

## Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus &  
Christian Rolle (Hrsg.)

Jürgen Oberschmidt

## **„Aber könnte nicht das Leben eines jeden Individuums ein Kunstwerk sein?“**

Foucaults Dandy-Metapher als lebens- und lerntechnische Handreichung  
für den Musikunterricht

„Éternelle supériorité du Dandy. Qu'est-ce que le Dandy?“ (Baudelaire, 1976, S. 682). Diese Frage notiert Charles Baudelaire in den *Fusées* und stellt sich damit dem Wesen einer Erscheinung, die sich seit Anfang des 19. Jahrhunderts auf dem Parkett der Kunst, der Musik, der Literatur zu behaupten wusste und dabei aber immer auch in ihren Widersprüchlichkeiten beschrieben wurde: „Beständige Überlegungen lassen den Dandy<sup>1</sup> alle Diskurse zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Surrealismus und Systemtheorie, Revolte und bürgerlichem Leben queren“ (Hörner, 2008, S. 11).

Eine erste, vorläufige Produktbeschreibung definiert den klassischen Dandy historisch und sieht ihn in der Zeit des Übergangs von der ständisch-aristokratischen zur bürgerlich-demokratischen Gesellschaft gebunden. Demnach speiste er sich einst aus den Daseinsbedingungen einer immer noch wirkungsmächtigen adeligen Kultur des Müßiggangs und der ästhetischen Durchformung des Lebens, sah sich aber bereits bedroht von den auf ihn eindringenden Legitimationszwängen einer bürgerlichen Erwerbsgesellschaft. Seine Unabhängigkeit, seine Originalität, seine geistige Überlegenheit – dies alles sollte im Schnitt seiner äußeren Erscheinung erkennbar sein. Der klassische Dandy war also ein kultivierter Müßiggänger und Dilettant, der sein Dasein allein ästhetisch zu rechtfertigen wusste.

Der Dandy wurde mehrfach zu Grabe getragen, ist aber immer wiedergeboren worden und bis heute äußerst prominent geblieben. Er lässt sich in Niklas Luhmanns Systemtheorie als Symbol beispielloser Galanterie feiern (Luhmann, 1994, S. 218) und beansprucht einen ausführlichen

---

<sup>1</sup> Der Dandy mit seiner zweifelhaften Moral wurde zumeist männlich besetzt, die Grammatik schreibt ihn im Maskulinum, auch wenn die Figur auch weibliche Züge besitzt. Selbstredend gibt es auch weibliche Dandys, die in der Literatur auch als *Quaintrelles* (engl. quaint), *Dandizettes* oder *Dandyesses* bezeichnet werden. Eine Auseinandersetzung mit Geschlechternormen, etwa mit der Frage, warum Marlene Dietrich die Freiheit des Dandys mit Frack und Zylinder verkörpert und Coco Chanel als erste weibliche Dandy maskuline Elemente in die Frauenmode einführte, ist komplex. Auf die weibliche Form der *Dandizette* wird im Rahmen dieses Beitrags verzichtet. Lebefrauen und Selbstgestalterinnen sind hier stets mitgemeint, ohne dass sie maßgeschneiderte Herrenkleidung anlegen müssten.

Eintrag im Lexikon *Ästhetische Grundbegriffe* (Gnüg, 2000). Verschiedene Wissenschaftsdisziplinen sind dem Dandy als einem kulturhistorischen Phänomen auf der Spur, das in seinen Widersprüchen nicht nur literarische Gesellschaftsdiagnosen bevölkert, sondern auch durchs wahre Leben stolpert: Narzissmus und Oberflächlichkeit, Dekadenz und Untätigkeit, Künstlichkeit, das sind Gründe der Skepsis, Eigenschaften, die in Karikaturen gern überzeichnet werden und dazu auffordern, sich tunlichst vom Dandy abzugrenzen. Seine Selbstbestimmung und Individualität, seine Unabhängigkeit und Selbstbehauptung, sein Vorbild für Achtsamkeit und das Ansinnen, den Alltag zur Kunstform zu erheben, machen die Anziehungskraft des Dandys aus. Dabei schleichen sich in jedem Versuch, das Dandy-Phänomen zu fassen, vage Beschreibungen ein um etwas, das nicht näher bestimmt oder gar benannt werden kann: Sie verorten sich im Sprechen zwischen literarischen Hinterlassenschaften und dem realen Leben, das wir führen oder gerne führen würden. Dass dabei Leerstellen bleiben und es immer auch um Unausgesprochenes geht, weckt den Anschein, dass man in allen Behauptungen über den Dandy auch das Unverfügbare der Kunst selbst zur Sprache bringen wolle.

Mit einem Quer- oder Seiteneinstieg in das Schulsystem oder gar in den Musikunterricht selbst ist der Dandy bisher jedoch noch nicht in Verbindung gebracht worden; daher fehlen auch Einträge in einschlägigen pädagogischen Lexika und in den praxistauglichen Handreichungen für den Berufsalltag. Das Schulsystem scheint für einen Virtuosen der Lebenskunst kein angenehmes Biotop zu bieten, und das Berufsbeamtentum mit Streikverbot, Treue- und Sorgfaltspflichten dürfte keine geeignete Liegenschaft sein, um ein Dandytum auszuleben. Alexandra Guski, die sich in ihrer Schrift *Metaphern der Pädagogik* mit metaphorischen Konzepten für das schulische Lernen beschäftigt, weist in ihrer Auseinandersetzung mit historischen Texten daher auch eher seriös anmutende Berufsbilder für das Lehren und Lernen aus: Sie beschreibt den „Lehrer als Gärtner“, der seine ihm Anvertrauten zu „pflegen“ wisse und die zarten Pflanzen zu „beschneiden“ habe, um sein Feld „effizient zu bewirtschaften“ (Guski, 2007, S. 167 u. 298). Auch tritt er als „Bäcker“ (Guski, 2007, S. 302) oder als „Handwerker“ (Guski, 2007, S. 171) auf, der mit der Bearbeitung von Material vertraut sei und bereits zu Beginn eines jeden Bildungsverlaufs das Ziel des Formungsprozesses im Kopf haben müsse. Es sind also allesamt ehrbar-handwerkliche Berufe, die in Anschlag gebracht werden, um gemäß der kognitiven Metapherntheorie unsere Denkprozesse über das Lehren und Lernen in Bewegung zu setzen.<sup>2</sup> Dem Dandy, der sich als Unikat gegen den

---

<sup>2</sup> Hier sei in Erinnerung gerufen, dass im Rahmen der kognitiv-linguistischen Metapherntheorie des Linguisten George Lakoff eine Wende im Verständnis der Metapher herbeigeführt wurde. In ihrem Werk „Leben in Metaphern“ (Lakoff & Johnson, 2011) postulieren die beiden US-Amerikaner, dass Metaphern nicht nur eine kunstvolle rhetorische Verzierung der Sprache darstellen, sondern dass sie ein kognitives Phänomen sind, das unsere Gedanken leitet und all unser Handeln bestimmt: „Zusammenfassend möchte ich diese Überlegungen in die These kleiden, daß die lebendige Metapher ein *rationaler Vorgriff* ist, daß sie lebensweltliche, oft vorbegriffliche Vorstellungen zum

Bildungsapparat als ein konstituiertes System stellt und seinen eigenen Logiken folgt, ist Alexandra Guski nicht auf der Spur. Es geht in den nun folgenden Überlegungen auch nicht um eine wörtliche Übertragung eines Begriffs, um Zuschreibungen oder gar um das Bestreben, mit dem Dandy einen neuen Kleiderstil in den Schulen einzuführen. Und doch soll hier darüber nachgedacht werden, ob es nicht an der Zeit wäre, den Dandy zumindest an seiner Seite zu wissen, um neue Modelle für das Lehren und Lernen zu entwickeln oder gar den ‚Dandyismus‘ zum Prinzip des Unterrichts zu machen. Oscar Wildes Ausspruch „Die Zukunft gehört dem Dandy“ (zit. n. Erbe, 2017, S. 11) kann also durchaus konstruktiv in Beschlag genommen werden, auch wenn damit unser literarisch transportiertes Bild von einem Dandy nicht vordergründig in Anspruch genommen werden soll, um dem Musikunterricht ein neues Image zuzusprechen, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken oder einem ganzen Berufsstand jene Eigenschaften des Dandys zuzusprechen, die aus der Blickrichtung des schulrechtzertifizierten Beamtenstandes nicht immer positiv konnotiert sind.

### Der Dandy-Pädagoge

Wenn auch der Dandy bisher in keinem pädagogischen Lexikon auftaucht, ist er als ein Virtuose der Lebenskunst auch in der Schule weit verbreitet. Fast scheint es so, als könne man nur als ein solcher Lebenskünstler im System bestehen: Der Dandy-Pädagoge lebt keineswegs scheu und zurückgezogen im Verborgenen, sondern hebt sich in nach außen demonstrierter Eleganz vom stressigen Schulalltag ab.<sup>3</sup> Mit einer Mischung aus Blasiertheit, kühlem Witz und Distanz zum System und zur Masse, die sich in diesem bewegt, dient ihm sein Dandytum als Überlebensstrategie, als Schutzschild gegen den Burnout. Wie in literarischen Beschreibungen lebt er in gepflegter Langeweile, er zelebriert sich und seinen Unterricht als ein artistisches Kunstwerk. Die

---

Ausdruck bringt und deren Sinn konstruiert, daß sie fiktive imaginäre und utopische Ideen entwirft und daß sie als heuristisches Mittel zur Artikulation von neuen kognitiven Gehalten dient“ (Debatin, 1995, S. 137).

<sup>3</sup> In einer Hommage an seinen ehemaligen Deutsch- und Englischlehrer zeichnet Thomas Blum ein äußerst positives Bild vom Lehrer-Dandy. Er beschreibt einen Studienrat der 1980er Jahre, der einen bleibenden Eindruck hinterließ, weil er „aus dem Einerlei des Alltags“ einer schwäbischen Kleinstadt-Idylle herausstach: „Enge rote Lederhose, weiße Lederkrawatte, exotisch gemustertes Hemd und Stiefel mit Absätzen, die direkt aus dem Glam-Rock-Universum zu kommen schienen. Der Aufzug wirkte jedoch nicht geckenhaft, alles war farblich perfekt aufeinander abgestimmt und geschmackssicher und mit Bedacht kombiniert. Das Hemd war gebügelt, das Jackett saß korrekt. [...] Man hätte meinen können: Das ist der Mann, der den Pop erfunden hat. Und tatsächlich war er für uns eine Art ‚Mann, der vom Himmel fiel‘, mitten hinein in diese öde Region, die aus Kartoffelfeldern bestand und von faschistischen Kleinbürgern bevölkert war. Er war der vergessene deutsche Stiefbruder von David Bowie und Bryan Ferry, den es ausgerechnet als Studienrat an ein schwäbisches Gymnasium verschlagen hatte. Eine glamouröse, beinahe unwirkliche Figur, deren dandyhaftes Erscheinungsbild nicht recht passen wollte zu der vornehmen Zurückhaltung und sanften Strenge, die er im Unterricht oder im Gespräch mit seinen Schülern an den Tag zu legen pflegte“ (Blum, 2025).

Bildungspläne erlebt er höchstens als eine grobe Empfehlung für intellektuelle Monologe und nutzt das Klassenzimmer als Bühne, um von dort seine Metier-Geheimnisse zu zelebrieren. Der Schul-Dandy trägt Sakko, um sich auch optisch von der Outdoor-Funktionsbekleidung der gestressten Weggefährten und seinem Publikum in Hoodies und Jogginghosen abzugrenzen. Für die Key-Items, mit denen vereinzelte Jugendliche aus gutem Hause einen akademischen Look erzeugen wollen, um auf ihre Weise dem Dandy nachzueifern, hat er nur einen spöttischen Blick übrig. Und doch wird sein Dandytum von der Zuschauerseite auch auf eine andere Weise erwidert:

„Ich rettete vor dem einförmigen Gesetz meine privaten Neigungen und Bestrebungen, ich lebte einen verborgenen Kultus bestimmter Künste, ich bemühte mich in einer überreizten Sucht nach universellem Wissen und Genießen, die Starrheit einer gesetzlich bestimmten Zeiteinteilung zu brechen“ (zit. n. Janz, 1981, S. 73).

In Nietzsches Jugenderinnerungen lesen wir bereits, wie früh sein Dandytum sich entwickelt hat.<sup>4</sup> Die Auslagerungsstrategien des kleinen Friedrich, der Lernangebote ausdrücklich als Angebote angesehen hat, die man auch ablehnen kann, scheinen bis heute Schule zu machen. Nicht nur in solchen Verweigerungshaltungen zelebrieren Jugendliche Distanz, um sich vom System abzugrenzen: Sie nutzen ihr tiefes Spezialwissen über Subgenres, um ihre Zugehörigkeit zu einer Elitegruppe zu markieren und die Unwissenden auszuschließen. Auf dem Schulhof bewegen sie sich in AirPods-Isolation, hören etwas Besseres, ohne es teilen zu müssen.

Nicht nur auf dem Schulhof übernimmt die Musik die Funktion eines sozialen Ortungssystems, auch im Musikraum ist das hier Dargebotene ein Ausdruck der Distinktion. Dabei bleibt es dem Musiklehrer-Dandy selbst überlassen, ob er sein Vorbild in David Bowie oder Hans Werner Henze sucht: „Konfektion steht mir nicht. Denn da habe ich die Stoffe nicht selbst ausgewählt. Das stört mich“ (Henze & Breyer, 1992, S. 92). Wie seine historischen Vorbilder setzte auch Henze, der den ostwestfälischen Beengtheiten und den Beschämungen „der unzureichende[n] Kleidung in der Kindheit“ (Henze & Beyer, 1992, S. 90) entflohen, um seinen dandyhaften Lebenszuschnitt herrschaftlichen Stils in Italien zu verwirklichen, seine Selbstinszenierung ganz bewusst ein, um gesellschaftliche Widersprüche zu thematisieren:

„Ich lernte alles Überflüssige wegzulassen und Strenge und Reinheit in mein Leben zu bringen. [...] Ich hatte verstanden, daß ich mein ganzes Leben lang einem Schönheitsbegriff dienen würde, der etwas mit der Idee von der Wahrheit, der inneren, der

---

<sup>4</sup> In der *fröhlichen Wissenschaft* wird dann genauer beschrieben, was Foucault in Anlehnung an Baudelaire, für den Nietzsche selbst kein gutes Wort erübrigte, weiter ausführen sollte: „Eins ist Noth. – Seinem Charakter ‚Stil geben‘ – eine grosse und seltene Kunst! Sie übt Der, welcher Alles übersieht, was seine Natur an Kräften und Schwächen bietet, und es dann einem künstlerischen Plane einfügt, bis ein Jedes als Kunst und Vernunft erscheint und auch die Schwäche noch das Auge entzückt“ (Nietzsche, 1999, S. 530).

eigenen zu tun hatte – eingeschlossen den sozialen Ungehorsam, den ich für mich beanspruchte“ (Henze, 1996, S. 152).

Das System, dem Henze sich hier im „sozialen Ungehorsam“ entgegenstellt, ist ein anderes, die Mechanismen ähneln aber dem, was auch im System Schule beobachtet werden kann.

Im Lehrerzimmer findet der Dandy im Kollegium nur vereinzelt Kontakt, wenn er hier auf jene trifft, die ihre Vinyl-Kultur als Distinktion gegen gewöhnliche Spotify-Algorithmen pflegen. Als Digital-Dandy zelebriert er die neuesten High-End-Gadgets, nutzt sie vornehmlich als Statussymbol. Wie einst Richard Wagner Luxus und Muße als notwendige Atmosphäre für das Erstellen eines Gesamtkunstwerks stilisierte, gilt ihm die ‚Technologie des Selbst‘ als Modell für das eigene Tun und dokumentiert gleichzeitig die Unverfügbarkeit aller künstlerischen Prozesse. Als bloßes Lehrmittel scheint es ihm wenig tauglich, da das Schul-WLAN meist instabil ist. Ob es im Unterricht nun darum geht, die gehobene Kultur zu vermitteln oder den Deutsch-Rap näherzubringen, geschieht dies in der gebotenen Distanz. Popmusik wird behandelt, um sie ironisch zu brechen. Der Dandy hört alles, aber mit Abstand zum Philistertum, den er im Unterricht auch nicht verbergen möchte.

Statt ‚Dienst nach Vorschrift‘ zu machen oder gar einen ‚Dienst am Menschen‘ zu pflegen, zelebriert der Dandy seinen ‚Dienst am Stil‘: Sein Unterricht ist geprägt von einer Abneigung gegen alles Praktische. Aktives Musizieren mit Triangel, Boomwhackers und Glockenspielen empfindet er als akustische Körperverletzung. Der Dandy zieht es eher vor, die Idee der Musik zu thematisieren und die Stille nach dem Hören zu moderieren, statt sie durch eine dilettantische Aufführung zu entweihen.

Mitleidig begegnet wird jenen, die versuchen, Taylor Swift im Unterricht zu analysieren, während man selbst nur Musik mit mindestens drei Akkord-Erweiterungen pro Takt anerkennt:

„Die selbstbewusste Zurschaustellung des Artifiziiellen in der Dekadenzbewegung und das demonstrative Posieren des dekadenten Dandys stellen einen Protest gegen die wachsende Kommerzialisierung und die Anhäufung massenkultureller Güter dar. Dieser Dandy versucht, sich den Zumutungen des öffentlichen Betriebs zu entziehen, indem er einen Platz außerhalb des Systems einnimmt“ (Erbe, 2017, S. 23).

Dass es sich beim Pädagogen-Dandy nicht um eine singuläre Erscheinung handelt, wird im Team- und Rückzugsraum des Kollegiums deutlich, wenn die Tür zur Schulleitung geschlossen ist und die innere Distanz zum Unterrichtsgeschehen offen zur Schau gestellt werden kann: Hier lässt sich die Sisyphe-Arbeit an den immergleichen Grundlagen beklagen, in der Musik-Fachschaft ist man sich einig über eine mangelnde künstlerische Expertise der Schulleitung, die sowohl für die schlechte Ausstattung der Musikräume als auch für die Akustik der Schaula verantwortlich

gemacht wird. Beklagt wird, dass die jährliche Schulaufführung zum Kultur-Alibi wird, während der Musikunterricht im Stundenplan gekürzt wird.

Wer kennt nicht das Schwanken zwischen dem Stolz des Künstlerischen und der bürokratischen Last des Beamtentums, den Blick des Dandys auf eine Welt, die seine Kunst nicht schätzt und nur als schmückendes Beiwerk betrachtet, eine Welt, die Musik bald nur noch aus der Welt des Snack-Contents der sozialen Medien zu kennen scheint.

Diese vielleicht ironisch klingenden und übertrieben anmutenden Beschreibungen eines Musiklehrer-Dandys dürfen nicht in jener Karikatur steckenbleiben, als die sie vielleicht gelesen wurden. Vielmehr sollen hier die Brüche und Widersprüche deutlich werden, in denen sich das Schulfach Musik im System der Schule insgesamt bewegt. Der Musiklehrer-Dandy ist ein scharfsinniger Beobachter, der mit seiner demonstrativen Distanz die Risse zwischen Anspruch und Wirklichkeit offenlegt, er reagiert als erster, wenn Musik zum bloßen Lernstoff degradiert wird. Indem er sich weigert, Musik ‚effizient‘ zu unterrichten, macht er darauf aufmerksam, dass Kunst zweckfrei sein muss. Damit äußert er eine radikale Wahrheit im durchökonomisierten Schulsystem und zeigt, dass Musik sich in einer verwalteten Welt eben nicht verwalten lassen möchte. Letztendlich wird der Dandy damit auch zum Zeugen für den Verlust der Zweckfreiheit von Bildung insgesamt.

Im Fin de Siècle wandelte sich der Dandy von einem Modephänomen zu einer existentiellen philosophischen Haltung, zu einer Schlüsselfigur der Décadence und einem Gegenpol zum bürgerlichen Fortschrittsglauben. Mit Blick auf den Zustand unseres Bildungssystems sollte sich *dieser* Dandy, der heute wohl jede Bildungseinrichtung als eine ‚banale Schule der Mittelmäßigkeit‘ bezeichnen würde, neu erfinden dürfen: Dies scheint Anlass genug, den Posen einer Kunstfigur genauer nachzugehen und die Dandy-Metapher als ein heuristisches Mittel und als notwendige analytische Kategorie in Anschlag zu bringen.

## **Die Dandy-Metapher: heuristisches Mittel für komplexe Probleme**

Versucht man, sich dem Dandy-Phänomen zu nähern, um es begrifflich und definitiv einzugrenzen, lassen sich Widersprüche bereits durch die multiple Existenz des Dandys erklären. Zum einen existiert der Dandy als historische Figur, die sich an George Brummell als dem englischen ‚Ur-Dandy‘ herausarbeiten ließe, dann sind es die literarischen Figuren mit ihren jeweils eigenen Projektionsflächen, die oft untrennbar mit Biographie und Erscheinung ihrer Schöpfer verbunden scheinen; hinzu kommt der paradoxe Status zwischen einer postulierten Einzigartigkeit des Dandys und einer allgemeinen Kulturerrscheinung des 19. Jahrhunderts, die, zwar mehrfach totgesagt, auch im 21. Jahrhundert weiterhin als ewige Erscheinung behauptet werden wird. Nicht

zuletzt wegen dieser großen Assoziationsräume scheint die Dandy-Metapher besonders geeignet, die dem Dandy zumindest zugesprochenen Eigenschaften mit Blick auf den Musikunterricht, die Verortung der künstlerischen Schulfächer im System Schule und der hier im System unterrichtenden Musiklehrkräfte auszuleuchten, um zu beobachten, wie diese sich in oder gegen das System stellen. Schließlich ist es seit Baudelaire zum Gemeinplatz geworden, dass den Dandy ein besonderes Interesse für die schönen Künste auszeichnet: In der Kunst erschafft der Dandy sich selbst und sein eigenes Universum. In dieser Sphäre können Dinge gedacht, ausgesprochen und gelebt werden, die im normalen Leben nicht aufgezeigt werden können (oder dürfen). In diesem Stadium verkörpert die Dandy-Metapher den hier bereits präferierten „rationalen Vorgriff“ (Debatin, 1995, S. 137), mit dem es gelingen könnte, neue Ideen zu entwerfen: So wird der Dandy zum heuristischen Mittel, zur ‚Daumenregel‘. Diese bereits in Aussicht gestellte intuitive Abkürzung soll nun mit Nachdruck in eine schlüssige Argumentation überführt werden, um über Musik, Musikunterricht und musikalisches Lernen neu nachzudenken.

### **Dandyismus (1): Widerstand gegen Pflicht und Gehorsam**

Der Dandy betrachtet Pflicht und Gehorsam als abzulehnende Kategorien menschlichen Daseins. Für ihn sind es Uniformen des Geistes, die eigenes Denken und Fühlen einer kollektiven Norm unterordnen und so jede individuelle Eleganz ersticken. Es gibt sie noch, die letzten Reservate, wo es gilt, den Gehorsam als Leistung und Kraftanstrengung „eines seine Triebe unterdrückenden Individuums“ (Wagner, 2025, S. 219) zu loben und ihm beizupflichten. Auch wenn es in der Kunst generell als erstrebenswert gilt, der Versuchung des Gehorsams zu widerstehen, bleibt es in den im Musikunterricht meist präferierten musikalischen Praxen hingegen eine fast religiöse Pflicht, sich Regeln und Autoritäten zu unterwerfen. Hier scheint es ein erstrebenswertes Ziel zu sein, dass „Fremdzwänge sich in Selbstzwänge verwandeln“ (Elias, 1997, S. 324).

Gerade in konservativen Diskursen, in denen eine Wiederaufwertung von Disziplin, Hierarchie und Autorität betrieben wird, geht es um die Unterordnung des Willens der Jugendlichen unter den Willen der Lehrkräfte, auch wenn das Wort ‚Gehorsam‘ hier tunlichst vermieden wird: „Aus Disziplin soll immer Selbstdisziplin werden“ (Bueb, 2007, S. 18), heißt es in Bernhard Buebs Streitschrift *Lob der Disziplin*. Buebs autoritätsaffine Bewunderung eines strengen Handballlehrers findet in allen Musizierprozessen, im Instrumentalunterricht, im Chor und im Orchester ihren immer wieder nachklingenden Widerhall. Schließlich ist man es hier doch gewohnt, sich naturgetreu oder zumindest historisch informiert einem Urtext zu unterwerfen oder sich dem harten Urteil des Meisters unterzuordnen:

„Der Trainer führte seine Schüler mit harter Hand durch die hohe Schule des Handballs. Zügig flog der Ball von Mann zu Mann, ein atemberaubendes Tempo ließ auch den Zuschauern das Herz schneller schlagen, präzise wie nach einem geheimen Plan bewegten sich die Spieler. Intellektuell wie körperlich verlangte der Trainer höchste Anstrengung. [...] Was zunächst wie eine Folge schneidender Befehle klang, wurde von den Spielern als fortlaufende Liebeserklärung erlebt. Die Führung seiner Spieler mit Disziplin und Liebe bildete das Geheimnis seines Erfolgs. Mit jedem Handballtraining demonstrierte er, was Erziehung bedeuten kann“ (Bueb, 2007, S. 14 f.).

Musikhören erfordert Disziplin, um den Lernenden die Freiheit zu geben, eigene Wahrnehmungen zu machen, was schließlich auch der Dandy immer wieder nach außen zeigt: Nur wer diszipliniert genug ist, seinen eigenen Stil zu kultivieren, kann den banalen Pflichten des Alltags entkommen. Aber wie oft bleibt gerade der Musikunterricht an genau diesem banalen Pflichtenbuch des Alltags hängen?

Michel Foucault analysiert in *Überwachen und Strafen*, wie die Disziplinarmächte seit dem Mittelalter funktionieren und was bis heute eine solche ausmacht (Foucault, 1994): In Institutionen wie Schulen, dem Militär, den Fabriken und im Strafvollzug werden Individuen in prinzipiell ähnlicher Weise normiert, den Disziplinarraum der Musikhochschulen hat er dabei unterschlagen, so wie er sich insgesamt wenig über die Musik als solches geäußert hat. Während hier nach außen ein Ruf nach Freiheit der Kunst laut wird, werden die Studierenden bis in die kleinste Muskelfaser hinein der Norm unterworfen. Stundenlanges Üben ist im foucaultschen Sinne eine Form der Dressur. Fehlhaltungen werden korrigiert, um den Körper funktional zu machen. Übezellen fungieren als „Einschließungsmilieus“ (Deleuze 1993, S. 254), in Vorspielen werden die Studierenden der totalen Sichtbarkeit ausgesetzt. Das im Unterricht zu erreichende Ziel ist dabei die Selbstüberwachung, wenn der Studierende zu seinem eigenen Aufseher wird und sich eines Spiegels, eines Aufnahmegeräts oder des Metronoms bedient, um den geforderten Normen ganz zu entsprechen. Ein dandyhafter Ausritt könnte dieses System durchbrechen, erst der von ihm vorgelebte distanzierte Umgang mit Disziplin ermöglicht es, sich vom funktionalen zum künstlerischen Subjekt zu entwickeln: Der Dandy entzieht sich der Dressur, indem er die Technik zwar beherrscht, sie aber zugleich bricht oder exzentrisch einsetzt. Damit ist leider genau jenes Dilemma beschrieben, das sich tief in die musikalische Sozialisation der meisten traditionell ausgebildeten Musiklehrkräfte eingegraben hat und den Instrumentalunterricht selbst, aber auch den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule schwer belastet:

„Wir wollen Menschen dazu bringen, sich technische Fähigkeiten anzueignen, deren Sinn und Nutzen aber erst wirklich einsehbar ist, wenn sie damit schon Musik machen könnten, was sie aber erst wirklich könnten, wenn sie über diese Fertigkeiten schon verfügen würden“ (Röbke, 2009, S. 14).

Führt der eine Weg in die künstlerische Freiheit einzig durch die pädagogischen Kasernen, in denen ganze Lebensabschnitte von einer totalen Unterwerfung unter die Disziplin bestimmt sind? Wie prägen solche auf Effizienz getrimmten Haltungen den Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule, wenn Lernende hier messbare Kompetenzen erfüllen sollen, wenn das Subjekt hier zu funktionieren hat, um sich im Kollektiv des gemeinsamen Musizierens einzuordnen? Muss ein Musikraum zum Konzertsaal werden oder diesen in dem Wissen vorwegnehmen, dass es im Klassenraum immer bei einem Probehandeln bleiben wird, weil Musik hier (oft glücklicherweise) ohne ein Publikum aufgeführt wird? Gilt es auch in den hier anzubahnenden elementaren Musizierformen, allen Regeln der Kunst zu folgen, um wie im ambitionierten Instrumentalunterricht in der vorgetragenen Weise ein Subjekt zu formen? Kurz und provokativ lässt sich all dies auf eine Grundfrage zusammenfassen: Ist die Unterwerfung Bedingung für künstlerisches Handeln?

Gegen die Verwandlung in ein funktionales Subjekt setzt der Dandy im Sinne von Foucault auf eine „Sorge um sich“ (Foucault, 1989), auf die Selbstgestaltung: Er fordert Musikunterricht, der zu nichts gut ist außer zur ästhetischen Erfahrung selbst. Während das funktionale Subjekt dem Taktstock gehorcht, der im analytisch-reflektierenden Umgang mit Musik durchaus auch ein metaphorischer bleiben darf, sucht das dandyhafte Subjekt seinen eigenen Rhythmus, sei es im Musizieren selbst, im Hören oder in konstruktivistischen Bedeutungszuweisungen, in denen sich das eigene Erleben widerspiegelt. Wäre es nicht eine für jeden Musikunterricht geeignete Zieldimension, sich hier wie ein Dandy selbst zu formen?

## **Dandyismus (2): Das Künstlerische**

In der Nachfolge Baudelaires ist es fast schon zu einem Allgemeinplatz geworden, dass dem Dandy nicht nur ein strenges, in Kleidung und Haltung ausgetragenes Ästhetentum zugesprochen wird, sondern dass er auch selbst ein großes Interesse für die Künste pflegt:

„Da seither eine ganze Reihe von Künstlern entweder sich selber als Dandy verstanden oder seitens des Publikums als solche gesehen wurden, entstand schließlich ein Bild vom Dandy, das ihm, über die bloße Kennerschaft in Sachen Kunst hinausgehend, auch eigene künstlerische Fähigkeiten zuspricht, ja ihm als Typus eine genuine Affinität zum Künstlerischen attestiert“ (Heubach, 2017, S. 104 f.).

Gerade der Musikunterricht muss sich befragen lassen, ob hier den Lehrenden wie Lernenden zugesprochen werden darf, mit wahrer Leidenschaft und Kreativität zu Werke zu gehen, wenn man diese Eigenschaften als eine Quelle des Künstlerischen benennen darf, oder ob es gerade die

in der Schule auferlegte Distanz ist, eine für den *dandysme* bezeichnende *insensibilité*, die den vielerorts praktizierten Musikunterricht mit seinem „Kult des Künstlichen“ (Heubach, 2017, S. 109) vom Künstlerischen trennt, und Lehrkräfte eben eine solche eher distanzierende Haltung einzunehmen haben. Friedrich W. Heubach führt hier sogar aus, dass es gerechtfertigt sei, „eine künstlerische Haltung als dandyesk zu bezeichnen bzw. ganz generell von einem *dandysme* in der Kunst zu sprechen, wie sich in ihr [...] eine anti-schöpferische Tendenz manifestiert“ (Heubach, 2017, S. 116). Zu den widersprüchlichen Definitionsbreiten des Dandys gehört es eben auch, dass er seine Konventionen bewahrt und sich bestimmten Konnotationen des Künstlerischen verwehrt:

„Auf eine andere, ebenso knappe wie aparte Formel dafür, dass und wieso ein Künstler, so er denn mit Leidenschaftlichkeit zu Werke geht, sich als Dandy disqualifiziere, bringt es d'Aurevilly mit seiner Aussage, ‚ein leidenschaftlicher Mensch ist zu wahr, um ein Dandy sein zu können‘“ (Heubach, 2017, S. 105 f.).

So scheint der Dandy kein guter Lehrmeister für den Musikunterricht zu sein.

Michel Foucault bezieht sich ausdrücklich auf Baudelaire, auf das, was dieser im Vokabular seiner Zeit *Dandyismus* nennt, um sich gleichzeitig von diesem abzugrenzen:

„Die Seiten über die ‚grobe, irdische, schmutzige‘ Natur, [...] die Seite über die ‚Doktrin der Eleganz‘, die ‚ihren ehrgeizigen und demütigen‘ Anhängern eine despotischere Disziplin auferlegt als die schrecklichsten Religionen“ (Foucault, 2007, S. 181).

Ferner kritisiert er, dass Kunst etwas geworden sei, das nur von Fachleuten produziert werde. Somit wird der Dandy zum Gewährsmann für Überlegungen, die den Dandy dazu auffordern, Pantaloons, Kniehosen, eng geschnürte Korsetts und die aufwendig gestärkte Krawatte abzulegen. Das Künstlerische bedeutet bei Foucault, „sich selbst zu erfinden“ und „sich selbst auszuarbeiten“ (Foucault, 2007, S. 182), statt sich selbst zu finden. Damit zeichnet sich der Mensch nicht nur in seiner Beziehung zur Gegenwart, sondern auch durch einen Modus jener Beziehung aus, die er zu sich selbst herstellen und in der er sich erst erschaffen müsse. Dieser aktive Gestaltungsprozess sei nun ein künstlerischer.

Im Interview *Zur Genealogie der Ethik* führt Foucault diesen Gedanken näher aus:

„Was mich erstaunt, ist, dass in unserer Gesellschaft die Kunst nur noch eine Beziehung mit den Objekten und nicht mit den Individuen oder mit dem Leben hat, und auch, dass die Kunst ein spezialisierter Bereich ist, der Bereich von Experten, nämlich von Künstlern. Aber könnte nicht das Leben eines jeden Individuums ein Kunstwerk sein? Warum sind ein Gemälde oder ein Haus Kunstobjekte, aber nicht unser Leben?“ (Foucault, 2007, S. 201).

So beschreibt Foucault das Ideal einer bewussten Lebensgestaltung, die sich nicht nur an der Kunst orientiert, sondern sie im Leben verankert. In einem System, das auf „Überwachen und Strafen“ setzt, ist das Künstlerische genau die Grenze, an der Musikunterricht beginnen müsste, weil hier die Macht des Staates endet.

Wie nun lässt es sich im Musikunterricht umsetzen, dass Lehrende weder als Vermittler des Lernstoffs noch als die bereits viel zitierten Lernbegleiter auftreten, sondern sich vielmehr als Kuratoren von Ereignissen verstehen, die den Unterricht als Performance begreifen, und das Künstlerische zum Werkzeug wird, mit dem man lernt, nicht regiert zu werden? Der Dandy offenbart uns zumindest die Lebenstechnik, sich selbst (und uns) die Macht zur ästhetischen Freiheit zu schenken.

Im noch jungen Fach Darstellendes Spiel, das sich historisch und konzeptionell in der Reformpädagogik verwurzelt fühlt und nicht im Zuge der Oberstufenreform der 1970er Jahre einen folgeschweren Weg in die Systemrelevanz suchen konnte, gilt es bis heute, sich gegen ein System zu stellen, um im Unterricht eine Protesthaltung zu entwickeln. Wie in den reformpädagogischen Ansätzen geht es hier letztlich darum, die Form der Selbstgestaltung pädagogisch zu institutionalisieren, um das Kind vor der Entseelung durch die Massengesellschaft zu bewahren.

Auch im Fach Kunst wird die Frage offen diskutiert, welcher Beitrag im Rahmen eines Schulfachs dazu geleistet werden kann, Bildung als ästhetisches Projekt zu begreifen. erinnert sei hier an das provokative Ansinnen von Gert Selle, als Schulfach aus dem Betriebssystem Schule auszusteigen: Künstlerische Prozesse seien hier nicht kompatibel. So tritt er ein für eine Schule mit viel Kunst, aber für eine Schule ohne Kunstunterricht. Künstlerisch-ästhetische Prozesse verliefen schließlich individuell, sie seien weder messbar noch regulierbar oder gar zu steuern. Selle fordert damit eine Dandisierung des Kunstunterrichts:

„Die Pflichtklientel der schulischen Kunstpädagogik ist längst in die Freiheit ästhetischer Lebensgenüsse, in attraktive Projekte der Kinder- und Jugendkulturarbeit oder in die Jugendkunstschohlen davongelaufen“ (Selle, 1991, S. 18).

Ästhetische Lernprozesse seien „im Gitter der schulischen Fächerstruktur unerfüllbar“, weil „formale Bedingungen des Lernens“ sich die „Inhalte der Lehre unwiderruflich zurichten“ (Selle, 1991, S. 18): „Tropfenweise quasi therapeutisch verabreichter Kunstunterricht kann die Schule nicht von innen ändern“ (Selle, 1991, S. 20). Der Kunstunterricht sei damit „in eine Fachschublade eingesperrt, die bloß noch klemmt“ (Selle, 1991, S. 18).

Für den Musikunterricht wurden von Hermann J. Kaiser ganz ähnliche Szenarien diskutiert: „Können wir, ja müssen wir uns eine Schule vorstellen, in der es zwar ganz viel Musik, aber keinen Musikunterricht mehr gibt?“ (zit. n. Bäßler, 2023, S. 11). Dass diese Gedankenspiele ausgerechnet

im Rahmen einer Festveranstaltung zum 50-jährigen Bestehen des Verbandes Deutscher Schulmusiker gewagt und in den Verbandsmitteilungen des Fachverbands für Kunstpädagogik geäußert wurden, mag verstören, lässt aber auch die Hoffnung zu, aus dem bestehenden System heraus einen Weg zu finden, aus dem Leben ein Kunstwerk zu machen. Die Dandyisierung erfolgte dann aus einer einseitigen Orientierung an dem auf dem Podium dargebotenen Kunstwerk (Alt, 1968) über eine „Orientierung am Künstlerischen“, die sich nicht im Kunstwerk selbst, sondern in einer künstlerischen „Haltung“ gründet. Zu hoffen ist damit auf einen Musikunterricht, der eine „Orientierung am Kunstwerk obsolet“ erscheinen ließe (Schatt, 2007, S. 72):

„Kunstcharakter kann aber nicht nur in Werken gesucht werden – er kann auch in Haltungen liegen. So sprechen wir beispielsweise von Lebenskünstlern – Menschen, die versuchen, das Notwendige ihres Lebens so zu gestalten, dass es zumindest den Schein des Schönen gewährt“ (Schatt, 2007, S. 72).

In den Schriften Helmut Lachenmanns werden solche Möglichkeiten offeriert, wenn das Hören, Reflektieren, Erfinden und Gestalten der Musik selbst zur „existenziellen Erfahrung“ (Lachenmann, 2004) wird: „Komponieren heißt nicht ‚zusammensetzen‘, sondern heißt ‚in Zusammenhang bringen‘“ (Lachenmann, 2004, S. 54) und „sich auseinandersetzen“ (Lachenmann, 2004, S. 55). Das Material entstamme „derselben Wirklichkeit, welche uns selbst, Komponisten und Hörer, unser Dasein und unser Bewußtsein geprägt hat“ (Lachenmann, 2004, S. 55). Wenn Lachenmann als Komponist nun längst vom Sockel gestiegen ist und sich im Komponieren auf eine Stufe mit dem Hörenden begibt, sind solche Prozesse auch in der Schule quasi voraussetzungslos möglich: „Die Avantgarde intendiert die Aufhebung der autonomen Kunst im Sinne einer Überführung der Kunst in Lebenspraxis“ (Bürger, 1974, S. 72). Es sei daran erinnert, dass es dem Dandy nicht darum geht, ein bestehendes System aufzulösen, sondern dass er dieses geradezu benötigt, um sich von ihm abzusetzen.

Auch wenn Hans Werner Henze, wie schon geschildert, sich selbst als Außenseiter inszenierte, unterstützte er auf allen Ebenen die dandyhafte Idee, dass das Leben selbst als ein zu gestaltendes Kunstwerk begriffen werden muss. Mit seinen antielitären Graswurzel-Projekten wollte er dazu beitragen, das Leben für alle als ein künstlerisches zu gestalten: Die Musik war ein Werkzeug zur Befreiung, sie sollte allen Menschen zugänglich gemacht werden, um gegen die ‚graue‘ Monotonie des Alltags zu wirken. So initiierte er Workshops, die das Komponieren in der Schule befördern sollten, in Montepulciano wurde eine ganze Kleinstadt zur künstlerischen Baustelle, um Musiktheater als Gemeinschaftswerk zu produzieren: „Sage mir, Staat, was du in die musische Erziehung deiner Jugend investierst, und ich sage dir, was für ein Staat du bist“ (Henze, 1986, S. 11). In den „Partituren der neuen Komponistengeneration“ sah er das Vermögen, Musik zu entprivilegieren:

„Alles zielt auf größere Gefühlsfreiheit, auf das Einverständnis mit den eigenen Stimmen, alles tendiert auf den Menschen hin und auf seine Selbstentwicklung und Verfeinerung. Das Mittelalter ist vorbei, die Renaissance beginnt!“ (Henze, 1986, S. 11).

### **Dandyismus (3): Der müßige und schaffende Dandy**

Muße, die allgemein definiert werden kann als ein nicht zweckorientiertes Tätigsein, ist grundlegend für jede ästhetische Erfahrung: Es bedarf eines Freiraums, der betreten werden muss, und es bedarf ‚Freizeit‘, um jenen Raum der Muße überhaupt betreten zu können, in dem man sich dann musizierend, hörend oder reflektierend mit Musik auseinandersetzen kann. Musikunterricht würde dann zur kontemplativen Schau, die nur auf sich selbst gerichtet wäre. Darf man nun trotzdem noch behaupten, dass auch ein zweck-, begriffs- und erkenntnisorientierter Musikunterricht im Raum der Muße stattfinden sollte?

In der Geschichte der Philosophie werden Muße und der vom Dandy betriebene Müßiggang ambivalent betrachtet: Während in der Antike und im Mittelalter solche Freiräume und freie Zeit als Privilegien wertgeschätzt wurden, die Muße geradezu als Voraussetzung eines jeden Bildungsprozesses galt, sollte dieses in der Neuzeit als Irrweg dargestellt werden. Selbst wenn hier die Gedanken über das Alltägliche hinausführen, sind diese als Arbeit abzufassen. Auch in der Philosophie hat man sich fortan wissenschaftlich zu organisieren und das Denken im Sinne einer zweckorientierten Tätigkeit auszurichten: Dabei gilt es, Begriffe eindeutig zu klären, zur Schau zu stellen und klar definierte Methoden zur Anwendung zu bringen. Wer wollte dabei noch bedenken, wie sich kognitives Wissen aus ästhetischen Erfahrungen generiert und welche Formen des Wissenserwerbs ästhetischen Ursprungs sind?

In einer solchen Musikunterrichtung werden zweckgerichtete Portionen des Übens bereitgestellt, das Üben erfolgt in den mühsam errungenen Prinzipien der Industrialisierung, eben der ‚Etüde‘, Instrumentalunterricht erfolgt ökonomisch, wenn nicht gar ökonomisiert. Hier taugt nicht der flanierende Dandy als Vorbild, sondern das Maschinenwesen (vgl. Oberschmidt, 2022). Der Technikfreak und Autoliebhaber Ferruccio Busoni, dessen dandyhafte Lebensführung von teuren Zigarren und einer aufwendigen Weinbegleitung geprägt war, um sich als Gesamtkunstwerk demonstrativ vom Klischee des ‚leidenden Künstlers‘ abzuheben, äußerte sich dazu folgendermaßen:

„Die Routine wandelt den Tempel der Kunst um in eine Fabrik. Sie zerstört das Schaffen. Denn Schaffen heißt, aus nichts erzeugen. Sie ist die ‚Poesie, die sich kommandieren lässt““ (Busoni, 2013, S. 46).

Warum Busoni im weiteren Verlauf seiner Schrift vor einer Sklaverei des Taktes, der Entseelung der Kunst und dem Exerzieren der Partituren warnen musste, weil der Mensch hier zum Soldaten werde, wird deutlich, wenn man seinen Worten einen damals üblichen pädagogischen Marschbefehl entgegenstellt. Hier sind es die preußischen Soldaten, deren Stehschritt in einzelne Bewegungsabschnitte unterteilt wurde, um dann im Klavierunterricht als Vorbild zu dienen:

„Gerade dieses Exercitium verleiht dem Preussischen Soldaten die Festigkeit und Ausdauer beim Marschieren. [...] So auch, wenn der Klavierspieler beim langsamen Üben die schwerste, seine Kräfte anspannende und konzentrierende Methode anwendet, wird er seine Fingermuskeln in hohem Grade stärken und bei der Ausführung alle Schwierigkeiten mit grösserer Sicherheit und Leichtigkeit überwinden“ (Ehrlich, 1878, S. 273).

In der Schule werden die Räume der Muße suspendiert und kontemplative Dimensionen des Erfahrens infrage gestellt. Denkt man dabei noch an die durch Notwendigkeiten der Leistungsbeurteilung hervorgerufenen Kontrollmechanismen, dann stößt man auch hier schnell auf eine „Poesie, die sich kommandieren lässt“ (Busoni). Der Dandy bewegt sich nun sowohl im Kontrast zur zweckorientierten Tätigkeit wie auch zum Ästhetischen: Er zeichnet sich aus, indem er sich im Müßiggang der Welt entzieht, um dann im Mittelpunkt seiner eigenen artifiziellen Welt zu sein. Ist diese dann erreicht, teilt sich auch hier die Hast des Geschäftslebens mit: So stellt er sich zwar einerseits gegen das System, möchte aber andererseits nicht ins zweite Glied zurückfallen. Es ist eben sehr aufwendig, die große weiße ‚Cravat‘ anzulegen. Diese perfekt zu kneten ist ein ritueller Akt und kann Stunden dauern. Solche Ambivalenzen, die entstehen, wenn man sich gegen das System stellt, sich aber gleichzeitig einem extremen Regelwerk unterwirft, um die perfekte Silhouette einer Verunterrichtung der Kunst zu wahren, sind auch im Musikunterricht stets spürbar. Denn denkt man über die Assoziationsräume einer im Musikunterricht anzulegenden und nach außen zur Schau getragenen ‚Cravat‘ weiter nach, dann kann die musikpädagogische Morgentoilette sowohl in den Schritt für Schritt aufzubauenden Musizieranleitungen als auch im musikleisenden Basislager der ‚musikalischen‘ Analyse gesucht werden: Im letzteren muss der Rezipient in „einer Art ‚doppelter Übersetzung‘ die Analyse mit dem Notentext, diesen wiederum mit der erklingenden Musik verknüpfen.“ Selbst, wer diesem ohnehin komplexen Vorgang gewachsen ist, hat sich dann den „Weg durch ein Labyrinth von Zeichen [zu] bahnen“ (Fuß, 1995, S. 107), Hauptstimmen, die ja im Partiturbild nicht hervortreten, von Nebenstimmen zu unterscheiden, um dann eine Gesamtvorstellung einzufangen:

„Was in der Partituranalyse wichtig erscheint, fällt bei einer Analyse des geschehenen Klangbildes völlig aus; bzw. erscheint es keineswegs mehr die Wichtigkeit zu haben, die ihm die Partituranalyse zubilligt“ (Liess, 1980, S. 20).

Es ist eben sehr aufwendig, sich den schönen Künsten zu widmen und dabei das Leben eines Dandys zu führen.

Um sich zunächst von der Frage freizusprechen, welchen Stellenwert ein künstlerisches Fach innerhalb des Bildungssystems einnehmen solle, ob hier das Erlernen einer musikalischen Schriftsprache notwendig sei oder lediglich der Dandy von einem bzw. *seinem* Leitfach sprechen würde, soll zunächst auf ein Schulfach geblickt werden, dessen Schlüsselfunktion für den Bildungserfolg aus heutiger Perspektive erst gar nicht mehr behauptet werden muss. Als vom Musikunterricht noch nicht gesprochen wurde, das Singen zu den staatsbürgerlichen Pflichten gehörte, musste sich der Deutschunterricht als ein ‚weiches‘ Fach noch emanzipieren und seinen Platz neben den alten Sprachen erkämpfen. Gilt heute der Literaturunterricht als Ort, um Leselust und Tiefenschärfe im Denken zu entwickeln bzw. zu bewahren, dann war in der Debatte um die sogenannte ‚Lese-sucht‘ warnend von einem Müßiggang die Rede, als bestünde hier die Gefahr, dass das Leben dandysiert würde: Deutsche Literatur gehöre in den Unterricht

„hinein schon wegen der Gefahr, daß, wenn wir nicht durch unsre Methode der Erklärung und Durchsprechung die deutsche Lectüre zu einer bildenden und kräftigen Arbeit machen, sie zu einem verbildenden und entnervenden Amusement und Zeitvertreib hinabsinke“ (Hiecke, 1842, S. 68).

Abzulesen ist hier auch, auf welche Weise die Auseinandersetzung mit Literatur stattzufinden habe, geht es doch auch hier um ein Erlernen von Regeln, um Analysestärke und nicht um das Gestalten von eigenen Lebensformen. Damit sind solche Gedanken nahe an der pietistischen Verdrehtheit, die Kunst als Sünde aufzufassen.

Heute wird genau diese Diskussion mit anderen Vorzeichen geführt. Mehr denn je werden wir daran erinnert, uns als funktionierende Rädchen im System und nicht Künstler des eigenen Lebens zu verstehen:

„Der klassische deutsche Unterricht gerät also von zwei Seiten unter Druck: Von Schülern, denen die Literatur fremd geworden ist, und von einer transnationalen Wissens- und Wirtschaftselite, die sich die Instrumentalisierung des Unterrichts auf die Fahnen geschrieben hat. Die Fokussierung des Deutschunterrichts auf Literatur gilt eben als Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten. Wenn der Alltag ganz überwiegend von solchen Texten beherrscht wird, verliert der literarische Unterricht de facto seine Legitimität, die ihm nationale Bildungseliten lange Zeit garantierten“ (Münch, 2009, S. 42).

Für die Auseinandersetzung mit Musik sollten die gleichen Voraussetzungen wie für den Literaturunterricht gelten: Es braucht einen ‚mußevollen‘ Abstand zu einer unmittelbaren Verwertbarkeit, Muße ist die Voraussetzung, um sich mit Literatur oder Musik beschäftigen zu können, die

Auseinandersetzung mit ihr schenkt uns wiederum eine Zeit der Muße, indem sie uns aus dem Alltag entführt. Nur der Dandy vermag es, solch eine ästhetische Haltung einzunehmen, nur bei ihm geht die Musik, bzw. die Literatur, mit der Muße eine Symbiose ein, während der Philister auch im Deutsch- oder Musikunterricht zweckorientiert sein Geschäft verrichtet.

### **Dandyismus (4): Der Flaneur**

Der Flaneur ist ein Spaziergänger der Großstadt: Das Flanieren, also ein zielloses Spazierengehen mit offenem Sinn, das es ermöglicht, die Blicke schweifen zu lassen, wurde bei Goethe noch gepriesen als eine emanzipatorische Errungenschaft des Bürgertums:

„Und so kommt tagtäglich etwas Neues zum Vorschein, was, zu dem Alten und Bleibenden gesellt, ein großes Vergnügen gewährt. Mein Auge bildet sich gut aus, mit der Zeit könnte ich Kenner werden. [...] Man kann nicht aus dem Hause gehen, nicht die kleinste Promenade machen, ohne die würdigsten Gegenstände zu treffen. Meine Vorstellung, mein Gedächtnis füllt sich voll unendlich schöner Gegenstände“ (Goethe, 1981, S. 369).

Gerade in der modernen Großstadt mit ihrer von Hektik und Beschleunigung geprägten Lebensform kontrastiert der Flaneur diese Lebensform mit seiner betonten Langsamkeit, einer Offenheit für Wahrnehmungen, die er jenseits der strengen Intentionen zulässt. Und wollte der tüchtige Philister die Lebensführung des Dandys kritisieren, dann ist es genau diese demonstrative Provokation durch ein solches Zurschaustellen der Muße im öffentlichen Raum: Mit einer Schildkröte an der Leine wusste George Bryan Brummell durch die Passagen von Paris zu flanieren.<sup>5</sup> Kann nicht auch der Musikunterricht zu solch einem ästhetischen Überwältigungserlebnis werden, wenn ein vermeintlich zielloses Flanieren ohne einen Reiseführer den Lernenden Zeit und Raum gibt, eigene Wege zu beschreiten, sich unerwarteten Eindrücken hinzugeben, um die Kunsterlebnisse gebührend zu vertiefen und sich dem zuzuwenden, was ohnehin unverfügbar bleibt? Mit ähnlich enthusiastischen Worten hat Goethe auch das ‚Flanieren‘ in einem Buchladen in Padua und die Beschau der Kunstwerke in der Ewigen Stadt beschrieben. Dabei schließt das Flanieren das Reflektieren keineswegs aus: Zum Flanieren mit offenen Augen gehört immer auch ein prüfender und ordnender Blick, denn wie das Gehen selbst einen spezifischen Wahrnehmungsmodus impliziert, ist eben auch ein besonderes Hören gefordert. In der *Italienischen Reise* beschreibt

---

<sup>5</sup> Walter Benjamin zufolge gab es neben dem „Passanten, welcher sich in die Menge einkeilt [...], auch noch den Flaneur, welcher Spielraum braucht und sein Privatisieren nicht missen will [...]. So protestiert er gegen die Arbeitsteilung, die die Leute zu Spezialisten macht. Ebenso protestiert er gegen deren Betriebsamkeit. Um 1840 gehörte es vorübergehend zum guten Ton, Schildkröten in den Passagen spazieren zu führen“ (Benjamin, 1974, S. 556).

Goethe auch, dass es hier und dort des ordnenden Blickes vom Turm bedürfe, um sich zu orientieren.

Wenn sich ein Komponist wie Hans Werner Henze als sozialer Beobachter vom bloßen Umherschweifen inspirieren ließ, sich als Flaneur bekannte und dieses in seine Ästhetik der ‚Musica Impura‘ einfließen ließ, war das gleichzeitig eine Absage an den immer noch vorfindlichen Gleichschritt der deutschen Nachkriegskultur:

„Ich flanierte durch die Gassen, nicht als Tourist, sondern als einer, der die Partitur der Wirklichkeit liest. In den Gesichtern und im Lärm der Straße fand ich die Musik, die in den deutschen Konzertsälen verboten war“ (Henze, 1964, S. 192).

Welche Rahmenbedingungen müssen im Unterricht geschaffen werden, die ein Flanieren ermöglichen? Im Berlin der Gründerzeit entstanden breite Ausfallstraßen, große Warenhäuser, Industrieanlagen und Mietskasernen, die das Flanieren eher erschwerten, während die Passagen von Paris gerade dazu einladen: Wenn es gelänge, im Musikunterricht den Zirkel der Zweckmäßigkeit, der uns zu einem pragmatischen Umgang mit den Dingen nötigt, zu durchbrechen, damit der Raum einer (hier positiv konnotierten) ‚Arbeitslosigkeit‘ geschaffen werden kann, würde Musikunterricht Teil eines literarisch-philosophischen Projekts, das Eindrücke sammelt, unterschiedliche Denkansätze und Bezüge aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zuließe, so wie einst Walter Benjamin in seinem fragmentartigen *Passagen-Werk* (Benjamin, 1982) all diese unmittelbaren Eindrücke zu einer lockeren Stoffsammlung sammelte. So könnte auch im Musikunterricht ein innerer Besitz entstehen, über den sich dann in einem nichtabschließbaren Prozess immer wieder spekulieren ließe.

Wer glaubt, sich in der hier gebotenen Weise bereits auf den Weg zu machen, begnügt sich häufig damit, sich wie einst als ‚Wandervogel‘ zu bewegen, um dabei auf halbem Wege steckenzubleiben: Auch das Wandern in seiner gleichmäßig meditativen Bewegung dient der Entschleunigung. Doch anders als das Flanieren ist das Wandern zielgerichtet, es bedarf markierter Wanderwege, folgt einer Wanderkarte, dient der körperlichen Ertüchtigung, beschwört damit in gewisser Weise Transfereffekte. Das ziel- und planlose Flanieren hingegen ist eine interessegeleitete Tätigkeit, ein Wandern ohne Karte, ein Lernen ohne Lehrplan. Statt als Getriebener extrinsischen Anreizen zu folgen, um Wanderabzeichen zu sammeln, lässt sich der flanierend Lernende treiben, verknüpft zufällige Entdeckungen mit seinem Weltbild, folgt den ursprünglichen Formen des Staunens und der Neugier. So ließe sich das Ziel von Musikunterricht mit Worten Hans Werner Henzes zu Ferruccio Busoni umstellen. Die im Musikunterricht heranwachsenden Dandys mögen so zu ihrem eigenen, ganz persönlichen Entwurf für eine Ästhetik der Tonkunst gelangen. Als Flaneure durch die Musikgeschichte betrachten sie die Musik der Vergangenheit nicht als eine mühsam zu erschließende Last, sondern als ein lebendiges Reservoir für das eigene Erleben:

„Busoni war ein Flaneur durch die Jahrhunderte; er nahm sich die Freiheit, bei Bach zu verweilen, Mozart zu grüßen und dennoch in einer fernen, noch ungebornen Zukunft zu Hause zu sein“ (Henze, 1964, S. 48).

Solch ein Akt des ‚flanierenden Aneignens‘ führt im Musikunterricht dazu, die Zeit als Raum zu begreifen. Man bewegt sich nicht linear vorwärts, sondern flaniert durch die Epochen, nimmt sich die Freiheit, widersprüchlich zu sein, gibt die Sicherheiten des Gleichschritts in der Masse auf, um zu sich selbst zu (er-)finden.

### **Dandyismus (5): Der Dandy im System**

Ließe man nun den bereits von Foucault kritisierten Eigenschaften des Dandys freien Lauf, dann würde das Lernen einer LifeStyle-Entscheidung gleichen. Als praktischer Konstruktivist dürfte der Dandy sein Wissen aktiv selbstgestalten. Er würde nur einen Musikunterricht akzeptieren, der den nötigen Raum zur Performance bietet und das Erfinden eigener Musik, eines eigenen Stils zulässt. Jede Form des kollektiven Übens, der Gemeinschaftsbildung durch gemeinsames Singen und Musizieren der pädagogisch zubereiteten Konfektions-Musik, würde er ablehnen. „We don’t need no education“, wäre dann der Ruf eines Dandys (Oberschmidt, 2025); für ihn zerstört ein Unterricht, der Musik ‚erklären‘ will, ihren eigentlichen Reiz. Dabei hat ein Dandy die Gedanken der ästhetischen Erziehung so ernst genommen, dass er das Klassenzimmer längst hinter sich gelassen hat. Vielleicht würde er den Musikunterricht schwänzen, um seinem individuellen Empfinden nachzugehen und stattdessen eine Oper zu hören, weil die reale Begegnung im Konzertsaal mehr über Musik auszusagen vermag, als jedes Schulbuch und jede Parameteranalyse dies kann. Letztere bildet für ihn nur das Rohmaterial für seine eigene Interpretation. In einer Musikpädagogik, die Muße und Dandytum integriert, gilt es zu lernen, Lernzeit produktiv zu ‚verschwenden‘. In der zweckfreien Beschäftigung mit Musik erfahren hier die Lernenden ihre Freiheit. Als kleines Kind war der Dandy schon als ein Konstrukteur seiner eigenen Welt unterwegs, bevor dann mit dem Schuleintritt der ‚Ernst des Lebens‘ begann. Wenn er sich nun einen nützlichkeitsorientierten Alltag nicht vorschreiben lassen möchte, wird er damit zum Musterschüler, zur personifizierten Antwort auf die eingangs von Baudelaire gestellte Frage: „Éternelle supériorité du Dandy. Qu’est-ce que le Dandy?“ (Baudelaire, 1976, S. 682). Dieser musikalische Dandy ist somit kein Relikt einer längst verlorenen Zeit, sondern steht Modell für die Autonomie des Lernenden im 21. Jahrhundert, der sich auf den Weg macht, einen Raum der Muße als Akt der aktiven Selbsterfindung zurückzugewinnen.

## Literatur

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Bäßler, H. (2023). Vom Ende her denken: Musikpädagogik als Perspektive? In B. Clausen & G. Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 11–20). Münster u. New York: Waxmann.
- Baudelaire, C. (1976). *Œuvres complètes, Bd. 1*. Hg. v. C. Pichois. Paris: Gallimard.
- Benjamin, W. (1982). *Das Passagen-Werk. Gesammelte Schriften, Bd. V*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1974). Charles Baudelaire. Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften, Bd. I.2* (S. 509–690). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blum, T. (10. April 2025). Julian Dyx: Small Town Teacher. *nd. Journalismus von Links*. Abgerufen am 04.05.2026 von <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1190679.dandy-paedagogik-julian-dax-small-town-teacher.html>
- Bueb, B. (2007). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Bürger, P. (1974). *Theorie der Avantgarde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Busoni, F. (2013). *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst* (2. erg. Aufl.). Bremen: Europäischer Literaturverlag.
- Debatin, B. (1995). *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*. Berlin u. New York: De Gruyter.
- Deleuze, G. (1993). *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ehrlich, H. (1878). Wie übt man Klavier? Betrachtungen und Rathschläge. In *Der Klavier-Lehrer*, 23, 273–277
- Elias, N. (1997). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bd. 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erbe, G. (2017). *Der moderne Dandy*. Köln et al.: Böhlau.
- Foucault, M. (1989). *Sexualität und Wahrheit. Dritter Band: Die Sorge um sich*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2007). *Ästhetik der Existenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuß, H.-U. (1995). Analyse von Musik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (S. 150–195). Kassel: Bosse.
- Gnüg, H. (2000). Art. „Dandy“. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe, Bd. 1* (S. 814–831). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Goethe, J. W. v. (1981). Italienische Reise. *Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 10*. München: Beck.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern et al.: Lang.
- Henze, W. H. (1964). *Essays*. Mainz: Schott.
- Henze, H. W. (1986). Vorwort. In H. W. Henze (Hg.), *Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik, Teil III: Lehrgänge. Erziehung in Musik* (S. 7–12). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Henze, H. W. (1996). *Reiselieder mit böhmischen Quinten. Autobiographische Mitteilungen 1926–1995*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Henze, H. W. & Breyer, N. (1992). Konfektion steht mir nicht. In *Männer Vogue*, 8, 90–92
- Heubach, F. W. (2017). *le dandysme*. Hamburg: Textem.
- Hiecke, R. H. (1842). *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*. Berlin: Verlag von Eduard Eisenach.
- Hörner, F. (2008). *Die Behauptung des Dandys. Eine Archäologie*. Bielefeld: transcript.
- Janz, C. P. (1981). *Friedrich Nietzsche. Biographie, Bd.1*. München: dtv.
- Lachenmann, H. (2004). *Musik als existenzielle Erfahrung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (2011). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Liess, A. (1980). *Kritische Erwägungen zu einer Ganzheitsphilosophie der Musik. Werkanalyse und Erlebnis*. Wien u. Köln: Böhlau.
- Luhmann, N. (1994). *Liebe als Passion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nietzsche, F. (1999). Die fröhliche Wissenschaft. In F. Nietzsche, *Kritische Studienausgabe, Bd. 3*. Hg. v. G. Colli & M. Montinari (S. 343–571). München: dtv.
- Oberschmidt, J. (2022). Musik(-unterricht) zwischen Divertimento und Etüde. Über das Spannungsverhältnis zwischen fremdgesteuertem Anpassungsdruck, musikimmanenten Steigerungsstrategien und kontemplativen Zugängen. In A. Ellmeier & D. Ingrisch (Hg.), *Muße, Musen und das Müssen. Wissen und Geschlecht in Musik – Theater – Film* (S. 103–123). Wien u. Köln: Böhlau.
- Oberschmidt, J. (2025). „We don’t need no education“ – Ein Aufruf zu einem Musikunterricht, der uns das Staunen lehren möge. In A. Niebler, J. Schulze & A. Kloos (Hg.), *Musik – Zeit – Kreativität – Vermittlung. Festschrift für Magnus Gaul* (S. 145–158). Wien: Hollitzer.
- Röbke, P. (2009). Lösung aller Probleme? Die „Entdeckung“ des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hg.), *Vom wilden Lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (S. 11–29). Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Selle, G. (1991). Begründung einer Alternative zum Kunstunterricht. *BDK-Mitteilungen*, 4, 18–20
- Wagner, M. (2025). *Die Deutschen und der Gehorsam. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M. u. New York: Campus.