt der Handlungsbegriff eine Brücke zwischen dem Handeln in der Musik und einem Handeln dar, das dieser musikalischen Praxis gesellschaftlichen Raum verschaffen möchte.

Musik vermag die sozialräumlichen Beziehungen von Menschen zu verändern und ist insofern eine Größe, die bei der Gestaltung von Räumen, die ich mit Löw als soziale und relationale Räume verstehe, eine entscheidende Rolle spielen kann. Auch wenn Löw bezüglich der Frage nach einer grundsätzlichen Veränderbarkeit von Raumkonstitutionen eher vorsichtig argumentiert – im Anschluss an Bourdieu wird die *Hysteresis*, also die beharrende Tendenz des Habitus, von ihr weitaus stärker betont als dessen Veränderbarkeit –, lässt sich mit der Verbindung einer relationalen Raumvorstellung mit dem Arendt'schen Handlungsbegriff doch ein Ansatz begründen, der durch eine *gute* musikalische Praxis im Sinne Aristoteles' räumliche und damit gesellschaftliche Figurationen aufzubrechen imstande ist, wobei diese Veränderungen weniger als aufeinander abgestimmte Bausteine verstanden werden, die einer systematischen Herstellung verbesserter gesellschaftlicher Bedingungen dienen. Vielmehr bleiben sie auf jene aufblitzenden Kristallisationspunkte bezogen, in denen verfestigte Raumkonstruktionen aufgebrochen werden. Ob hiervon ausgehend weitere Reaktionen folgen, die in den gesellschaftspolitischen Raum hineinstrahlen, lässt sich angesichts der jedem menschlichen Handeln innewohnenden Zerbrechlichkeit nicht sagen. Es wäre dies allerdings auch eine Frage, die sich aus der Perspektive einer AC heraus nicht beantworten ließe – und die vielleicht auch gar nicht beantwortet werden müsste!

Die Entfaltung einer AC ist damit keine Aufgabe, die einer *guten* musikalischen bzw. musikpädagogischen Praxis als Addendum noch hinzugefügt werden müsste. Als Orientierungsbegriff beinhaltet sie vielmehr eine Dimension, die in jedem musikalischen Handeln und damit auch in jeder musikpädagogischen Situation angelegt sein kann. Aufgabe einer *guten* Praxis wäre es, diese Dimension unablässig zu schärfen.

## Literatur

- Adorno, Th. W. (1966/1973). *Negative Dialektik*. In Ders., *Gesammelte Schriften*, Band 6, Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1954/1973): Kritik des Musikanten. In Ders., *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Gesammelte Schriften*, Band 14 (S. 67–107). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Ardila-Mantilla, N., Buyken-Hölker, U. Schmidt-Laukamp, C. Stöger (Hg.) (2022). *EMSA – Eine (Musik)Schule für alle. Musikalische Bildungswege gemeinsam gehen*. Mainz: Schott.
- Arendt, H. (2019). *Vita Activa oder: Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Aristoteles (2020): *Nikomachische Ethik*, übersetzt und herausgegeben von U. Wolf. Reinbek<sup>8</sup>: Rowohlt.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*, hg. v. J. O. Urmson. Oxford: Clarendon.
- Bammé, A. (2018). *Ferdinand Tönnies. Eine Einführung*, Marburg: Metropolis-Verlag.
- Bartels, D. (2020). „... wir schlagen unseren Faden in ein Netz der Beziehungen. Was daraus wird, wissen wir nie.“ Hannah Arendts Handlungsbegriff als Chance und Herausforderung für das gemeinsame Musizieren. In K. Bradler & A. Michel (Hg.), *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 123–135). Münster, New York: Waxmann.
- Bartels, D. (2018). *Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?* Augsburg: Wißner.
- Berlin, I. (1969). Zwei Freiheitsbegriffe. In I. Berlin *Freiheit. Vier Versuche* (S. 197–256), Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre*, Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Bons, V., Borchert, H., Buchborn, Th., Lessing, W. (2022). Doing Music: Musikvereine and Their Concept(s) of Community. In Th. Buchborn, Th. De Baets, G. Brunner, S. Schmid (Hg.), *Music Is What People Do. European Perspectives on Music Education* 11 (S. 245–260). Rum, Innsbruck: Helbling.
- Busch, Th. (2015): Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik. In A. Niessen, J. Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 51–65). Münster, New York: Waxmann 2015. DOI: 10.25656/01:12608 [Zugriff am 05.04.2023].
- Dauth, T. (2023). *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dauth, T. (2020). Ein Spiegelbild des musikpädagogischen Umgangs mit Raumbegriffen. Rezension zu: Schatt, Peter W. (Hg.): *Musik – Raum – Sozialität*. Münster: Waxmann 2020. In *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/20-dauth.pdf> [Zugriff am 05.04.2023].
- de Bánffy-Hall, A. & Hill, B. (2017). *Community Music: Eine Einführung*. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung> [Zugriff am 05.04.2023].
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons. Deutsch als: *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt (Main) (1987): Suhrkamp.
- Dewey, J. (1927/1996). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dewey, J. (1899/1976). The School and Society. In J. A. Boydston (Hg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Volume 1: 1899 – 1901* (S. 1–109). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Doerne, A. (2019). *Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*. Mainz: Schott.
- Ebert, T. (1976). Praxis und Poiesis. Zu einer handlungstheoretischen Unterscheidung des Aristoteles. In *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Bd. 30, H. 1, 12–30.
- Elliott, D. J., Silverman, M. (2019). Change in Music Teacher Education: A Philosophical View. In C. Conway, K. Pellegrino, A. Stanley, C. West (Hg.), *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States* (S. 67–84). New York, Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.4> [Zugriff am 05.04.2023].
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2017). Identities and Musics: Reclaiming Personhood. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves, D. Miell, (Hg.), *Handbook of Musical Identities* (S. 27–45). New York & Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., Silverman, M., Bowman, W. (2016). Artistic Citizenship: Introduction, Aims, and Overview. In Dies. (Hg.), *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education*. New York, Oxford<sup>2</sup>: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Fenner, D. (2020). Wozu Kunst? Ästhetische Autonomie und ethisch relevante Funktionen von Kunst. In K. Bradler & A. Michel (Hg.), *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 17–28). Münster, New York: Waxmann.
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., Gonzáles Delgado, I., Messas, L., Pryimenko, O., Sveidahl, H. (2021). Musicians as “Makers in Society”: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education. In *Frontiers in Psychology, Sektion Performance Science*, Vol. 12.
- Gertenbach, L. (2014). Gemeinschaft versus Gesellschaft: In welchen Formen instituiert sich das Soziale? In J. Lamla, H. Laux, H. Rosa, D. Strecker (Hg.), *Handbuch der Soziologie* (S. 129–143). Konstanz: UVK/UTB.
- Gibson, J. J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München: Urban & Schwarzenberg (Titel der amerikanischen Originalausgabe: *An Ecological Approach to Visual Perception*, Boston [1979]).
- Habermas, J. (1997). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Heiß, I., Lessing, W. & Schunter, J. (i. Dr.): Freie Gruppenimprovisation mit Erwachsenen im Spiegel von Musikschularbeit – Basisarbeit, Diversifizierung oder Bedrohung eines musikschulischen Kerns? In J. Gerland & K. Hübner (Hg.), *Dossier: Improvisieren in der Kulturellen Bildung, Wissensplattform Kulturelle Bildung Online* (erscheint im Spätsommer 2023).
- Heß, F., Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.) (2018). *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Münster: Lit-Verlag.
- Hölzing, P. (2014). Der Republikanismus. *Zeitschrift für politische Theorie* (ZPTh), Jg. 5, Heft 1, 11–30.
- Jünger, H. (2014). Auf dem Weg zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik. In J. Vogt, F. Heß, M. Brenk (Hg.), *(Grund-)begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (Sitzungsbericht 2013 der wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik) (S. 65–80). Münster: Lit-Verlag.
- Kaiser, H. J. (2012). LernArbeit. In J. Knigge, A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung) (S. 17–40). Essen: Die Blaue Eule.

- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 47–68. Online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [Zugriff am 31.03.2023].
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hg.), *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 85–97). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kallhoff, A. (2009). Ethischer Naturalismus nach Aristoteles – das umstrittene Verhältnis von menschlicher Natur und gutem Leben. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Bd. 63, H. 4 (2009), S. 581–596. Online verfügbar unter: <https://homepage.univie.ac.at/angela.kallhoff/wp-content/uploads/2022/07/Kallhoff.-Ethischer-Naturalismus-nach-Aristoteles.-Zeitschrift-fur-Philosophische-Forschung-63.4-2009.pdf> [Zugriff am 05.04.2023].
- Kaube, J. & Kieserling, A. (2022). *Die gespaltene Gesellschaft*. Berlin: Rowohlt-Berlin-Verlag.
- Klose, P. (2019). Doings and playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner, C. Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–33). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20702> [Zugriff am 05.04.2023].
- Knoll, M. (2018). Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik* 64/5, 700–718.
- Kolland, D. (1979). *Die Jugendmusikbewegung. Gemeinschaftsmusik, Theorie und Praxis*. Stuttgart: Metzler.
- Kühnlein, M. (2022). Kommunitarismus, I. Philosophisch. In: Staatslexikon<sup>8</sup> online. Online verfügbar unter: <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Kommunitarismus> [Zugriff am 31.03.2023].
- Lessing, W. (2023). Von der Community zur Society? Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Konzept einer „Artistic Citizenship“. In H. Minkenbergh (Hg.): *Listen to your Neighbourhood. Musik als Medium kultureller und Sozialer Arbeit* (S. 75–86). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lessing, W. (2021). Kann es eine kritische Instrumentalpädagogik geben – und wenn ja, wie müsste sie aussehen? *üben & musizieren.research* 2021, 1–16. Online verfügbar unter: [https://uebenundmusizieren.de/artikel/research\\_2021\\_lessing](https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2021_lessing) [Zugriff am 05.04.2023].
- Lichtblau, K. (2000). „Vergemeinschaftung“ und „Vergesellschaftung“ bei Max Weber. Eine Rekonstruktion seines Sprachgebrauchs. In *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 29, Heft 6, 423–443.
- Liu, E. & Hanauer, N. (2011). *The gardens of democracy: A new American story of citizenship, the economy, and the role of government*. Seattle, WA: Sasquatch Books.
- Löw, M. (2015). Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn. *sozialraum.de* (7) Ausgabe 1/2015. Online verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/space-oddity-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php> [Zugriff am 31.03.2023].
- Löw, M. & Sturm, G. (2005). *Raumsoziologie*. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer, & O. Frey (Hg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 31–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/59649> [Zugriff am 05.04.2023].
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. Notre Dame<sup>2</sup>, IN: University of Notre Dame Press.
- Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Mainz: Schott.
- Mantel, G. (2008). Ich spiele Cello. Wieso „spiele“ ich eigentlich? Wieso „arbeite“ ich nicht Cello? *üben & musizieren* 1, 18–22.
- Michel, A. (2020). Unter dem Vorzeichen von praktischer Klugheit und künstlerischem Know-How. Musizieren und Unterricht im Kontext der Frage nach einem guten Leben. In K.

- Bradler & A. Michel (Hg.), *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 81–96). Münster, New York: Waxmann.
- Niegot, A., Rora, C., Welte, A. (Hg.) (2020), *Gelingendes Leben und Musik*. Düren: Shaker.
- Oldenburg, R. (1999). *The Great Good Place*. New York: Marlowe & Company.
- Oldfield, A. (1994). Citizenship: Un Unnatural Practise? In A. Oldfield, B. Turner, P. Hamilton (Hg.), *Citizenship: Critical Concepts* (S. 188–198). New York, London: Routledge.
- Plessner, H. (1924/1981), Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus (1924). In H. Plessner, *Gesammelte Schriften* (S. 7–133), hg. von G. Dux, O. Marquard und E. Ströker. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Pocock, John G. A. (1993): Der bürgerliche Humanismus und seine Rolle im anglo-amerikanischen Denken. In J. G. A. Pocock (Hg.), *Die andere Bürgergesellschaft. Zur Dialektik von Tugend und Korruption* (S. 33–60). Frankfurt (Main): Campus-Verlag.
- Ponce de Leon, J. (2021): *Another Aesthetics is possible. Arts of Rebellion in the Fourth World War*. Durham. Duke University Press.
- Raicovich, L. (2021). *Culture Strike: Art and Museums in an Age of Protest*. London: Verso.
- Reimer, B. (1970ff.). *A Philosophy of Music Education* (1970, 1989, 2002), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Regelski, T. A. (1998): The Aristotelian Basis of Praxis for Music and Music Education as Praxis. In *Philosophy of Education Review*, 6, No. 1, 22–59.
- Rese, F. (2013). Praxis und Poiesis in zeitlicher Perspektive. In W. Mesch (Hg.), *Glück–Tugend – Zeit. Aristoteles über die Zeitstruktur des guten Lebens* (S. 185–200]. Heidelberg, Berlin: J. B. Metzler.
- Rüdiger, W. (1997). „...von einem einzigen Geist beseelt.“ Grundlagen des instrumentalen Ensemblespiels. In U. Mahler (Hg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik* (S. 220–247). Mainz: Schott.
- Silverman, M. & Elliott, D. J. (2016). Arts Education as/for Artistic Citizenship. In D. J. Elliott, M. Silverman & W. Bowman (Hg.), *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis* (S. 81–103). Oxford: Oxford University Press.
- Sandel, M. (1995). *Liberalismus oder Republikanismus. Von der Notwendigkeit der Bürgertugend*, Wien: Passagen-Verlag.
- Schmidt Campbell, M. & Martin, R. (Hg.) (2006). *Artistic Citizenship: A Public Voice for the Arts*. New York, London: Routledge.
- Schütte, R. (2004). *Das Menschenbild Fritz Jödes und seine Bestrebungen zur außerschulischen Musikvermittlung im Zusammenhang mit der Jugendmusikbewegung*, Magisterarbeit. Grin.
- Sholette, G. (2017). *Delirium and Resistance: Activist Art and the Crisis of Capitalism*. London: Pluto Press.
- Skinner, Quentin (1998). *Liberty before Liberalism*. Cambridge.
- Taylor, C. (1988). Der Irrtum der negativen Freiheit. In C. Taylor (Hg.), *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus* (S. 118–144). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Taylor, C. (1986). Die Motive einer Verfahrensethik. In W. Kuhlmann (Hg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik* (S. 101–135). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Tönnies, F. (1887/2017). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. München und Wien: Profil.
- Tröhler, D. (2001): Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47/1, 45–65. <https://doi.org/10.25656/01:5260> [Zugriff am 05.04.2023].
- Turino, T. (2016). Music, Social Change, and Alternative Forms of Citizenship. In D. J. Elliott, M. Silverman & W. Bowman (2016) (Hg.), *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility and Ethical Praxis* (S. 297–312), New York, Oxford: Oxford University Press.

- Turner, V. (2005). *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt (Main), New York: Campus Bibliothek.
- Turner, R. (2005). Momente und Strukturen impliziten Wissens im menschlichen Existenzvollzug. In K. Gloy, R. zur Lippe (Hg.), *Weisheit – Wissen – Information*. Göttingen: V&R unipress.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–17. Online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf> [Zugriff am 05.04.2023].
- Vogt, J. (2002). Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–14. Online verfügbar unter: [https://www.zfkm.org/02-vogt\\_a.pdf](https://www.zfkm.org/02-vogt_a.pdf) [Zugriff am 05.04.2023].
- Vogt, J. (1999). David J. Elliotts „praxiale“ Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kritischen Annäherung. *Musik & Bildung*, 3, 38–43.
- Walzer, M. (1996). *Lokale Kritik – globale Standards*. Berlin: Rotbuch-Verlag.
- Williams, B. (2006). *Ethics and the Limits of Philosophy*. London, New York: Routledge.
- Wolf, U. (2002). Einleitung zur Nikomachischen Ethik. In U. Wolf (Hg.), *Aristoteles, Nikomachische Ethik* (S. 11–22). Reinbek<sup>8</sup>: Rowohlt.
- Wolters, G. (2000). *Wege aus der Eintönigkeit: MultiDimensionaler Instrumentalunterricht oder Die Wiederentdeckung und Weiterentwicklung (fast) vergessener Unterrichtsformen*. Frankfurt (Main): Musikverlag Zimmermann.

### **Wolfgang Lessing**

Hochschule für Musik Freiburg (Br.)

Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1

79102 Freiburg

Deutschland

E-Mail: [w.lessing@mh-freiburg.de](mailto:w.lessing@mh-freiburg.de)

*Forschungsschwerpunkte: Bildungstheoretische Dimensionen des Übens und Musizierens,  
Praxeologische Erforschung musikpädagogischer Erfahrungsräume*

**Stichworte:** *Artistic Citizenship, Praxis und Poiesis, Gemeinschaft, Kommunitarismus, Raum-begriff*