

# Rezension

Kerstin Rabenstein

## Sammelrezension zu Studien zu Hegemonien im (Fach-)Unterricht. Ethnographische und diskurstheoretische Ansätze und Erträge

- 1) Olivier Blanchard (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster: Waxmann (349 Seiten)
- 2) Magdalena Kißling (2020): ›Weiße‹ Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis (432 Seiten)

Die beiden im Folgenden besprochenen Studien zu zwei unterschiedlichen Gegenstandsbereichen von Unterricht sind aufgrund ihrer anspruchsvoll angelegten machtanalytischen Perspektiven und ihrer im Zusammenhang mit unterschiedlichen Datensorten entwickelten Analysen spannend zu lesen. Olivier Blanchard (2019) rekonstruiert mit Bezug auf die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe ethnographisch Musikunterricht als hegemoniale Ordnung des Musizierens. Magdalena Kißling (2020) arbeitet u.a. vor dem Hintergrund von Judith Butlers Konzept von Sprache und Macht und ihrem Theorem der Verletzbarkeit *weiße* Normalitätsdispositive in drei literarischen Texten und deren Nicht-Beachtung in Unterrichtsmaterialien heraus, die kanonisch im Deutschunterricht eingesetzt werden. Machtanalytische Studien – vor allem solche mit einem Fokus auf Fachunterricht – sind in der sinnverstehenden Unterrichtsforschung bislang nach wie vor vergleichsweise eher selten, auch wenn beispielsweise Fragen von Differenz und Ungleichheit in letzter Zeit an Relevanz gewonnen haben.

Bei aller Unterschiedlichkeit eint die beiden Dissertationen das Interesse, Hegemonien – eine Vormachtstellung bestimmter Praxen, Sprechweisen, Diskurse – im Fachunterricht zu dekonstruieren. Machtanalytisch fundierte Studien machen auf tendenziell wenig in Frage gestellte Selbstverständlichkeiten aufmerksam. Sie können anregen, ein soziales Geschehen aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Vor allem schärfen sie den Blick für Dominanzverhältnisse und ihre Reproduktion. Die Frage nach Konsequenzen einer solchen Analyse im Sinne einer Schwächung hegemonialer Ordnungen bzw. ihrer Verschiebung, wie man sie bei der Anlage dieser Studien in didaktischer Perspektive erwarten könnte, wird in den beiden Studien unterschiedlich beantwortet.

Olivier Blanchard kehrt im Kontext der Diskussion um ‚kulturelle Diversität‘ als Gegenstand des Musikunterrichts – überraschenderweise – den Blick um und fragt in seiner ethnographischen Studie nach Hegemonien in der ‚eigenen Kultur‘ des gegenwärtig in Deutschland praktizierten Musikunterrichts. Was wird im Vollzug des Musikunterrichts als musikalisches Handeln bzw. als Musik denk- und verstehbar? Im Musikunterricht wird, so seine zentrale Überlegung, eine hegemoniale Ordnung von ‚Musikkultur‘ reproduziert. Das heißt aber auch, dass im Musikunterricht als kulturell heterogenem Kontext alternative Sinnbezüge und Wissensordnungen tendenziell ausgeschlossen werden, indem Anschlüsse

an diese versperrt werden. Ein Verstehen der eigenen hegemonialen Kultur des Musikunterrichts sei – so deutet schon der Untertitel der Arbeit an – Bedingung dafür, überhaupt weiter über kulturelle Diversität als Gegenstand im Musikunterricht nachzudenken.

Wenn auch machtanalytisch inspirierte Studien zu Musikunterricht gerade im Kontext der Inklusions- und Ungleichheitsforschung jüngst vereinzelt zu finden sind, kann Blanchard für seine Studie hier auf keine lange Tradition in der Musikpädagogik zurückgreifen. Dies zeigt sich u. a. darin, dass Blanchard zunächst ausführlich den musikpädagogischen Forschungsdiskurs der letzten 20 Jahre zu Thematisierungsweisen kultureller Diversität im Musikunterricht der Gegenwart durcharbeitet. Seine Kritik an diesem Diskurs lässt sich in zwei Punkten pointieren. Er kritisiert erstens die tendenzielle Dominanz eines essentialisierenden Kulturbegriffs. Darauf antwortet er mit der Konturierung eines an neuere kulturwissenschaftliche Strömungen anschließenden Begriffs von Kultur als ‚Diskurse und Praktiken‘. Zweitens arbeitet er einen sich durch den musikpädagogischen Diskurs zur Vermittlung kultureller Vielfalt im Musikunterricht ziehenden eurozentristischen Blick heraus. Angesichts der deutlich werdenden Leerstelle in Bezug auf die Thematisierung der eigenen Kultur im bzw. des Musikunterrichts interessiert sich Blanchard aus einer – im Sinne ethnographischen Forschens – ‚befremdenden‘ Perspektive für die (eigene) Kultur des Musikunterrichts.

Angereichert wird die ethnographische Forschungsstrategie mit Bezügen auf die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Diese in den Sozial- und Kulturwissenschaften vielfach herangezogene postmarxistische Theorie macht auf die Unabgeschlossenheit von sozialen Konstruktionen gesellschaftlicher Wirklichkeit aufmerksam, ihr Augenmerk liegt auf der in Sprache diskursiv – und damit immer auch machtvoll – erzeugten sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Angesichts der prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Diskursen werden Hegemonien als Versuche der temporären Schließung eines Diskurses verstanden. Schließungen von Diskursen dienen der Naturalisierung von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit. Sie sind Versuche, eine Alternativlosigkeit herzustellen. Für die eigene empirische Analyse werden von Blanchard sodann zwei zentrale Konzepte der Hegemonietheorie – ‚Antagonismen‘ und ‚Knotenpunkte‘ – fruchtbar gemacht. Hegemonien basieren auf antagonistischen Kräften, die als Versuche der Grenzziehungen im Diskurs zu verstehen sind. Versuche der partiellen, temporär begrenzten Fixierung von Bedeutungen werden in sogenannten Knotenpunkten gesehen. Dadurch, dass solche Fixierungen notwendigerweise immer scheitern müssen, ist die Entstehung von Hegemonien zu verstehen.

In dem kreativ strukturierten, sehr anregend zu lesenden, 130 Seiten langen Kapitel zur ‚Kultur des Musikunterrichts‘ (S. 171) wird mithilfe einer Vielzahl von Einblicken in die Interpretation des Datenmaterials (ethnographische Protokolle und Interviews) die zentrale These der Studie entwickelt, expliziert und begründet: Der Musikunterricht der Gegenwart strukturiert sich, so Blanchard, durch zwei antagonistische, dabei aber aufeinander verweisende Diskurse, den Diskursen des Musizierens und des Nicht-Musizierens. Musizieren strukturiert sich über kollektive Aktivitäten, Nicht-Musizieren über Ziele und deren Erreichen durch Einzelpersonen. Dabei wird im Musizieren – und im Nicht-Musi-

zieren – das Musizieren zum Normalfall des Musikunterrichts gemacht. ‚Singen‘ stellt sich zudem als Knotenpunkt dar, mit und im Singen wird das Musizieren strukturiert und organisiert. Singen kommt nahezu überall im Musikunterricht vor. Das Singen kommt einer ‚Art ‚Urform‘ des gemeinsamen Musizierens‘ (S. 308) gleich. Es wird als Klassenband oder als Chor praktiziert. In Form der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Wahl der gesungenen Songs erweist sich das, was im Musikunterricht als Schülerorientierung praktiziert wird. Dabei scheint es, dass das, *was* gesungen wird, von großer, *wie* gesungen wird, hingegen von keiner Relevanz ist (S. 287). Die hegemonialen Verhältnisse des Musizierens gegenüber dem Nicht-Musizieren kehren sich um, wenn es um die Benennung geht. Das Musizieren der Schülerinnen und Schüler wird geprüft, allerdings folgt das Prüfen den Regeln des Nicht-Musizierens (z. B. Einzelleistung statt kollektiver Aktivität).

Zu dem Begriff des Nicht-Musizierens führt Blanchard aus, dass es sich keineswegs um „eine Verlegenheitslösung (handelt), weil im Musikunterricht diesbezüglich kein einheitlicher Begriff verwendet“ (S. 173) würde, sondern der Begriff in einem „hegemonietheoretischen Sinne darauf hinweisen (soll), dass es sich um einen Antagonismus des hegemonialen Musizierens handelt. Alle rechtfertigungsbedürftigen Unterrichtsaktivitäten erhalten ihre Identität dadurch, dass sie sich vom (selbstverständlichen) Musizieren unterscheiden, dass eben *nicht musiziert* wird“ (ebd.). Das heißt empirisch gesehen: Das Nicht-Musizieren wird nicht nur als weniger wertvoll für den Musikunterricht konstruiert, es dient oft nur der Hinführung zum Musizieren.

Was bedeuten diese Ergebnisse nun? Im Schlusskapitel fasst Blanchard aus einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive Verkürzungen und Vereinseitigungen der rekonstruierten hegemonialen Ordnung des Musikunterrichts zusammen. Musik werde tendenziell zum Objekt gemacht, Musik textualistisch verstanden, wenn Musikkulturen von Schülerinnen und Schülern durch die Auswahl von Songs als im Unterricht präsent angesehen würden. Die musikwissenschaftlichen Analysekatoren Rhythmus, Ton und Harmonie – so wird auch empirisch dargestellt – würden zudem als „musikalische Essenz“ naturalisiert (S. 312). Die Hegemonie – die als selbstverständlich gehandhabte, naturalisierte kulturelle Prägung der Ordnung des Musikunterrichts – werde nicht reflektiert. Damit einher gehen u.a. Abwertungen anderer musikalischer Praxen, wie etwa des Hörens, das schnell als unreflektiertes Konsumieren bezeichnet wird. Zudem werden durch das Singen als Band oder Chor diese Formen als Formen gemeinsamen Musikmachens naturalisiert. Am Schluss streitet der Autor dafür, es im Ergebnis bei dieser hier exemplarisch aufgerufenen Dekonstruktion der Hegemonien im Musikunterricht belassen zu können und nicht schon ein alternatives Konzept entwerfen zu müssen. Dafür wären, so Blanchard, nämlich in jedem Fall weitere Forschung zu der Frage notwendig, wie Kulturen des Musizierens und des Musikunterrichts gemacht werden.

Einen anderen Zugang zu Hegemonien wählt Magdalena Kißling. Sie untersucht in ihrer Studie mit dem Titel „‚Weiße‘ Normalität“ kanonische literarische Texte im Deutschunterricht. Dabei interessiert sie, ob und wie in Literatur ein „*weißer* Blick als Normalität hergestellt, festgeschrieben und über die Rezeption der Texte tradiert wird“ (S. 12). Dass sie mit „*weiß / Weißsein*“ nicht auf somatische Merkmale rekurriert, sondern

das kursiv Setzen vielmehr den Konstruktionscharakter von Zuschreibungen herausstellen soll, macht sie gleich am Anfang deutlich (S. 10). Für ihre Untersuchung wählt sie drei literarische Texte aus, Fontanes *Effie Briest*, Koeppens *Tauben im Gras* und Goethes *Iphigenie auf Tauris*, in denen „subtile Formen kolonial-/rassistischer Rhetorik“ über „rassistische Sprache“ und/oder „innerdiegetische Repräsentationsverhältnisse“ (S. 13) zu vermuten sind. Zudem werden Unterrichtsmaterialien zu diesen literarischen Texten analysiert. Wichtig ist ihr für ihre Analyse damit ein doppelter Blick auf Literatur im Unterricht, nämlich auf Tradierungen *weißer* Normalitätsräume in literarischen Texten *und* auf ihre Tradierung und Reproduktion in konventionalisierten Deutungen zu diesen Texten. In der Analyse der literarischen Texte und der Unterrichtsmaterialien interessiert sie sich zum einen in literaturdidaktischer Perspektive für innerdiegetische Repräsentationspolitiken. Zum anderen macht sie Sprache zum Untersuchungsgegenstand, insofern Sprache als „Speicher kolonialen Wissens“ (S. 119) verstanden werden kann, durch den ebenso *weiße* Normalität restabilisiert wird.

In ihrer Analyse der literarischen Texte hebt sie beispielsweise in Bezug auf Goethes *Iphigenie auf Tauris* hervor, dass in den analysierten Unterrichtsmaterialien die im Stück „impliziten Spuren kulturimperialer Rhetorik“ nicht diskutiert werden, auch die „Schattenseiten der Aufklärung, die Konstruktion von ‚Rassentheorien‘ im Zuge der Imagination eines (...) autonomen Wesens“ (S. 178) werden im Stück nicht bearbeitet und in den Unterrichtsmaterialien nicht diskutiert. Dabei setzt ihre Kritik beispielsweise daran an, dass in Bezug auf die Figuren Thoas und Iphigenies Bruder dichotomische Muster zwischen „Wilden“ und ‚Zivilisierten‘ bzw. den Europäer\*innen und ‚Barbaren‘“ (S. 161) nur umgekehrt würden, die Umkehrung zudem letztlich nicht vollständig durchgehalten werde.

Rassistische Sprache analysiert sie beispielsweise in Bezug auf den Gebrauch der „Ausdrücke ‚Neger‘ – mit seiner Steigerungsform ‚Nigger‘ – und ‚Zigeuner‘“ in dem Roman *Tauben im Gras*. Im Roman werden sie eingesetzt zum Zweck der „Karikatur der rassistischen Haltung jener Figuren, die die Begriffe (in der Regel vermittelt über die Erzählinstanz) verwenden: der *weißen* Figuren“ (S. 175). Letztlich werden mit dem Gebrauch dieser rassistischen Begriffe die „*weiß* situierten Mädchen“ in ihrer „Verstrickung mit dem rassistischen Diskurs der Zeit vorgeführt“ (S. 276). Genau an solchen Stellen erfordert die Rezeption des Textes laut Kießling zu analysieren, wie die Stigmatisierung – in diesem Fall – der *weißen* Figuren über Sprache gelingt.

Im Rückgriff auf Butler macht Kießling in ihrer Arbeit grundsätzlich auf die Wirkmächtigkeit von Sprache aufmerksam. Sprache dient der Beschreibung, Klassifizierung, Bezeichnung und Ordnung (S. 98). Ihre Wirkmacht erhält Sprache durch ihre Performativität: Im Sprechen wird also Wirklichkeit machtvoll konstruiert, zugleich wird der Konstruktionscharakter selbst (meistens) unsichtbar gemacht. So erscheinen Subjekte und Diskurse häufig als natürlich. Bedeutsam ist nun für den vorliegenden Zusammenhang, dass „über Sprache Fragen der Anerkennung reguliert werden“ (S. 98). Werden *weiße* Normalitätsdispositive in der Literatur im Unterricht nicht dekonstruiert, können, so Kießling, „Schwarze Schüler\*innen und Schüler\*innen of Color verletzt, demotiviert und (...) benachteiligt werden“ (S. 15). Offen zu legen wäre also, wie die moralische

Herabsetzung der *weißen* Figuren in diesem Fall funktioniert. „Die Stigmatisierung der *weißen* Figuren über Sprache gelingt, da der rassistische Ausdruck untrennbar mit dem Kolonialismus, der Versklavung und der gezielten Abwertung von Menschen afrikanischer Herkunft verknüpft ist“ (S. 276).

Insofern sich auch für Unterricht die Frage nach der Zensur von Sprache, dem Streichen rassistischer Begriffe aus dem Sprachgebrauch, stellt, argumentiert Kißling in diesem Punkt ebenfalls sehr differenziert und fragt, ob sich Verletzbarkeiten durch Zensur regulieren lassen.

Verletzbarkeit durch Sprache, das macht sie zunächst im Sinne Butlers deutlich, beruht auf der Annahme, dass Sprache zwar „oberflächlich betrachtet, den Körper nicht (beschädigt)“ (S. 99), doch die Erzeugung von Schmerz – auch in einem somatischen Sinne – durchaus zu bestehen scheint. „Sprachliche Verletzungen können eine unmittelbare körperliche Wirkung nach sich ziehen. Sie erweisen sich deshalb als potentiell gewaltvoll“ (ebd.). Warum? Ein rassistisches Sprechen ruft nicht nur eine Norm (*Weißsein*) auf, sondern stellt ein Herrschaftsverhältnis erneut her, da eine rassistische Norm nicht erfüllbar ist. Sprache kann, insofern sie ein Herrschaftsverhältnis aktualisiert, Traumata auslösen. Sprache kann verletzen, insofern „Verletzung als Unterordnung“ zu verstehen ist (S. 103). Welche Macht – und damit welche Verletzungen – ein bestimmtes Sprechen mit sich bringen kann, ist dabei auch davon abhängig, wer spricht: performative Äußerungen bedürfen, um ihre Wirkung zu entfalten, einer sprechenden Person, die „die Macht hat, die Worte als bindend geltend zu machen“ (ebd.). Eine Zensur rassistischer Begriffe könnte dazu beitragen, einen Zusammenhang zu weißer Vorherrschaft gar nicht sich aktualisieren zu lassen und somit auch Verletzungen, die damit unweigerlich verbunden sind, zu vermeiden.

Die Antwort Kißlings fällt allerdings differenzierter aus. Zensur muss – u.a. im Anschluss an Butler – einerseits verstanden werden als ein Versuch, Eindeutigkeiten zu schaffen. Aber Regulierungen zu verletzender Sprache werden immer an ihre Grenzen stoßen, weil diese Eindeutigkeiten nicht möglich sind. Andererseits sind auch einem rekontextualisierenden und damit subversiven Gebrauch rassistischer Sprache enge Grenzen gesetzt. Erklärt wird dies mit dem engen, nicht auflösbaren Zusammenhang einer Bezeichnungspraxis mit dem Kolonialismus, der untrennbar mit Versklavung von Menschen des Trikonts verbunden war. Ein Streichen rassistischer Sprache löst das Problem nicht, dass die „Zitationskette“ – von seinem Entstehungskontext angefangen – dekonstruiert werden muss, um entkräftet zu werden (S. 114). Kißling resümiert: „Das kulturelle Durcharbeiten verletzender Namen entlang ihrer historisch gewachsenen Bedeutungskette, von ihrer Entstehung über ihren verletzenden Einsatz bis hin zu Widerstandsbewegungen und Wiederaneignungskämpfen, ist die Voraussetzung dafür, dass die verletzende Semantik eines Wortes verschoben und damit seine Wirkmächtigkeit entkräftet werden kann“ (S. 118). Aufgedeckt werden muss also, dass und inwiefern ein Begriff ein „*weißes* Konzept ist, mit dessen Hilfe die Figur des *Anderen* in der kolonialen Ordnung als minderwertig festgeschrieben werde“ (S. 276).

Für die Umarbeitung der Analyseergebnisse zu „Perspektiven einer postkolonial ausgerichteten Literaturdidaktik“ (S. 298) kreiert die Autorin ein eigenes umfangreiches

Kapitel. Ausgangspunkt ist die Diagnose, dass nicht-*weiße* Schülerinnen und Schüler in curricularen Vorgaben, Unterrichtsmaterialien und im Unterricht tendenziell „nicht gleichberechtigt mitgedacht“ (S. 300) werden, zudem potenzielle Verletzungen durch und im Sprechen „wenig reflektiert“ werden (S. 301). Solche Auslassungen sind als Deprivilegierungen zu sehen. Mit ihnen einhergehende Privilegierungen *weißer* Schülerinnen und Schüler werden unterrichtstheoretisch und -didaktisch noch zu wenig diskutiert. Die entwickelte literaturdidaktische Konzeption beinhaltet methodische Konzepte zur Erschließung literarischer Texte im Sinne einer Analyse postkolonialer Rhetorik sowie der „Verstrickung zwischen Sprache und Verletzbarkeit“ (S. 302). Zudem wird dezidiert die Aufgabenkultur in den Vordergrund gerückt, da Aufgaben insbesondere zu Auseinandersetzungen mit Rassismuserfahrungen und den Strategien im Umgang mit ihnen noch vielfach fehlen. Ein Element der Konzeption ist auch ein Kriterienkatalog, der es ermöglichen soll, Unterrichtsmaterialien, wie auch das Schulbuch, daraufhin zu analysieren, ob und wie weit die Kategorie ‚Rasse‘ als kritische Analysekategorie berücksichtigt werde. Die letzten beiden Sätze der Studie sind als programmatisch in dem kritischen Sinne zu verstehen, kein Programm entwickeln zu wollen, sondern einen machtkritischen Einsatz im Diskurs, dessen Effekte es weitergehend zu beobachten und zu bearbeiten gilt: „Deutlich gemacht werden soll (...), dass dem theoretischen Ansatz der Studie (...) auch die Gefahr zugrunde liegt, das Gegenteil, das heißt die Determinierung kultureller Alterität, zu bewirken. Dieser Herausforderung kann nur mit einer permanenten Theorie- und Selbstreflexion begegnet werden“ (S. 369).

Beide Studien regen an, über die Macht von Diskursen bzw. Sprache im Unterricht nachzudenken. Dabei beziehen sie sich auf Diskurse zu den Gegenständen des Unterrichts. Beide Studien legen dabei einen befremdenden Blick auf in der eigenen Kultur möglicherweise selbstverständlich erscheinende Dominanzverhältnisse. Machtkritische Perspektiven auf Unterricht dieser Art könnten insgesamt dazu beitragen, über die gängige Frage nach dem Machbaren im Unterricht hinaus, nicht nur nach dem Wünschenswerten, wie es die Studie von Kißling realisiert, sondern auch, wie es die Studie von Blanchard vorführt, nach dem im jeweiligen fachkulturellen Unterrichtskontext Un-/Möglichen zu fragen. Nach neuen Möglichkeiten zu suchen, aber das Unmögliche nicht zu übergehen, wäre dann als Aufgabe einer machtkritischen Unterrichtsforschung zu verstehen, die bei der Dekonstruktion hegemonialer Ordnungen nicht stehen bleiben will.

## Autorinnenangaben

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein  
Georg-August-Universität Göttingen  
Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische  
Unterrichtsforschung und Schulentwicklung  
Waldweg 26  
37073 Göttingen  
krabens@gwdg.de