

Mündigkeit im Takt der Erfahrung - Zur Vergegenwärtigung leibhafter Vernunft im Musikunterricht

von **Laetitia Vögtler**

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter:

**Mündigkeit | Vernunft | Vignettenforschung | Phänomenologie | Leiblichkeit |
Demokratiebildung | Musikunterricht | Theoriebildung | Musikpädagogik | Subjektkritik | Selbst-
und Fremdbestimmung | Subjektivationsvollzüge**

Abstract

Im aktuellen Diskurs um Demokratiebildung erscheint die pädagogische Zielperspektive einer Erziehung zur Mündigkeit vermehrt als eines der zentralen übergeordneten Ziele schulischer Bildung. Als normativ aufgeladener Leitbegriff bleibt sie jedoch abstrakt sowie semantisch unscharf und dadurch pädagogisch schwer einlösbar – insbesondere in Fächern wie Musik, deren Bildungsprozesse nicht primär kognitiv-reflexiv, sondern leiblich, ästhetisch und performativ verortet werden. Der Beitrag setzt an dieser Leerstelle an und beleuchtet, inwiefern Musikunterricht in seiner spezifischen Verfasstheit eine besondere Bedeutung vor dem Horizont einer Erziehung zur Mündigkeit zukommt.

Ausgehend von der kantisch-aufklärerischen Idee eines autonomen, vernunftgeleiteten Subjekts wird der Mündigkeitsbegriff einer phänomenologischen Subjektkritik nach Käte Meyer-Drawe gegenübergestellt, die Autonomie und Heteronomie als sich gegeneinander durchsetzende Momente und Vernunft als etwas Leibliches und Situiertes versteht.

Empirisch-methodisch stützt sich der Beitrag auf die Innsbrucker Vignettenforschung. Anhand einer Vignettenkette aus dem Musikunterricht werden Subjektivationsvollzüge veranschaulicht, in denen sich Mündigkeit als Vergegenwärtigung einer antwortenden leibhaften Vernunft zeigt.

Entfaltet wird dabei eine Perspektive, die Mündigkeit nicht als Zustand völliger Autonomie, Befreiung oder Reife begreift, dem eine vom Leib losgelöste geistige Vernunft zugrunde liegt, sondern als Szene, als

situierten Vollzug, der sich unter bestimmten Bedingungen ereignen kann – insbesondere dort, wo Lernende sich leiblich auf etwas einlassen müssen, das sich ihrer vollständigen Kontrolle entzieht. Der Musikunterricht bietet hierfür ein besonders dichtes pädagogisches Feld, da er leibliche, soziale und ästhetische Dimensionen unauflöslich miteinander verschränkt. Der Beitrag plädiert für einen theoretisch transformierten Mündigkeitsbegriff und unterstreicht die bildungstheoretische Relevanz musikalischer Bildung.

Einleitung

Der Diskurs um Demokratiebildung ist in jüngster Zeit neu entbrannt. Angesichts von Desinformation, Polarisierung und Radikalisierung, die in der datendurchsetzten Welt eine rasante Geschwindigkeit aufnehmen, wird der Ruf nach einer schulischen Bildung laut, die Subjekte hervorbringt, welche urteilsfähig und vernünftig sind, kritisch hinterfragen und Verantwortung für ihr Handeln, ihre Umwelt und ihre Mitmenschen übernehmen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023; Hiebl & Kullmann, 2020; Bossen et al., 2020). Es ist ein Ruf nach sogenannten „starken Subjekten“ (Bossen et al., 2020), die populistische Verführungen, Lügen und Unrecht erkennen und sich diesen Bedrohungen beherzt und vernunftgeleitet widersetzen. Inmitten dieser Debatten, die längst auch in den musikpädagogischen Diskurs Einzug gehalten haben, entwickelt sich ein strahlender Begriff immer wieder zum Schlüsselwort: *Mündigkeit*. Sie fungiert als „Reifevorstellung“, als Schlüssel zur gesellschaftlichen und individuellen „Befreiung aus Entfremdung und Herrschaft“, als „Kompetenz“, gar als „Allheilmittel politischer Krisen“ (Rieger-Ladich, 2002) – schlussendlich als scheinbar selbstverständliche pädagogische „Konsensformel“ und übergeordnetes Ziel von Schule (Achour, 2020). Zynisch als normativ aufgeladener „Omnibusbegriff“ (Rieger-Ladich, 2002) in den Diskurs eingebracht, vereint der Begriff der *Mündigkeit* zahlreiche Projektionen in sich, schillert vielversprechend und bleibt doch – oder gerade deswegen – vage.

Der Musikunterricht ist Teil allgemeiner Bildung und seit den Kestenberg-Reformen (1922) in der allgemeinbildenden Schule in Deutschland als Unterrichtsfach sowie in der Lehrer*innenbildung fest verankert (vgl. Kaiser, 2002). In einem der zentralen Lehrwerke der Musiklehrkräftebildung, dem Handbuch Musikdidaktik, formuliert Werner Jank eine Zielperspektive mit Deutlichkeit:

„Die einzig vernünftige übergeordnete Norm, an der didaktische Modelle und unterrichtspraktisches Handeln von Lehrerinnen und Schülern zu messen sind, ist die Verpflichtung zur Aufklärung und zum Ziel der Mündigkeit“ (Jank, 2021, S. 12).

Auch in anderen musikpädagogischen Schriften, wie beispielsweise der Potsdamer Schriftenreihe *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung* (Bossen, 2020), prangt der Begriff auf Titelblättern und Programmatiken – seine konkrete Bedeutung bleibt jedoch auch hier verschwommen.

Und damit drängt sich eine Frage mit besonderer Schärfe auf: Welche Bedeutung kann das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen im Horizont des pädagogischen Leitbegriffs der Mündigkeit tatsächlich entfalten? Zwei entscheidende, darin mitenthaltene Fragen sind jedoch zuerst unter die Lupe zu nehmen: Wie wird Mündigkeit eigentlich verstanden? Und wie wird das Subjekt, dem das Adjektiv *mündig*

zugeschrieben wird, auf das sich der Begriff bezieht und ohne welches der Begriff bedeutungslos wird, tatsächlich gedacht? Solange diese begrifflichen Klärungen ausstehen, droht das schillernde Schlagwort zu einer leeren Formel zu werden, die zwar gefordert, aber kaum durchdrungen wird und – wiederum mit Rieger-Ladich (2002) gesprochen – nur eine wohlklingende *Pathosformel* bleibt. In der Konsequenz, gesetzt dem Falle, dass sich diese Annahme als richtig herausstellen würde, kann auch die Verbindung zur Musikpädagogik nicht überzeugend herausgearbeitet werden. Wenn jedoch ein etwaiges zentrales Telos (musik-)pädagogischer Bemühungen verschwommen bleibt und wenn außerdem die Verfasstheit des (starken) Subjektes, auf welches sich der Begriff am Ende beziehen soll, im Schatten bleibt, kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass pädagogisches Handeln erfolgreich auf etwas Bestimmtes abzielen kann. (Musik-)pädagogische Programme würden dann womöglich unter dem Schein einer leeren *Pathosformel* an der Realität vorbeizielern (Rieger-Ladich, 2002). Und selbst wenn eine präzise Bestimmung vorläge, wäre des Weiteren zu erörtern, wie Forschung sich einem so abstrakten Begriff wie dem der Mündigkeit annähern kann, um anschließend etwaige Erkenntnisse für die pädagogische Realität fruchtbar zu machen.

Um den Mündigkeitsbegriff zu verstehen, ist es also notwendig, die zugrunde liegenden Subjektkonzeptionen, die Verfasstheit von *Subjektivität* (Meyer-Drawe, 1990), zu verstehen. Der vorliegende Artikel entfaltet daher zunächst die begrifflichen Horizonte von Mündigkeit und der damit zusammenhängenden *Vernunft* in einer subjektphilosophischen Perspektive bei Immanuel Kant sowie in einer phänomenologischen Perspektive bei Käte Meyer-Drawe und skizziert die hier zugrunde liegenden Subjektvorstellungen. Anschließend wird eine *Vignettenkette* aus dem Musikunterricht vorgestellt, die mit sogenannten *Vignetten-Lektüren* als Auswertungsinstrument befragt wird. (*Hinweis*: Die Vignette als Forschungsinstrument wird im Abschnitt „Methodologische Überlegungen“ ausführlich behandelt und hier nicht näher dargestellt. Vignettenketten stellen ein Gefüge dar, in welchem die Vignetten nicht isoliert betrachtet werden, sondern als eine Reihe von Momenten, die zusammen eine Geschichte erzählen oder unterschiedliche Facetten desselben Phänomens beleuchten. Dies ermöglicht es, Prozesse, Entwicklungen oder verschiedene Perspektiven auf ein Ereignis sichtbar zu machen (vgl. Agostini, 2024).) Auf diese Weise werden Gedanken zu Musikunterricht als Erfahrungsraum von Mündigkeit ausgearbeitet und eine Verbindung zwischen dem übergeordneten Bildungsziel einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno, 1971) und der Musikpädagogik herausgestellt.

Es sei angemerkt, dass es sich bei der vorliegenden Darstellung der kantischen Subjektkonzeption sowie der phänomenologischen Perspektive auf Subjektivität bei Käte Meyer-Drawe um mögliche Lesarten handelt. Diese werden als Beispiele für unterschiedliche philosophische Strömungen in eine Gegenüberstellung eingebettet und zum Zwecke der Überschaubarkeit und Verständlichkeit notwendigerweise pointiert. Die damit einhergehende Akzentuierung von Differenzen zwischen beiden Strömungen fungiert als wichtiger Baustein in der Erörterung der diesem Artikel zugrunde liegenden Problematik. Zugleich impliziert diese Form der Pointierung notwendig auch eine verkürzte Darstellung der beiden Perspektiven. Die Komplexität der kant'schen Philosophie als auch der Arbeiten Käte Meyer-Drawes kann in diesem Artikel nicht erschöpfend entfaltet werden.

Theoretische Hintergründe

Konzeption des Subjekts in der Subjektphilosophie - Grundlage des Mündigkeitsbegriffs

Das ‚starke Subjekt‘, das anfänglich erwähnt wurde (Bossen, 2020), ist keine neue Erfindung. Es führt uns in die Subjektphilosophie und notwendigerweise in die Philosophie der Aufklärung zurück. Markus Speidel fasst treffend zusammen, wie ein Bedeutungskern von Mündigkeit in Immanuel Kants Sinne verstanden werden kann:

„Im Zentrum des Mündigkeitsbegriffs stehen das Freiheitsvermögen des handelnden Subjektes und die mit diesem Freiheitsvermögen einhergehende Verantwortungspflicht“ (2013, S. 69).

Aus diesem Zitat gehen wichtige Eckpfeiler der kantischen Konzeption eines Subjekts hervor. Es ist ein autonomes Subjekt, welches, weil es über einen freien Willen verfügt, auch frei über seine Handlungen entscheiden kann und sich in Konsequenz für diese verantworten muss. Hierdurch wird jedoch das zu Beginn erwähnte „Pathos“, welches mit dem Begriff einhergeht, wohl noch nicht transportiert. Eindrücklicher und strahlender wird der Mündigkeitsbegriff nämlich erst, wenn sein Gegensatz, die Unmündigkeit, ins Spiel kommt (vgl. Rieger-Ladich, 2002). So formuliert auch Kant antonym in seiner berühmten Schrift „Was ist Aufklärung“:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern an der Entschließung und dem Mut liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (Kant, 1784, S. 481).

Kant setzt also voraus, dass Menschen über ein Freiheitsvermögen verfügen und dass es eine Freiheit gibt – eine attraktive Vorstellung. Die Menschen könnten den Schritt aus ihrer noch unmündigen Verfasstheit also grundsätzlich vollziehen, und zwar, indem sie ihren Verstand benutzen. Und genau damit ist nun der Begriff der *Vernunft* berührt, der für Kant und seine Idee von Freiheit zentral ist und dem Mündigkeitsbegriff seinen Zauber verleiht. Denn in dem Zitat versteckt sich auch der Begriff der *Leitung*. Was ist dieses Etwas, das die Leitung des eigenen Verstandes übernimmt, wenn es nicht andere tun? Hier besteht etwas über dem Verstand, das nicht selbst nur Verstand ist. Dies ist die *Vernunft*, die laut Kant das höchste Erkenntnisvermögen des Menschen darstellt (vgl. Kant, 1974b). Sie ist die Instanz, die den Verstand, der nur Begriffe für die sinnlich wahrgenommenen Erscheinungen bildet, aufgreift, seine Begriffe ordnet und daraus Einsicht, Urteil und Orientierung bildet, moralische Prinzipien ableitet (bei Kant das „Sittengesetz“, 1974a). Durch sie kann überhaupt erst beurteilt werden, ob Unrecht und Bevormundung und damit die Notwendigkeit bestehen, sich aus jenen Umständen zu befreien. Interessant ist, dass diese Vernunft sogar einen speziellen Ort in Kants Philosophie erhält – die „noumenale Welt“, oder auch Welt des Denkbaren (vgl. Kant, 1974b). Sie existiert jenseits der sinnlich erfahrbaren Welt, zwischen Geist und Körper wird hier also eine klare Trennung vorgenommen (vgl. Speidel, 2013). Eindrücklich beschreibt Kant, in dessen Sicht dem Menschen die Vernunft von Geburt an gegeben ist, dass wir diese Vernunft zwar missachten, aber sie nicht auslöschen können, denn das aus der Vernunft entsprungene „Sittengesetz“ (Kant, 1974a) sei uns „mit der größten und leserlichsten Schrift“ (ebd.) in die Seele eingeschrieben (vgl. Speidel, 2013). Der Mensch hat zwar die Freiheit, sich gegen die Vernunft zu entscheiden und sich stattdessen von „Faulheit“ oder „mangelndem Mut“, also auch Angst, verleiten zu lassen. Er wüsste aber, denn es ist ja unübersehbar in die Seele eingeschrieben, dass dies nicht richtig sei (vgl. ebd.). Diesen Umstand beschreibt Kant

eindrücklich im folgenden Zitat, in dem es um die vom Subjekt abgeleiteten moralischen Prinzipien, das Sittengesetz, geht:

„Dieses Bewusstsein des Sittengesetzes ruft in uns ein Gefühl der Achtung vor diesem Gesetz hervor, und dieses Gefühl, das in der Vernunft seinen Ursprung hat, beraubt so die Selbstliebe und das Streben nach eigener Glückseligkeit um Einfluss.“ (Kant, 1974a, S. 196, zit. nach Speidel, 2013, S. 139)

Die Einsicht, dass etwas falsch ist, ist ein entscheidender Schritt in die Richtung eines mündigen Subjektes und entsprechend der Vernunft zu verdanken. Doch dabei darf es nicht bleiben. Mündig und damit frei ist der Mensch demnach nämlich nur, wenn er sich eben nicht von äußeren Zwängen und Trieben, Angst, Faulheit, Egoismus oder Habgier einschränken lässt, sondern dieser ‚unüberlesbaren Schrift‘ der aus der Vernunft entsprungene moralischen Prinzipien auch folgt, also *Taten* folgen lässt und gegen die äußeren ‚Ketten‘ ankämpft. Das mündige Subjekt ist in eine Formel gebracht also nicht nur ein autonomes Subjekt, welches für sich Verantwortung übernehmen muss, es ist ein solches Subjekt, welches, im Einsatz für sich und andere, *Vernunft walten* lässt.

Phänomenologische Perspektive auf Formationen von Subjektivität bei Käte Meyer-Drawe

Diese Konzeption des starken, autonomen, Vernunft walten lassenden Subjektes gerät in den vergangenen Jahrzehnten ins Wanken – man bedenke an dieser Stelle unter anderem die Werke von Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Bernhard Waldenfels, Judith Butler und Käte Meyer-Drawe sowie die jüngst erschienenen Ausführungen von Gaja von Sychowski und Werner Habel (2025). Denn der Begriff des Subjektes ist ein sprachliches Konstrukt, welches vorgibt, dass eine Einheit, ein Etwas mit einem stabilen Kern vorliegt (vgl. u. a. Waldenfels, 1986, Meyer-Drawe, 1990; Butler, 2013, Sychowski & Habel, 2025). Käte Meyer-Drawe breitet jedoch in ihrer Schrift *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* (1990) eine neue Perspektive aus, die hier dargestellt werden soll. In dieser phänomenologisch geprägten Sichtweise ist der Mensch immer schon in die Welt eingelassen, mit ihr „verstrickt“ (ebd.). Schon mit der Geburt, mit dem Namen, auf den er hört, mit der Erziehung, die er erfährt, mit den Mitmenschen, die ihn adressieren und auch verletzen, mit der Kultur, die ihn feiern und trauern, beten und fluchen lehrt, also mit der ganzen Welt, die ihn umgibt, ist er bereits *bestimmt*, eingebettet. Es kann also niemals die Rede davon sein, dass er sich völlig *selbstbestimmt* bewegen könnte. In dieser Einlassung in die Welt, dieser „Verstricktheit“, wird er bestimmt, und zwar fortwährend und immer wieder neu. Daher postuliert Meyer-Drawe:

„Das Subjekt ist das Spiel seiner Masken auf einem Feld, das durch Linien markiert ist, aber durch den Einsatz der Illusionen erst seine bestimmte Gestalt erhält. Hinter den Masken verbirgt sich kein eigentliches Ich.“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 149)

Mit diesem Zitat wird der Begriff der *Subjektivationsvollzüge* (vgl. Meyer-Drawe, 1990, S. 61) berührt. Wir werden ständig durch unsere Umwelt, durch unsere Mitmenschen neu bestimmt, ohne uns dabei je völlig selbst zu bestimmen. Wir tragen viele verschiedene Masken: eine Maske als Elternteil, das zu seinem Kind spricht, als ahnungsloser Praktikant auf dem neuen Arbeitsplatz am ersten Arbeitstag, als Chefin eines

großen Unternehmens, die zu mehr Disziplin aufruft, in einer Situation, in der wir uns schämen, weil wir negativ exponiert werden, in einer Situation, in der wir Führung übernehmen müssen. Das ist eine grundlegende Verschiebung der Sichtweisen auf Subjektivität, die Meyer-Drawe im folgenden Zitat veranschaulicht:

„Vielmehr wird ein bestimmtes Prestige zerstört, nämlich das eines soliden, authentischen Ichkerns, der im Wandel subjektiver Veränderungen ruht und auf den sich das Erfahrungssubjekt in Abkehr von einer bedrohlichen, kontingenten Außenwelt zubewegt, ohne ihn je zu erreichen.“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 151)

In unzähligen Situationen und Subjektivationsvollzügen wird es, das Subjekt, immer neu hervorgebracht, verändert sich und gewinnt wechselnde Gestalt. Es bewegt sich dabei nicht auf einen festen inneren Kern hin, sondern entsteht fortwährend in diesen Bewegungen – es ist also nicht Ausdruck einer stabilen Essenz, sondern Resultat und Vollzug solcher Prozesse. Ein Subjekt, das nicht abgeschlossen, sondern prozesshaft ist, das nicht völlig aus sich selbst heraus bestimmen kann, sondern immer schon von der Welt, in die es eingelassen ist, bestimmt ist, kann sich auch nicht zur Gänze kennen oder erkennen. Es kann sich niemals ganz selbst transparent sein. Und eben weil es sich nie zur Gänze kennen kann, weil es nicht das eine Subjekt mit stabilem Kern ist und weil es immer durch seine Welt, in die es eingelassen ist, mitbestimmt wird, ist es auch nicht autonom und in Konsequenz auch nicht völlig verantwortungsmächtig. Für diese Situiertheit, Eingelassenheit, Verstrickung mit und in der Welt findet Meyer-Drawe einen neuen Begriff, mit dem sie bestrebt ist, die realen Bedingungen zu veranschaulichen, in die der Mensch tatsächlich hineingeworfen ist. Subjektivität und damit auch das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie deklariert sie folgendermaßen:

„[Das Subjekt ist] weder nur Untertan (*Sujet*) noch nur Souverän (*Subjekt*). Es führt ein Doppelleben, in dem das Ich die Differenz der Masken ist. Es zählt nicht der Geist gegen den Körper, und auch nicht umgekehrt. Der Zusammenhang von Wahrheit und Gewalt kann ebenso wenig geleugnet werden wie die Verflechtung von Freiheit und Zwang. Autonomie und Heteronomie existieren niemals als reale Alternative, sie setzen sich in einer gemeinsamen Bewegung gegeneinander durch.“ (Meyer-Drawe, 1990, 151 f.)

In diesem Zitat behilft sich Meyer-Drawe eines Wortspiels. Das französische *Sujet*, welches auch mit dem Wort *Untertan* übersetzt werden kann, mit dem Präfix „su“ von *sub* (lat. für „unter“) und das Suffix „-jet“ von frz. *jeter* (werfen), verwandt mit lat. *iacere* (werfen), also das reflexive Verb *sich* „unter-werfen“, sowie das *Subjekt* im Sinne des *Souveräns*, welcher (andere) *unterwirft*. *Unterwerfung* und *Souveränität* setzen sich gegeneinander in diesem Verständnis durch. Zudem kann geschlussfolgert werden, dass die Trennung von Vernunft und Sinnlichkeit, von Körper und Geist in der Phänomenologie – anders als bei Kant – aufgehoben ist. Denn das, worin all diese Masken des Subjekts, das, was es war, was es ist und was es sein wird, zusammenfinden, ist der *Leib*, in dem „Bewusstsein und Körper ein Geflecht bilden, in dem sich Fremdes und Eigenes, Vergangenes und Zukünftiges, Materielles und Ideelles, Soziales und Individuelles durchdringen“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 153).

Weder ist das Subjekt je völlig autonom, daher in Konsequenz auch nicht für seine von Fremdbestimmtheit durchzogenen Handlungen gänzlich verantwortlich, noch kann es, nach dieser anschaulichen Darstellung von der alle Komponenten verbindenden Leiblichkeit, eine vom Körper getrennte Vernunft im losgelösten

Geist geben. Geist und Körper sind in der phänomenologischen Perspektive *eins*, der *Leib*, von dem die Welt ein Teil ist und er von ihr. Nun wird deutlich, dass der Bedeutungskern des Mündigkeitsbegriffs, wie er anfänglich nach Speidel zitiert wurde, und der damit verbundene Vernunftbegriff in der phänomenologischen Perspektive und mit der phänomenologischen Konzeption von Subjektivität nicht mehr miteinander in Einklang gebracht werden können. Oder etwa doch? Wenngleich nicht alles in dieser Perspektive vom zentrierten Subjekt seinen Ursprung haben kann, so wird doch nicht alles durch ein Außen bestimmt. Die ausgebreiteten *Subjektivationsvollzüge*, die sich in der Verstrickung von Mensch und Welt ereignen, entspringen in einem Geflecht von Heteronomie, aber *auch* Autonomie – jenseits eines Dualismus, der die beiden Pole gegeneinander ausspielt. Es bleibt also eine gestaltbare Differenz, ein Raum, in dem das Subjekt *antworten* und sich damit auch in gewisser Weise *verantworten* kann (vgl. Waldenfels, 2007). Hierzu formuliert Meyer-Drawe (1990): „Das antwortende Subjekt übernimmt in seinen Antworten auf die Anderen und auf das Andere Verantwortung, indem es sie zur Darstellung bringt“, und führt folgendes Zitat von Merleau-Ponty (1974) an:

„Von den Bestimmungen, die mir der Blick des Anderen zuschreibt, darf man nicht direkt sagen, dass sie wahr seien: eher muss man sagen, dass ich dafür Verantwortung zu übernehmen habe und dass ich sie modifizieren kann, indem ich so handle, dass sie in Übereinstimmung kommen mit dem, was ich für mich selbst bin.“ (Merleau-Ponty, 1974, S. 187, zit. nach Meyer-Drawe, 1990, S. 155)

Zentrale Aspekte des anfänglich zitierten Bedeutungskerns von Mündigkeit nach Speidel (2013), die Möglichkeit der zu Teilen auch *selbstbestimmten* Gestaltung und *Verantwortungsübernahme*, wenn auch relativiert, bleiben also erhalten. Das antwortende Subjekt übernimmt Verantwortung für die Weise, in der es von anderen wahrgenommen wird, und kann diese Fremdzuschreibungen durch sein Handeln in gewissem Maße zu modifizieren versuchen. Durch die Annahme dieser Verantwortung und der daraus erwachsenden Handlungen ist das Subjekt seinem Schicksal nicht machtlos gegenübergestellt, sondern kann sein Leben – im Rahmen seiner Möglichkeiten – gestalten, also Einfluss darauf nehmen.

Und genau hier kommen die anfänglichen Fragen nach einem Musikunterricht, der mit einer Erziehung zur Mündigkeit verbunden ist, und wie dieses „Etwas“ mit Forschung greifbar gemacht werden kann, wieder zum Tragen. In der nachfolgenden Vignette werden Szenen aus dem Musikunterricht vorgestellt, die solche Subjektivationsvollzüge, die den Begriff der Mündigkeit berühren, einfangen. Sie lassen sich auf die vorgestellte Konzeption von *Subjektivität* nach Meyer-Drawe beziehen und veranschaulichen auch den anfänglich erwähnten Begriff der *Vernunft*, der in anschließender Lektüre und Diskussion eng geführt wird. Jedoch geschieht dies in einer neuen Weise, in einer phänomenologischen, auf Leiblichkeit ausgerichteten Perspektive, die für den Musikunterricht fruchtbar gemacht wird. Die Methode der *Innsbrucker Vignettenforschung*, gerade weil sie das Unabgeschlossene, Unsagbare „zwischen den Zeilen“ einzufangen vermag, erscheint für die Veranschaulichung solcher Vollzüge als besonders geeignet. (*Hinweis*: Die *Innsbrucker Vignettenforschung* als formalisierter Forschungsansatz an der Universität Innsbruck geht auf die Entwicklungsarbeit seit ca. 2009 zurück, als im Rahmen des Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) geförderten Projekts „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“ erstmals der Ansatz entstanden ist und systematisch entwickelt wurde (vgl. Schratz et al., 2012).)

Methodologische Überlegungen - Innsbrucker Vignettenforschung

Die in der Musikpädagogik noch wenig rezipierte Innsbrucker Vignettenforschung (vgl. Julia Brennecke / Verena Freytag (2025): [„Miterfahren als Chance!? Die phänomenologische Vignettenforschung als Methode kultureller Bildungsforschung im Tanz an einem Beispiel“](#)) versteht Vignetten als „kurze prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen. [...] Sie gleichen Schnappschüssen, die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen und im Festhalten fixieren. [...] Gleich einem Photo halten die Vignetten einen Erfahrungsmoment fest und fixieren ihn sprachlich in ihrer bestechenden Wirkung“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, S. 34f.).

So wie ein Foto einen Augenblick einfängt, halten Vignetten in dieser Methodik einen lebendigen Erfahrungsmoment fest – sie gießen ihn in Worte, machen ihn nacherfahrbar und eröffnen dabei neue Sichtweisen. Der Hintergrund ist ein Verständnis von „Lernen als Erfahrung“, wie etwa Günther Buck es postuliert (2019) und die Annahme, dass Lernerfahrungen überaus vielschichtig und in ihrer Reichhaltigkeit nur schwer begrifflich fixierbar sind (vgl. Meyer-Drawe, 2021). Oftmals werden in der Unterrichtsforschung vor allem die Zeigehandlungen auf Seiten der Lehrenden (vgl. Prange, 2005) in den Blick genommen. Das eigentliche Lernen bleibt jedoch „in dessen Schatten verborgen“ (vgl. Schratz et al.). Die Vignette möchte genau jene Erfahrungen, die sich lernseitig zeigen, „ins Licht rücken“ (vgl. ebd.) und in ihrer Eigenart und Komplexität zur Sprache bringen (vgl. Meyer-Drawe, 2021). Lernen und Lehren werden in diesem Verständnis als ein „responsives Verhältnis“ gedacht (Schratz et al.). Es geht um ein feines Wechselspiel zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen denen sich das Lernen überhaupt erst als ein „Etwas“ zeigt (vgl. ebd.). So formuliert es auch Klaus Prange: „Das Lernen ist die Unbekannte in der pädagogischen Gleichung.“ (Klaus Prange, 2005, S. 82). Genau dieses Verborgene, das gewissermaßen flüchtig ist und doch für Bildungsprozesse zentral sein kann, zu entdecken und einzufangen, ist die Intention der Vignettenforschung.

Die in diesem Artikel vorgestellten Vignetten entstanden im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung in der gymnasialen Oberstufe, in einem Musikleistungskurs. Die Autorin nahm als stille Beteiligte am Unterricht teil und erlebte das Geschehen aus einer *mitvollziehenden* Perspektive. Die Erstellung der Vignetten folgte einer phänomenologisch ausgerichteten Schrittfolge: Zunächst wurde die konkrete Unterrichtssituation unmittelbar wahrgenommen und protokolliert. Im Zentrum stand die leiblich-sinnliche Miterfahrung, nicht eine distanzierte Beobachtung. Aus den Notizen wurden sogenannte *Rohvignetten* (ein erster Vignettenentwurf) entwickelt, die das Erlebte in verdichteter, exemplarischer Form darstellen. Phänomenologische Vignetten bedienen sich der *exemplarischen Deskription*, das heißt, sie beschreiben ein Beispiel so, dass dessen Wesen nacherfahrbar wird und zugleich zum Verstehen einlädt (vgl. Agostini, 2024). Entsprechend ist die Sprache nicht rein sachlich, sondern bewusst pathisch geprägt; auch Aspekte wie „Tonfall, Rhythmus, Mimik, Gestik, Haltung, Gangart, Kleidung“ sowie sinnliche Eindrücke wie Düfte oder „Körperschmuck“ finden Eingang in die Darstellung (Agostini, 2024).

Die Rohvignetten wurden anschließend in einem intersubjektiven Prozess *validiert*. Dabei wurde in einer Gruppe aus Forschenden geprüft, ob die Darstellung die Lernerfahrung in ihrer Eigenart einfängt und in den Lesenden zum „Anklingen“ (Schratz et al., 2012; Meyer-Drawe, 2021) bringt oder ob Unschärfen, ablenkende Details, missverständliche Formulierungen oder vorschnelle Deutungen enthalten sind. Maßgeblich ist hier durchaus eine Form von Präzision, jedoch nicht im Sinne sachlicher Genauigkeit,

„definitivischer Ansprüche“ (Meyer-Drawe, 2021) oder Messbarkeit als vielmehr im Sinne von Prägnanz, „Trächtigkeit“ (ebd.) – also eine dichte und aussagekräftige, aber dennoch deutungsoffene Darstellung (vgl. ebd.).

Im nächsten Schritt wurden die überarbeiteten Vignetten verschiedenen Leser*innen – etwa Forschenden, Lehrkräften oder Schüler*innen – vorgelegt. In diesem Austausch wurde diskutiert, was die Vignette in den Lesenden zum „Anklingen“ bringt (vgl. Meyer-Drawe, 2021). So werden verschiedene Lesarten des dargestellten Geschehens gesammelt, die der Vignette eine sogenannte „Vielstimmigkeit“ verleihen (vgl. Agostini, 2024). Diese ist zentral, da sie verschiedene Zugänge zum Forschungsgegenstand, hier zur Lernerfahrung, ermöglicht, Irritationen sichtbar macht und gewohnte Deutungsmuster infrage stellt. Auf dieser Grundlage wurden die Vignetten von der Autorin des Artikels mit sogenannten Vignettenlektüren versehen. Diese bündeln die unterschiedlichen Perspektiven und entwickeln daraus eine mögliche, theoretisch fundierte Lesart. Die Vignettenlektüre versteht sich nicht als abschließende Interpretation, sondern als „pointing to“, ein „Auf-etwas-Hindeuten“ (vgl. Agostini, 2024). Im Sinne eines szenischen Verstehens (vgl. Meyer-Drawe, 2021) wird eine Perspektive auf das wesentliche Moment der dargestellten Erfahrung entfaltet, ohne andere Deutungen auszuschließen. Ziel ist es, neue Einsichten in Lernprozesse zu eröffnen, indem mögliche Verstehensweisen der in den Vignetten dargestellten Phänomene herausgearbeitet werden. In diesem Sinne geben die Vignetten Beispiele, während die Lektüren Wege zu deren Verständnis eröffnen.

Vignettenkette - Anton und der Cup-Song

(*Hinweis:* Der Cup-Song ist ein beliebtes Rhythmus- und Geschicklichkeitsspiel, das mit dem Lied „When I'm Gone“, (1931) von der Carter Family verbunden ist und durch den Film „Pitch Perfect“ (2012) bekannt wurde. Der Ablauf beinhaltet eine Kombination aus Klatsch-, Klopf und Tippgeräuschen, welche mit den Händen und Kunststoffbechern erzeugt werden. Zusätzlich werden die Becher rhythmisch auf der Tischoberfläche hin- und herbewegt, sodass ein einprägsamer Rhythmus entsteht.)

Vignette I

Der Musikunterricht in der elften Klasse dauert schon eine Weile an. Die Schüler*innen haben sich mit dem Cup-Song befasst und sich in kleinen Grüppchen zusammengefunden, um eine eigene Performance zu entwickeln. Das Ergebnis soll am Ende der Stunde vorgetragen werden. Ein Kichern, Klappern und geschäftiges Raunen sind zu vernehmen. In der hinteren Ecke des Klassenraumes sitzen sich vier der Schüler am kleinen Pult gegenüber und üben an ihrem Arrangement. Ruben, Leon und Bent lassen die Becher fließend durch ihre Hände gleiten, lächeln dabei und bewegen ihre Körper rhythmisch zu ihrem Spiel. Ein poppiger Rhythmus klappert und klopft beschwingt vor sich hin. Anton sitzt kerzengerade. Vorsichtig schaut er nach links und rechts, bewegt die Becher in seinen Händen langsam und zaghaft, der Oberkörper bleibt ungerührt und steif. Drei der Becher wumsen souverän zum ersten Schlag des Taktes auf den Tisch, nur Antons Becher hängt in der Luft, klappert anschließend merklich verzögert hinterher. Der Rhythmus stolpert und verheddert sich. Die Jungen unterbrechen ihr Spiel, blicken sich an und richten ihre Augen dann auf Anton. Dieser wischt reflexhaft seinen Becher vom Tisch, umklammert ihn mit beiden Händen auf seinem Schoß unter der Tischplatte. Sein Kopf ist tief zum Tisch geneigt, die Schultern zusammengekauert. „Oh“, entweicht es ihm. „Ja, sonst übt ihr beide einfach nochmal die Stelle allein,

oder?“, sagt Leon seufzend zu Anton und Ruben und lässt sich in die Stuhllehne fallen.

Vignette II

Die Schüler üben weiter. Anton verharrt in einer zusammengekauerten Position, tippt den Becher zwischendurch zaghaft und unhörbar auf, lässt ihn dann immer wieder vorsichtig unter der Tischplatte verschwinden und führt ihn umklammernd zwischen seinen Händen hin und her. Der Rhythmus fließt ohne Antons Beitrag weiter. Er blickt sich um, mustert seine Mitschüler und wendet seinen Blick immer wieder auf seinen Schoß. „Sonst versucht es doch mal mit Sprechsilben“, ermutigt die Lehrerin die Gruppe und schaut dabei Anton an. Dieser wendet seinen Blick ab, nickt mit einem leisen „Mhm“ und setzt den Becher langsam und zögerlich wieder auf den Tisch. Murmelnd führt er den Becher in kleinen, starren Bewegungen auf dem Tisch hin und her, bleibt dabei in einer gekrümmten Haltung und starrt auf seine Hände, während die Mitschüler weiterspielen. „Jetzt könnt ihr noch einmal üben, und dann tragen wir das gleich mal vor“, kündigt die Lehrerin nach einer Weile den weiteren Verlauf der Stunde munter an. „Ja gut, dann versuchen wir's jetzt noch mal“, fordert Leon seine Gruppe auf und zählt die Musizieraktion ein. Anton beißt auf seine Unterlippe und wendet den Kopf hektisch hin und her. Synchron rhythmisch klopfen die Schüler die Becher auf den Tisch. Wieder erklingt ein lautes Rumsen auf der Eins des Taktes. Alle vier Becher landen punktgenau auf der Tischplatte. Antons Kopf hebt sich ruckartig nach oben, sein Mund öffnet sich leicht, die Augen reißt er auf. Abwechselnd blickt er ungläubig auf seine Hände, dann wieder zu seinen Mitschülern. Kopf und Körper heben sich, richten sich auf und wippen rhythmisch zu den Bewegungen der Hände mit. Ohne Stolpern verläuft der Rhythmus bis zum Ende der Choreographie. Stille breitet sich in der kleinen Gruppe aus. „Cool“ sagt Leon fröhlich nach einer kurzen Pause. Anton neigt seinen Kopf in Leons Richtung und blickt ihm geradewegs in die Augen. Zuckend bewegen sich die Mundwinkel nach oben und breiten sich zu einem strahlenden Lächeln aus.

Vignettenlektüren - Klingender Leib - leibhafter Klang

Die vorliegende Vignettenkette *Cup-Song* eröffnet den Blick auf eine Unterrichtsszene, in der Schüler*innen sich in schöpferisch-musikalischer Tätigkeit erfahren. Ein populäres Percussion-Arrangement, der Cup-Song, dient als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener rhythmischer Arrangements in Gruppenarbeit und anschließender Performance im Plenum. Im Zentrum der beiden Vignetten steht eine Kleingruppe, bestehend aus den Schülern Leon, Bent, Ruben und Anton.

Lektüre zu Vignette I

In der ersten Vignette befinden sich die Schüler mitten in der Erarbeitungsphase ihres Arrangements; die Stunde „dauert schon eine Weile an“. Aus einer szenisch-verstehenden Perspektive drängt sich ein Unterschied zwischen den leiblichen Gesten Antons und denen der anderen auf. Während Leon, Bent und Ruben sich anscheinend selbstverständlich in den Rhythmus einschwingen, ihre Körper fließend und rhythmisch im „fröhlichen“ Groove bewegen, bleibt Anton „steif“ und „ungerührt“. Seine Gesten sind zögerlich, tastend, vielleicht von Unsicherheit gezeichnet.

Wir können nicht wissen, was in Antons Innerem vorgeht – doch wird sichtbar, dass er Mühe hat, etwas nachzuvollziehen, das den anderen offenbar leichtfällt. Er scheint einem Moment des Nicht-Wissens,

des „Noch-nicht-Könnens“, ausgeliefert zu sein, unfähig, sich in die gemeinsame Welle des Performativen einzuschwingen. Seine Mitspieler „sehen“ etwas, erfahren etwas, was ihm noch unsichtbar bleibt, was sich ihm noch entzieht.

Christopher Wallbaum (2009) beschreibt das Wesen des Groove als eine Erfahrung, die sich nicht willentlich herstellen lässt, sondern die die Gruppe zu tragen beginnt:

„Wenn das Gefüge eine äußerst exakte, aber unangestregte Stabilität erreicht, nenne ich das Groove. Es ist ein Vollzug, der nur in der verstreichenden Zeit möglich ist, und trotzdem können wir ihn einen Zustand nennen. Es verkehrt sich dann etwas auf merkwürdige Weise. Es fühlt sich an, als würde die Gruppe den Groove nicht erzeugen, sondern als würde sie von ihm getragen. Es lässt sich vergleichen mit einer stehenden Welle in einem fließenden Bach: Die Welle bildet eine stabile Gestalt, obwohl das Wasser durch sie hindurchfließt bzw. diese überhaupt erst erzeugt. Die Bewegung und mit ihr die Zeit scheint stillzustehen in einer vollkommenen Gegenwart. Solchen Vollzug können wir bloß sinnlich bzw. „kontemplativästhetisch“ nennen.“ (Wallbaum, 2009, S. 5)

Anton ist zunächst isoliert von dieser „stehenden Welle“ des Grooves. Was für die anderen Gestalt gewinnt, entzieht sich ihm womöglich noch. Wallbaum deutet, an Flatischler anschließend, an, dass sich jedoch gerade in der Erfahrung dieser „Groove-Welle“ – als beständige Form im Unbeständigen, als Konstante im Flüchtigen, als Stehendes im Fortlaufenden – das Wesen der Zeit verkörpert, wodurch wir „durch die Welle hindurch klar auf den Grund sehen können“ (Wallbaum, 2009, S. 7). Anton jedoch bleibt dieser Grund anscheinend noch verschlossen. Er kann die Gestalt des Rhythmus noch nicht durchdringen. Seine leiblichen Gesten suggerieren, dass er vielleicht etwas greifen, sicher festhalten will. Er bleibt leiblich „fest“, „starr“, „kerzengerade“ und kann aus dieser Starre noch nicht recht in eine Öffnung zur Welt (Taylor, 1986) kommen, die es eigentlich braucht, um vom Groove getragen zu werden.

Ein Bruch wird in jenem Moment deutlich, als die drei Mitschüler souverän die „Eins“ des Taktes treffen, während Antons Becher verzögert „hinterherklappert“. Der Rhythmus stolpert, die Gruppe ‚verheddert‘ sich. Nicht nur, dass Anton nicht Teil der Welle ist – in diesem Augenblick bricht er sie und zerstört auch den musikalischen Moment der anderen. Allen scheint dies aufzufallen. Anton versteckt den Becher sogar reflexhaft unter dem Tisch. Ein Moment der Scham könnte sich ereignet haben.

Ernst Tugendhat bestimmt Scham als „Gefühl des Selbstverlustes in den Augen der (möglichen) anderen“ (Tugendhat 1993, zit. nach Schäfer & Thompson, 2009). Er unterscheidet drei Dimensionen, die auch in dieser Szene sichtbar werden: das Urteil des Individuums über sich selbst (1), hier die Überzeugung Antons, einem Ideal – mitgrooven zu können – nicht zu genügen; das Scheitern vor den Augen der Anderen, die als Zeugen anwesend sind (2); drittens die Annahme, dass die eigenen Wertvorstellungen, hier rhythmische Kompetenz, von den anderen geteilt werden, sodass das eigene Scheitern auch in ihrem Blick als solches bewertet wird (3). Das erwünschte Selbst ist in diesem Moment verloren, sowohl vor den eigenen Augen als auch vor denen der anderen (vgl. ebd.). Antons Selbstverlust manifestiert sich leiblich: im Abwenden des Blickes, im Zusammenkauern, im reflexhaften Verbergen des Bechers unter dem Tisch. Seine Scham zeigt sich als Erschütterung, als ein Sich-Kleiner-Machen. Leons Bemerkung, die problematische Stelle doch „allein“ zu üben, verstärkt diese Erschütterung. Das Scheitern wird ausgesprochen, bezeugt und sozial

fixiert.

Lektüre zu Vignette II

Die zweite Vignette schließt an diesen Zusammenbruch an. Anton wird noch vorsichtiger, beinahe unsichtbar. Leiblich zeigt sich dies darin, dass er nur noch unhörbar auftippt und den Becher sogar unter dem Tisch versteckt. Die Lehrerin nimmt die Situation aufmerksam wahr und versucht, Anton durch Hilfestellungen zu unterstützen. Sie empfiehlt, Sprechsilben zu verwenden. Dabei adressiert sie Anton zwar nicht verbal, jedoch leiblich, indem sie ihn gezielt anschaut. Seine Hilflosigkeit wird empathisch aufgenommen, zugleich aber erneut exponiert. Antons Verhalten wirkt zunehmend darauf ausgerichtet, nicht mehr aufzufallen und ein weiteres Scheitern zu vermeiden. Sein Murmeln, sein leises Befolgen der Anweisung, verrät womöglich den Wunsch, sich der Situation zu entziehen. Er bleibt starr und gekrümmt, verbirgt den Becher zuweilen umklammernd unter dem Tisch. Vielleicht möchte Anton ‚im Boden versinken‘. In der Generalprobe ereignet sich jedoch eine Wendung. Zunächst wirkt Anton hektisch, weiterhin fest, beißt sich auf die Unterlippe. Er scheint sich anzustrengen und ein gutes Ergebnis erzielen zu wollen. Plötzlich gelingt es ihm jedoch, in den Rhythmus einzusteigen, Teil der Welle zu werden und sich in das Performative einzuschwingen. Sein Becher landet im Gleichklang mit den anderen auf der Tischplatte. Sein Körper richtet sich auf, die Augen weiten sich. Leiblich wird eine Überraschung sichtbar, ein Moment der Verblüffung – als könne Anton selbst kaum glauben, dass ihm der Part gelingt. Leons spontanes „Cool“ ist mehr als ein beiläufiges Lob; es ist die soziale Bestätigung, dass Anton nun Teil der Welle ist. Anton kann ihm wieder in die Augen blicken. Sein Lächeln breitet sich aus, sein Leib richtet sich auf, nimmt wieder mehr Raum ein und macht sich größer.

Diese Szene ließe sich mit psychologischen Termini fassen. Klaus Grawe beschreibt *Bewältigungserfahrungen* als Momente, in denen sich das Subjekt durch das Bewältigen eines Problems als wirksam erlebt und dadurch Selbstwert und Selbstbewusstsein stärken kann (Grawe, 2004). Vielleicht ist dies ein solcher Moment für Anton. Tiefergehend soll jedoch die Verblüffung Antons in den Blick genommen werden und das, was sich unmittelbar davor und danach ereignet. Er scheint über seine Bewältigung überrascht, fast ungläubig.

Dieses Moment lässt sich mit dem Begriff der „leibhaftigen Vernunft“ fassen, wie ihn unter anderem Charles Taylor (1986) und Bernhard Waldenfels (1986) herausarbeiten. Im Unterschied zur klassischen Vernunftkonzeption bei Kant, in der Vernunft als formgebende Instanz gedacht wird, die der Welt ordnend gegenübertritt und Erfahrung durch allgemeine, apriorische Strukturen vermittelt (Speidel, 2013), verstehen phänomenologische Positionen Vernunft als *leiblich-situierte* Praxis des Antwortens (vgl. Meyer-Drawe, 1990; Taylor 1986; Waldenfels, 1986; Waldenfels 2010). Erfahrung beginnt hier nicht mit der Anwendung von Regeln, sondern mit einem *Widerfahrnis*, das den Leib affiziert und eine Antwort herausfordert (vgl. Waldenfels, 2007). Der Mensch ist der Welt nicht distanziert gegenübergestellt, sondern immer schon in sie eingelassen – Wahrnehmen, Verstehen und Handeln sind *situiert, performativ*. Vernunft zeigt sich daher weniger als kontrollierende, ordnende Reflexionsleistung, sondern als Fähigkeit, auf etwas zu antworten, das sich dem Subjekt zunächst entzieht (vgl. Taylor, 1986).

Taylor (1986) beschreibt, dass der Leib immer schon vorbewusst antwortet, bevor das Subjekt reflektiert. Der Leib ist in Situationen immer schon eingelassen, in sie verstrickt. Das Subjekt bewegt sich in seinem

Wahrnehmungsfeld, in der Welt, die es umgibt und deren Teil es selbst ist. Wahrnehmen ist für Taylor ein Tun, und weil das Subjekt immer schon „au monde“ (Merleau-Ponty), also „zur Welt“ ist, kann es nicht *nicht* handeln oder *nicht* antworten. Es kann sich nicht vollständig verschließen, da Wahrnehmung nicht abgeschaltet werden kann – abgesehen von Zuständen wie Bewusstlosigkeit oder schweren neurologischen Erkrankungen. Die Wahrnehmung ist immer schon ein vorbewusstes Verstehen der Welt und eine Tätigkeit der Auseinandersetzung mit ihr. Sie geschieht stets aus einer bestimmten Perspektive, aus einer spezifischen *Öffnung* zur Welt. Diese *Öffnung* kann sich verändern, wenn wir uns im Wahrnehmungsfeld bewegen und neue Perspektiven einnehmen.

Wir können nicht wissen, was Anton konkret dazu verhilft, den Becher synchron aufzuschlagen und anschließend fließend mitzuspielen. Ob es die Hilfestellungen der Lehrerin sind, eigenes Ausprobieren oder das Beobachten der anderen, bleibt offen. Doch vergegenwärtigt sich hier eine neue Perspektive, eine neue Stellung zur Welt. Antons Leib nimmt eine andere Öffnung zur Welt ein. In seinem Wahrnehmungsfeld wird etwas sichtbar, was ihm zuvor verschlossen war. Sein Leib schwingt sich ein. Erst nach dem Gelingen, nach dem synchronen Klopfen, beginnt womöglich die Reflexion darüber, dass ihm etwas gelungen ist, woran er zuvor nicht geglaubt hat. Im Einschwingen wirft sich Anton mutig in die ungewisse Situation hinein und unterwirft sich den Umständen. Er handelt in diesem Sinne *leibhaftig* vernünftig. Entscheidend ist, dass Vernunft hier nicht als abstrakte, von der Welt losgelöste Instanz verstanden wird, sondern als etwas, das mit der Welt „die Materialität teilt“ (Meyer Drawe, 2025). Vernunft ist im phänomenologischen Sinne etwas Leibliches, Situiertes, an Erfahrungen Gebundenes. Damit richtet sich das Verständnis einer leibhaftigen Vernunft gegen die Vorstellung einer autonomen, sich selbst genügenden Vernunft, die der Welt distanziert gegenübersteht und sie vollständig durchschaut (vgl. ebd.). Als leibliche Wesen sind Menschen vielmehr immer schon in Beziehungen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten mit ihrer Umwelt und mit anderen eingebettet (vgl. ebd.). Dadurch ist ein ursprünglicher, voraussetzungsloser Ausgangspunkt reiner Selbstreflexion nicht erreichbar – oder mit Meyer-Drawe gesprochen: „Mit uns ist immer schon ein Anfang gemacht, bevor wir selbst anfangen“ (Meyer-Drawe, 2025).

Diskussion und Ausblick - Mündigkeit, leibhaftige Vernunft und Musikunterricht

Vor diesem Hintergrund bleiben nun die anfänglich aufgeworfenen Fragen zu beantworten, ob der Begriff der Mündigkeit beibehalten, transformiert oder durch einen anderen ersetzt werden sollte und wie es um seine Beziehung zum Musikunterricht bestellt ist. Zudem muss abschließend erläutert werden, inwiefern er mit der leibhaftigen Vernunft verbunden ist. Einerseits ist der Begriff der Mündigkeit normativ aufgeladen und mit problematischen Autonomie- und Rationalitätsvorstellungen verknüpft. Andererseits enthält er ein Moment, das in relationalen Theorien häufig unterbelichtet bleibt: den Anspruch auf Verantwortung, Orientierung und ethische Haltung. An dieser Stelle soll der Versuch unternommen werden, den Mündigkeitsbegriff phänomenologisch einzufärben, engzuführen und ihn so für die (musik)pädagogische Realität fruchtbar zu machen.

Es konnte gezeigt werden, dass die im Bedeutungskern nach Speidel (2013) angeführten Elemente des Mündigkeitsbegriffs – das Freiheitsvermögen sowie die damit einhergehende Pflicht zur Verantwortungsübernahme – auch in der phänomenologischen Perspektive ihren Platz finden, wenngleich ihr Ausmaß deutlich relativiert wird. So formuliert Käte Meyer-Drawe:

„Mündigkeit könnte in bezug auf pädagogische Kontexte die anzustrebende Lage meinen, in der die zu Erziehenden Selbstbestimmung unter bestimmten Bedingungen erreichen, also in bezug auf die systematische Rückerinnerung an die zwielichtige Doppelnatur des Subjektes (Sujet und Subjekt) die Fähigkeit, die Differenz von Souveränität und Unterworfenheit zu gestalten.“
(Meyer-Drawe, 1998, S. 48, zitiert nach Rieger-Ladich, 2002, S. 446)

Dieses Zitat weist darauf hin, wie Mündigkeit systematisch gefasst werden kann: als Subjektivationsvollzug, der aus dem Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung hervorgeht. Dies kann jedoch selbstverständlich nicht als abschließende Bestimmung gelten, da die entscheidende Frage offenbleibt, *wie* diese „Differenz von Souveränität und Unterworfenheit“ konkret zu gestalten ist. Mündigkeit, so hat es die Erarbeitung in diesem Artikel gezeigt, würde in dieser Beschreibung nicht aufgehen und ihr ‚Strahlen‘ verlieren, bliebe jene Gestaltung der Differenz einfach nur ‚beliebig‘. Ein Anspruch auf ethische Haltung und Orientierung kann ebenso wenig eingelöst werden.

Daher soll auch hier der Versuch unternommen werden, dieses ‚Wie‘, also die Beantwortung der Frage nach der Art und Weise jener Gestaltung, über das Waltenlassen von Vernunft näher zu bestimmen. Denn auch die Vernunft – so hat die vorangegangene Erarbeitung gezeigt – bleibt in der phänomenologischen Perspektive bedeutsam. Dabei handelt es sich jedoch eben nicht um eine abstrakte Instanz, sondern um eine *leibhaftige* und *situierte* Vernunft. Mündigkeit ließe sich dann als ein Subjektivationsvollzug verstehen, der wesentlich durch dieses Waltenlassen von Vernunft geprägt ist.

Was bedeutet es aber nun, in diesem Sinne die Differenz von Souveränität und Unterworfenheit *vernünftig* zu gestalten? Anknüpfend an Charles Taylor sei hier noch einmal auf die Idee der Wahrnehmungsfelder und Öffnungen zur Welt verwiesen. Wahrnehmen, vorbewusstes Verstehen und eine Öffnung zur Welt führen dabei zu einer etymologischen Spur des Vernunftbegriffs zurück: Vernunft leitet sich vom Verb *vernehmen* ab (vgl. DWDS, 1993). Nur wo die Bereitschaft besteht, die Welt in ihrer Eigenart aufzunehmen und sich von ihr ansprechen zu lassen, kann sich Vernunft überhaupt ereignen. Leibhaftige Vernunft zeigt sich im Einnehmen neuer Öffnungen zur Welt. Etwas zuvor Unzugängliches wird sichtbar, ohne je vollständig verfügbar zu sein. Erkenntnis vollzieht sich dabei stets innerhalb der leiblichen Situietheit und Verstricktheit der Formationen von Subjektivität.

Und hier wird ein Punkt berührt, der für das Verständnis von Mündigkeit und deren Verbindung mit Vernunft zentral ist. Dieses Sich-Öffnen erfordert nämlich eine besondere Haltung – die des Mutes. Denn sich dem Neuen auszusetzen bedeutet, ein Risiko einzugehen. Es heißt, auf etwas zu antworten, das sich zunächst entzieht und sich daher auch als potenziell bedrohlich oder schadhaft herausstellen kann. Wer sich hingegen dem Neuen verschließt und in gewohnten Mustern verharrt, verengt seine Erkenntnismöglichkeiten. So beschreibt auch Canetti (1999) die riskante Existenzweise des Menschen:

„Eine Erfahrung, gegen die man sich nicht gewehrt hat, ist keine Erfahrung. Eine Einsicht, die man nicht wahrhaben will, ist keine Einsicht. Ein Schmerz, den man vergisst, ist kein Schmerz.“
(Canetti, 1999, S. 31, zit. nach Meyer-Drawe, 2021, S. 17)

Mündigkeit ereignet sich somit als flüchtiges, prekäres Moment eines Subjektivationsvollzugs, in dem der Mensch den Mut aufbringt, leibhaftig vernünftig zu antworten. Er lässt sich damit auf ein gewissermaßen ‚unfares‘ Antwortspiel im Einnehmen neuer Weltöffnungen ein. Denn als niemals vollständig souveränes

und damit verletzliches leibliches Wesen, geht er ein nicht unerhebliches Wagnis ein, für das er sich, *obwohl* es sich ihm entzieht, zu verantworten hat (vgl. Waldenfels, 2010).

Gerade der Musikunterricht kann zu einem Ort werden, an dem das Waltenlassen *leibhaftiger Vernunft* und damit Mündigkeit in besonderer Weise gegenwärtig werden. Musikalisches Handeln vollzieht sich notwendig im *Performanten*: Klang, Rhythmus und Zeitlichkeit wirken unmittelbar auf den Leib und entfalten sich überhaupt erst im Vollzug der Performanz. Musikalisches Verstehen ist nicht auf Distanz möglich, sondern verlangt ein Sich-Einlassen auf zeitliche, klangliche, aber auch soziale Prozesse, die sich der vollständigen Verfügung entziehen. Im gemeinsamen Musizieren sind Schülerinnen und Schüler in ein Geflecht wechselseitiger Abhängigkeiten eingebunden und müssen fortwährend auf Einsätze, Dynamiken und die anderen Mitspieler*innen antworten – oft schneller, als reflexive Kontrolle möglich wäre. Gelingen und Scheitern, Verblüffung und Scham werden dabei leiblich erfahren und lassen sich weder vollständig planen noch erzwingen bzw. vermeiden. Das birgt genau jenes riskante Moment in sich, von dem zuvor die Rede war und dem nur mit Mut begegnet werden kann. Das Risiko mit Unwägbarkeiten und Unverfügbarkeiten umgehen zu müssen.

Musikunterricht eröffnet so einen pädagogischen Erfahrungsraum, in dem sich eine antwortende Vernunft und damit auch das Moment von Mündigkeit als mutiges Sich-Einlassen, sich öffnen, sich in seinem Wahrnehmungsfeld hin- und herbewegend und neue Stellungen zur und in der Welt erschließend, vergegenwärtigen. Der Musikunterricht bietet hierfür ein besonders dichtes pädagogisches Feld, weil er leibliche, soziale und ästhetische Dimensionen unauflöslich miteinander verschränkt. Dies wurde beispielhaft durch die Ausführungen von Wallbaum am Beispiel des Grooves und dem Bild der Welle erörtert. Hierin im musikalisch-leiblich-Eingelassen sein, erfahren Schüler*innen einen Raum zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen Selbstbestimmung und Unterworfenheit, der sie durchdringt und den sie gleichzeitig gestalten. Vor allem aber können sich im Musikunterricht solche *Ermöglichungsräume* (vgl. Dauth, 2023) öffnen, die nicht nur diese Gestaltung begünstigen, sondern die einen weiteren essenziellen Aspekt erfüllen. Nämlich die Vergegenwärtigung, die leibliche Erfahrung der Schüler*innen, über ihre Verfasstheit als in der Welt verstrickte Subjektivität – die Rückbesinnung auf sich selbst als *Sujet-Subjekt*. In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Untersuchung nicht als abschließende Antwort, sondern als Plädoyer für einen modifizierten Mündigkeitsbegriff und das Erkennen der hohen Bedeutung des Faches Musik in dieser Hinsicht. Ein Plädoyer für eine grundlegende Verschiebung: weg von der Vorstellung eines starken, autonomen Subjekts – hin zu einem Verständnis von Mündigkeit, Vernunft, Subjektivität und Bildung, das im leiblichen, riskanten und relationalen Vollzug, gerade auch im musikalischen Lernen verankert ist.

Verwendete Literatur

Achour, Sabine [oncampusthl]. (2019): 2.2 Mündigkeit als Bildungsziel [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=rvx1qmSdHL4> (letzter Aufruf am 14.01.2026).

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Berlin: Suhrkamp.

Agostini, Evi (2024): Einführung in die phänomenologische Vignettenforschung [Workshop].

Brennecke, Julia / Freytag, Verena (2025): Miterfahren als Chance!? - Die phänomenologische Vignettenforschung als Methode kultureller Bildungsforschung im Tanz an einem Beispiel. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/miterfahren-chance-phaenomenologische-vignettenforschung-methode-kultureller> (letzter Aufruf am 19.05.2026).

- Bossen, Anja** / Tellisch, Christin / Liedtke, Ulrike / Jander, Vinzenz / Lipp, Alexander / Schubach, Ulrike / Wittram, Karin / Breitsprecher, Annette (2020): Musikpädagogik Als Beitrag Zur Demokratiebildung. Potsdamer Schriftenreihe Zur Musikpädagogik (8), 8-214. <https://doi.org/10.25932/publishup-47049>
- Buck, Günther (2019)**: Lernen und Erfahrung: Epagogik. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>
- Butler, Judith (2013)**: Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-Vorlesungen 2002 (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp. (Ursprünglich veröffentlicht 2007).
- Dauth, Timo J. (2023)**: Raumbegriffe in der Musikpädagogik: Eine Systematisierung. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29143>
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (1993)**: „Vernunft“. In: Wolfgang, Pfeifer (Hrsg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, basierend auf der 2. Auflage 1993, fortlaufend ergänzt bis 2021. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Vernunft> (letzter Aufruf am 19.05.2026).
- Grawe, Klaus (2004)**: Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Innsbrucker Vignettenforschung** (o. D.). Universität Innsbruck. Online unter: <https://www.uibk.ac.at/de/ils/forschung/projekte/innsbrucker-vignettenforschung/> (letzter Aufruf am 10.02.2026).
- Jank, Werner (2021)**: Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Buch (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Hermann J. (2002)**: Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 17-26.
- Kant, Immanuel (1974a)**: Kritik der praktischen Vernunft: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (W. Weischedel, Hrsg.; Werkausgabe, Bd. 7). Berlin: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1974b)**: Kritik der reinen Vernunft (W. Weischedel, Hrsg.; Werkausgabe, Bd. 3). Berlin: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1784)**: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 1784, H. 12, S. 481-494, Online unter: Deutsches Textarchiv https://www.deutschestextarchiv.de/kant_aufklaerung_1784/17 (letzter Aufruf am 22.05.2026)
- Kullmann, Sylvia / Hiebl, Johannes. (2020, Juni)**: Erziehung zur Mündigkeit: Informationskompetenz und Demokratiekompetenz als Bildungsziele. Online unter: <https://informationskompetenz.blog.uni-hildesheim.de/erziehung-zur-muendigkeitinformationskompetenz-und-demokratiekompetenz-als-bildungsziele/> (letzter Aufruf am 18.01.2026).
- Meyer-Drawe, Käte (1990)**: Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: P. Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (1998)**: Streitfall „Autonomie“: Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung. In: Bauer, Walter (Hrsg.): Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2021)**: Szenisches Verstehen. In: Symeonidis, Vasileios / Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): Erfahrungen verstehen - (Nicht-)Verstehen erfahren. Weinheim: StudienVerlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2025, 27. November)**. E-Mail.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen** (o. D.): Schulsystem. Bildungsland NRW. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/schulsystem> (letzter Aufruf am 17.10.2023).
- Prange, Klaus (2005)**: Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rieger-Ladich, Markus (2002)**: Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (2009)**: Scham (Pädagogik - Perspektiven) (German Edition). Paderborn: Schöningh.
- Schratz, Michael / Schwarz, Johanna / Westfall-Greiter, Tanja (2012)**: Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Speidel, Markus (2013)**: Erziehung zur Mündigkeit und Kants Idee der Freiheit. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Taylor, Charles (1986)**: Leibliches Handeln. In: Métraux, Alexandre / Waldenfels, Bernhard (Hrsg.), Leibhaftige Vernunft: Spuren von Merleau-Pontys Denken. München: Wilhelm Fink.
- Tugendhat, Ernst (1993)**: Vorlesungen über Ethik. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- von Sychowski, Gaja & Habel, Werner (2025)**: Allgemeine Korrelative Pädagogik: Systematische Pädagogik in der Postmoderne. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Waldenfels, Bernhard, (1986)**: Das Zerspringen des Seins: Ontologische Auslegung der Erfahrung am Leitfaden der Malerei. In: Métraux, Alexandre / Waldenfels, Bernhard (Hrsg.), Leibhaftige Vernunft: Spuren von Merleau-Pontys Denken. München: Wilhelm Fink.
- Waldenfels, Bernhard (2007)**: Antwortregister. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2010)**: Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 58(1), 71-82. <https://doi.org/10.1524/dzph.2010.58.1.71>
- Wallbaum, Christopher (2009)**. Ist Grooven ästhetisch bildend? – Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In: Rolle, Christian / Schneider, Herbert (Hrsg.): Rhythmus! Regensburg: ConBrio, 42-54.

Anmerkungen

Mein herzlicher Dank als Autorin gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Susanne Dreßler, die die Entstehung dieses Artikels sowie die ihm zugrunde liegende Forschung mit ihrer großen fachlichen Expertise, ihren sehr wertvollen Anregungen und kontinuierlicher Unterstützung begleitet hat.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Laetitia Vögtler (2026): Mündigkeit im Takt der Erfahrung – Zur Vergegenwärtigung leibhaftiger Vernunft im Musikunterricht. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/muendigkeit-takt-erfahrung-zur-vergegenwaertigung-leibhaftiger-vernunft-musikunterricht>

(letzter Zugriff am 05.06.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>