

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

13

Jürgen Vogt
Gefühle in musikalischer Bildung

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2013.1312

Gefühle in musikalischer Bildung – eine Spurensuche

Während der Umgang mit Musik viel mit Gefühlen zu tun hat – jedenfalls im alltäglichen Verständnis –, ist dies im Hinblick auf musikalische *Bildung* eher selten der Fall. Bei Bildung geht es in erster Linie darum, was der Bestseller von Dietrich Schwanitz vor ein paar Jahren im Untertitel suggerierte: Bildung ist alles das, was man *wissen* oder zumindest *kennen* sollte¹. Nicht viel anders ist dies in der vor ein paar Jahren von der Konrad-Adenauer-Stiftung ins Leben gerufenen „Bildungsoffensive Musikunterricht“, in der ein umfänglicher Kanon musikalischer Werke vorgelegt wird, den alle Schüler, oder jedenfalls die Gymnasiasten am Ende ihrer Schullaufbahn kennen, und das heißt vor allem: gehört haben sollten (vgl. Kaiser et al. 2006). Von irgendwelchen Gefühlen, die konstitutiv für das sein sollen, was hier als musikalische Bildung bezeichnet wird, ist jedenfalls in diesen Publikationen nicht die Rede. Dass der Umgang mit Musik in seinen vielfältigen Formen hochgradig emotional sein kann, wird dabei gar nicht bestritten – nur hat dies eben nichts mit musikalischer Bildung zu tun.

Ein Blick auf die Geschichte des musikalischen Bildungsbegriffes zeigt nun allerdings, das dieser hier nur knapp angedeutete Befund keineswegs selbstverständlich ist, sondern selbst wiederum das Ergebnis bestimmter historischer Prozesse. Nun kann hier natürlich nicht der Ort sein, diese Prozesse umfassend nachzuzeichnen. Ich werde daher im Folgenden versuchen, an einigen Beispielen aus der Geschichte des Bildungsdiskurses plausibel zu machen, wie es zu dieser Entwicklung gekommen ist, und dass die Vertreibung der Gefühle aus der musikalischen Bildung keineswegs das letzte Wort sein muss. Ich werde dabei in drei größeren Schritten vorgehen: Zunächst möchte ich auf den historischen Entstehungszeitraum des Bildungsdiskurses zurückgehen, da hier ein enger Zusammenhang von musikalischer Bildung und Gefühl postuliert wird, ohne dass allerdings dieser Zusammenhang theoretisch wirklich befriedigend expliziert worden wäre. Der zweite Schritt fällt dann wesentlich kürzer aus: Im 19. Jahrhundert erfolgt aus unterschiedlichen Gründen so etwas wie eine Vertreibung der Gefühle aus der musikalischen Bildung, während sie in der Popularästhetik und auch in der Musikpädagogik weiterhin ihren Platz behalten. Der dritte Schritt ist dann eine Zumutung: Ich möchte versuchen, in einer viel zu komprimierten Form einige theoretische Indizien dafür anzuführen, dass ein veränderter Bildungsbegriff die Grundlage dafür bilden könnte, den Gefühlen wieder so etwas wie ein Bürgerrecht in der musikalischen Bildung zukommen zu lassen – um mehr als Indizien kann es sich dabei naturgemäß nicht handeln.

1. Empfindsamkeit

Der Begriff der Bildung, die anthropologische Betonung der Gefühle und die ästhetische Verknüpfung von Musik und Gefühl sind allesamt Kinder des 18. Jahrhunderts. Eine solch rein zeitliche Koinzidenz muss natürlich zunächst einmal nichts bedeuten, aber ganz offenkundig haben diese drei Sachverhalte gemeinsam, dass sie allesamt auch Kinder des sich in Deutschland langsam herausbildenden Bürgertums sind, das sich u.a. eben durch Bildung, durch Ge-

¹ Dietrich Schwanitz: *Bildung – alles was man wissen muß*, München 2002 (1999)

fühl und auch durch eine gefühlsästhetisch verstandene Musik in Abgrenzung zum Adel definierte. Wir befinden uns also zunächst – über die genauen Daten kann man sicher streiten – in einem historischen Zeitraum, der etwa zwischen 1750 und 1800 anzusiedeln ist. In klassisch-geistesgeschichtlicher Zuordnung handelt es sich also um das Zeitalter der Aufklärung, also das Zeitalter der *Vernunft*, das aber zugleich auch als Zeitalter der Empfindsamkeit, also als Zeitalter der *Gefühle* bezeichnet wird. In dieser Doppelung von Vernunft und Gefühl liegt zugleich schon eine grundsätzliche Problematik, an der sich die Autoren der Zeit ausführlich abarbeiten werden, je nachdem, ob diese Doppelung als unproblematisch, als spannungsreich, oder auch als aporetisch interpretiert wurde. Diese Problematik wurde nicht zufällig im neu aufkommenden Begriff der *Bildung* thematisiert, denn gerade hier stellte sich die Frage ganz konkret, wie denn Vernunft und Gefühl für ein Individuum überhaupt als Einheit denkbar und realisierbar sein konnten.

Auffällig ist zunächst einmal die Betonung der Gefühle im aufkommenden Bürgertum. Plausibel ist hier sicherlich die sozialhistorische Erklärung: Mit der Hervorhebung der Gefühle positioniert sich das Bürgertum gegenüber dem Adel, und dies geschieht in doppelter Hinsicht: Erstens wird hier der „ganze Mensch“ beschworen, der sich nicht mehr auf die Ausbildung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten reduzieren lässt, so wie dies der jeweilige gesellschaftliche Stand erfordert². Ohne diese Idee der Ganzheit wäre das wohl berühmteste Bildungskonzept, nämlich Wilhelm von Humboldts Idee der allseitigen Entfaltung aller menschlichen Kräfte, gar nicht zu denken; Bildung ist immer Bildung des *ganzen* Menschen, und nicht etwa eine spezialisierte Form der Ausbildung oder des Unterrichts. Damit gewinnt der Bildungsbegriff einen kritischen Einschlag, den er bis heute behalten hat, nämlich die Empörung darüber, dass Menschen nicht so leben dürfen, wie sie aufgrund ihres Menschseins eigentlich leben könnten.

Zweitens werden die Gefühle mit einem *moralischen* Bonus ausgestattet, der wiederum als Spitze gegen den Adel zu verstehen ist. Gefühle, die man nicht nur hat, sondern auch zeigt, sind nicht nur ein Zeichen für ein reiches Innenleben. Sie sind darüber hinaus auch ein Ausweis von Ehrlichkeit, die das Bürgertum der Aristokratie durchgängig abspricht. Damit gerät man allerdings auf einen schmalen Grat, denn selbstverständlich ist moralisch wenig damit gewonnen, wenn jemand seine negativen oder destruktiven Gefühle unverhohlen nach außen kehrt. Es geht bildungstheoretisch also nicht um Gefühle an sich, sondern immer auch um die *richtigen* Gefühle, Gefühle, die in irgendeiner Weise als wertvoll und eben als „bildend“ ausgezeichnet werden. Nicht zufällig löste der wohl berühmteste Empfindsame, nämlich Goethes Romanfigur „Werther“, eine ganze Welle von Justin-Bieber-ähnlicher Begeisterung, aber auch von Ablehnung aus. Aus heutiger Sicht und psychoanalytisch gedeutet ist der ganz und gar von seinen Gefühlen geleitete Werther ein durchaus infantiler und destruktiver Charakter, dem es offenkundig an Ich-Stärke mangelt. Mit anderem Vokabular, aber von der Sache her ähnlich haben Zeitgenossen denn auch vor Werther gewarnt, der keineswegs als Vorbild für die heranwachsende Jugend fungieren könne (vgl. u.a. Wellberry 2007).

² Die Literatur zu diesem Komplex ist natürlich uferlos; ich verweise zusammenfassend nur auf Hermann 1982 und auf Schings 1994

Bildung, die doch anders als Erziehung primär eine Sache des Individuums ist, wird also von Anfang an auch als pädagogisches Problem gesehen, denn Bildung ist nicht etwas, das ur- und wildwüchsig vonstatten gehen kann und soll. Gerade im Hinblick auf die Gefühle entsteht damit ein Problem besonderer Art. Mit den Gefühlen wird ja ein Bereich angesprochen, der programmatisch, vor allem im Protestantismus, allein der menschlichen Innenwelt zugeordnet wird (vgl. dazu z.B. Scheer 2012). Die Bildung der Gefühle ist somit einerseits das subjektivste und individualistische Geschäft, das sich denken lässt. Andererseits benötigt aber auch die Bildung der Innenwelt einen wie auch immer gearteten Austausch mit der Außenwelt, also Gegenstände (und auch Personen) an und mit denen diese Bildung vonstatten gehen kann. Es gibt somit notwendig geeignete und ungeeignete Gegenstände der Bildung, und es gibt keine Bildungstheorie, die sich über diese Frage keine Gedanken gemacht hätte.

Damit ist die Verkapselung der Innenwelt aber auch schon wieder aufgebrochen. Das Aller-subjektivste, die Gefühlswelt, wird Objekt eines ausführlichen und öffentlich ausgetragenen Bildungsdiskurses, in dem auf ganz unterschiedliche Art und Weise darüber verhandelt wird, wie denn der Grenzverkehr zwischen Innen und Außen, oder, wie es bei Humboldt heißt, zwischen „Mensch“ und „Welt“ (vgl. Humboldt Bd.1, S.235) denn angemessen geregelt werden soll. Die Schulpädagogen der Folgezeit, inklusive die Musikpädagogen, werden vergeblich versuchen, diesen Grenzverkehr ganz in ihre Hand zu nehmen und die erwünschten Gefühle in direktem Zugriff heranzubilden. Aber auch die Bildungstheoretiker, die Bildung als autonomen Akt verstehen, werden nicht umhin kommen, Aussagen über denjenigen Ausschnitt von Welt zu treffen, der als bildungsauslösend und als bildungsfördernd verstanden werden muss.

Schon im vermutlich frühesten Text, in dem das Wort „musikalische Bildung“ überhaupt auftaucht, werden Gefühle in pädagogische Regie genommen. Es handelt sich hier um den Essay *Gedanken über den Einfluß der Musik auf die Bildung eines Volkes* des Komponisten Johann Abraham Peter Schulz aus dem Jahre 1790. Die „Bildung eines Volkes“ ist dabei ganz wörtlich zu nehmen, denn der Aufklärer Schulz schlägt hier dem König von Dänemark in einer Art von Expertise vor, gerade dem „gemeinen“ Volk, mit dessen Verstandeskräften es ohnehin nicht zum Besten bestellt sei, eine Erziehung durch die Musik angedeihen zu lassen. Die Musik, so die von Schulz gar nicht weiter begründete Behauptung, sei vorzüglich dazu geeignet, „auf die Bildung des Charakters großen Einfluß“ zu nehmen, „die Sitten [zu] mildern“ und „die Empfindung [zu veredeln]“ (Schulz 1790, S.3). Es geht hier ganz unverblümt darum, die Sinnlichkeit des Volkes mit den Mitteln der Musik auf die rechte Bahn zu lenken, wenn schon denn die Möglichkeiten des Verstandes und der verstandesmäßigen Aufklärung nur als begrenzt einzuschätzen sind. Es ist dabei, so Schulz wiederum ohne Begründung, „nicht zu zweifeln, daß in eben dem Grade, worin [des Menschen] Gehör sich bildet (...) auch Gefühle für Schönheit in ihm erweckt werden, deren Einfluß auf die Sitten, auf alle häusliche und gesellige Freuden, auf seinen Muth und seine Denkungsart, auf Versüßung der Arbeit und Erleichterung jeder Last und Leiden, auf den Genuß und die Glückseligkeit seines Lebens, unwidersprechlich ist“ (ebd. S.6).

„Bildung“ wird hier noch in einem ganz ursprünglichen Sinn als „Formung“ verstanden, wobei für Schulz – wie auch für zahlreiche Zeitgenossen – ein gleitender Übergang zwischen der Bildung des Gehörs und der Bildung des Charakters besteht. Dementsprechend ist auch

bei Schulz keineswegs jede Musik dazu geeignet, dieses ganze behauptete Bündel an positiven Wirkungen zu erzielen. Rein unterhaltsame Musik lehnt Schulz natürlich ab, da diese „verkehrte Wirkungen“ hervorbringt. Pädagogisch wertvoll ist hingegen nur solche Musik, die „uns ermuntert, uns tröstet, unsere Herzen erhebt“ (ebd., S.12). Vor allem ist dies geistliche Musik, aber auch solche, in denen sich der Alltag des Volkes in erbaulicher Weise spiegelt. Bildend ist somit vor allem textgebundene Musik, Lieder, die von einfacher Faktur sind, so dass sie auch von Laien nachgesungen werden können.

Schematisch dargestellt können Schulz` Überlegungen in etwa so abgebildet werden:

Mensch	Welt
Innen	Außen
Gefühle	Auslöser von Gefühlen (Reize), z.B. Musik
Positive (edle, gute etc.) Gefühle	„Bildende“ Musik (einfach, textgebunden, vorbildlich, geistlich)
Negative (leidenschaftliche, moralisch verwerfliche etc.) Gefühle	Nur unterhaltsame (anreizende, sinnliche etc.) Musik

Mag man nun Schulz` Vorschläge zu einer volkspädagogischen Gefühlsbildung durch Musik als naiv-aufklärerisch abtun, so werden doch auf ganz anderem argumentativen Niveau, nämlich in Immanuel Kants gleichfalls 1790 erschienener *Kritik der Urteilskraft*, durchaus ähnliche Problematiken behandelt, wenn auch nicht in direkt pädagogischer Absicht. Kant geht es hier in systematischer Manier um die Frage, wie denn Vernunft, Gefühl und Moral überhaupt miteinander in Einklang zu bringen sein könnten. Mit einer Gefühlsseligkeit á la Werther kann der Philosoph Kant erwartungsgemäß wenig anfangen, und so mokiert er sich auch ausführlich über die Empfindsamen und ihre Lieblingsobjekte wie „Romane“ und „weinerliche Schauspiele“³. Kant treibt vielmehr die Frage um, wie denn das Subjektivste, eben die Gefühle, mit Vernunft und Moral, die beide doch ganz und gar objektiv sein müssen, vermittelbar ist; dass dies überhaupt möglich ist, daran hat auch Kant keinen Zweifel.

Die Lösung, die Kant vorschlägt, ist nun folgenreich: Im ästhetischen Geschmack, so er sich im ästhetischen Urteil über als für schön erachtete Gegenstände äußert, kann man eine prozedurale Einheit von Vernunft, Moral und Gefühl sehen, die Hoffnung darauf zulässt, dass diese Einheit auch außerhalb des ästhetischen Bereichs existieren könnte⁴. Auf die Details der

³ „Romane, weinerliche Schauspiele, schale Sittenvorschriften, die mit (obzwar fälschlich) sogenannten edlen Gesinnungen tändeln, in der Tat aber das Herz welk, (...), aller Achtung für die Würde der Menschheit in unserer Person und das Recht der Menschen (...) und überhaupt aller festen Grundsätze unfähig machen (...), vertragen sich nicht (...) mit dem, was zur Schönheit (...) der Gemütsart gezählt werden könnte“ (KdU, A 122)

⁴ Das „könnte“ ist hier wichtig, denn Kant ist kein Ganzheitstheoretiker. Der problematische Schritt, in der Sondersphäre der Kunst bereits die Einheit von Verstand, Gefühl und Moral verwirklicht zu sehen, wird erst nach ihm vollzogen, prominent vor allem in Schillers *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*.

kantischen Argumentation kann ich hier natürlich nicht weiter eingehen (vgl. u.a. auch Vogt 1998, Vogt 2007). Für unseren Kontext ist es vor allem wichtig, dass auch Kant, hier durchaus ähnlich wie Schulz und andere, keineswegs alle Gefühle und keineswegs alle Gegenstände als ‚bildungsrelevant‘ einschätzt. So spricht er z.B. davon, dass das bloß „Angenehme“ für diesen Zweck ganz ungeeignet sei, denn es erregt beim Subjekt, das bei seiner Wahrnehmung angenehme Empfindungen hat, lediglich das Gefühl des *Genusses*, der natürlich weder mit Vernunft, noch mit Moral irgendwie in Einklang zu bringen ist (vgl. KdU, A 112f.). Es gibt aber auch etwas anderes, das zweifellos starke Gefühle erregt, die aber nicht einfach dem sinnlichen Genuss zuzurechnen sind, und dieses nennt Kant „das Erhabene“ (vgl. KdU, A 73ff.). Das Erhabene ist keinesfalls „angenehm“; es ist etwas, das eine „negative Lust“ auslöst (KdU, A 75), weil es die reine Sinnlichkeit angesichts seiner Größe und Macht übersteigt. Es evoziert im Subjekt somit vor allem Gefühle von Bewunderung und Achtung (KdU, A 74), übersteigt aber damit gleichsam die Möglichkeiten der Vernunft, diese Gefühle auch auf den Begriff bringen und in irgend einer Weise auch an Handlungsmaximen ankoppeln zu können⁵.

Neben dem Angenehmen und dem Erhabenen verortet Kant nun aber einen dritten Bereich, den des eigentlich „Schönen“ (KdU, A 3ff.). Dieses ist nun, stark vereinfacht gesagt, so geartet, dass es den Subjekten Anlass dazu bietet, über die Gefühle, die bei seiner Wahrnehmung entstehen, in einer Weise zu sprechen, die gewissermaßen vernünftig ist oder zumindest als vernünftig erscheint, ohne aber doch dem Feld der eigentlichen Vernunft anzugehören. Die Form dieser Rede ist die des *ästhetischen Urteils*: Indem über das Schöne geurteilt wird, artikulieren die Individuen sich *vernunftanalog*, obwohl dieses Urteil sich doch primär auf Gefühle stützt. Das ästhetische Urteil ist aber lediglich *vernunftanalog*; in ihm treten Einbildungskraft und Verstand in ein freies Wechselspiel besonderer Art. Da nun aber „die Proportion dieser Erkenntnisvermögen, welche zum Geschmack erfordert wird, auch zum gemeinen und gesunden Verstande erforderlich ist, den man bei jedermann voraussetzen darf“, ist das Geschmacksurteil keine bloß subjektive Marotte. „Eben darum darf auch der mit Geschmack Urteilende (wenn er nur in diesem Bewußtsein nicht irrt, und nicht die Materie für die Form, Reiz für Schönheit nimmt) die subjektive Zweckmäßigkeit, d.i. sein Wohlgefallen am Objekte jedem andern ansinnen, und sein Gefühl als allgemein mitteilbar, und zwar ohne die Vermittelung der Begriffe, annehmen“ (KdU, A 153f.). Das ästhetische Urteil ist somit auch *moralanalog*, denn indem jemand ein solches Urteil über einen schönen Gegenstand artikuliert, tritt er in einen kommunikativen Prozess mit anderen Personen ein, denen er ansinnt – mehr kann er nicht tun –, dass dieses Urteil richtig ist. Was Kant, der sicherlich hier empirisch die Geselligkeitskultur des bürgerlichen Salons vor Augen hatte, auf diese Weise skizziert, ist so etwas wie ein Vorläufer dessen, was später dann ‚herrschaftsfreie Kommunikation‘ genannt werden wird: Eine Gruppe von freien und mündigen Personen kommuniziert ohne Zwang – „interesselos“, wie es bei Kant heißt – über einen Gegenstand, und diese Kommunikation hat ihre

⁵ Das bloß Erhabene taugt daher ebenfalls als Bildungsobjekt nichts: „Da glaubt sich nun mancher durch eine Predigt erbaut, doch nichts ist aufgebaut (...); oder durch ein Trauerspiel gebessert, der bloß über glücklich vertriebne Langeweile froh ist“ (KdU, A 123)

Wurzeln in der unhintergehbaren emotionalen Befindlichkeit jeder einzelnen Person (vgl. KdU, A 154ff.).

Die bloße Äußerung der emotionalen subjektiven Betroffenheit hat bei Kant aber keinerlei Eigenwert und wird von ihm als „Empfindelei“ abgetan. Die Gefühle müssen sich erstens immer auf das ästhetische Objekt und seine Eigenschaften beziehen, damit zweitens diese Eigenschaften dann in die Begründung des ästhetischen Urteils einfließen können. Kant ist also, anders als Schulz und die Mehrzahl der Musikpädagogen der Folgezeit (vgl. dazu Nolte 1982, S.55ff.), keinesfalls der Auffassung, dass Musik aufgrund ihrer Affinität zu den Gefühlen irgendeine direkt ‚bildende‘ Wirkung haben könnte. Musik löst Gefühle aus, sicherlich, aber dies bedeutet zunächst einmal nur, dass damit die Grundlage für ein ästhetisches Urteil gelegt wird, und dies prinzipiell unabhängig davon, wie die Musik beschaffen ist⁶. Gefühle, die von Musik ausgelöst werden, sind lediglich dann ‚bildungsrelevant‘, wenn sie eine Art rationale und soziale Bewährungsprobe bestanden haben: Sie müssen in ein ästhetisches Urteil münden, das in einer Gesellschaft von freien Subjekten zur Diskussion gestellt werden kann. Wiederum schematisch dargestellt, kann die Zwischenposition der Erfahrung „schöner Kunst“ bei Kant folgendermaßen veranschaulicht werden:

Erfahrung von:	
<i>Angenehmer Kunst</i>	Rein subjektiver Genuss, Reiz der Sinne
<i>Schöner Kunst</i>	Ästhetisches Wohlgefallen, drängt zum ästhetischen Urteil und zur Kommunikation
<i>Erhabener Kunst</i>	Übersteigt die Möglichkeit, in Form von Urteilen artikuliert zu werden

2. Vom Verschwinden der Gefühle aus der musikalischen Bildung

Diese nun sehr fragile Balance zwischen der Subjektivität der durch Musik evozierten Gefühle und der Objektivität von Vernunft und Moral, die Kant durch nicht geringe argumentative Anstrengungen herstellen musste, gerät in der Folgezeit verloren. Während die Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts überwiegend am alten volksbildnerischen Gefühlsparadigma festhält, verlieren die Gefühle sowohl ästhetisch wie auch bildungstheoretisch den ihnen im 18. Jahrhundert zugewiesenen Rang. Paradigmatisch ist hier z.B. an E. Th. A. Hoffmanns berühmte Beethoven-Rezension von 1810 zu nennen, in der die beethovensche Musik mit Eigenschaften dessen ausgezeichnet wird, was bei Kant unter die Kategorie des Erhabenen gerechnet

⁶ Der Stellenwert der Musik an sich ist bei Kant nicht sonderlich hoch. Musik ist „mehr Genuß als Kultur“, da sie für ihn in erster Linie auf „Reiz und Bewegung des Gemüts“ ausgerichtet ist (KdU, A 216). Anders als die Dichtkunst läßt die Musik nichts „zum Nachdenken übrig“ (ebd.). Die spezifisch ästhetische Reflexion kann sich daher für Kant lediglich auf die „mathematische Form“ der Form beziehen (KdU, A 217), was sicherlich aus Kants Perspektive die Möglichkeiten der Kommunikation einschränkt.

wurde⁷, und was eben nicht mit der Bildung des autonomen Individuums zu vereinbaren sein konnte. Folgerichtig verschiebt sich in der romantischen Musikästhetik der Fokus des Interesses weg vom Subjekt mit seinen ganz individuellen Gefühlen hin zum musikalischen Kunstwerk, das nun metaphysisch aufgeladen wird⁸. Über Musik sprechen dürfen streng genommen nur noch Dichter, Philosophen oder Musikwissenschaftler, ohne dass deren Expertise noch eine kommunikative ‚Gefühlsgemeinschaft‘ gebildeter Laien an die Seite gestellt würde.

Dies entspricht auch dem empirischen Rezeptionsverhalten des inzwischen entstandenen Bildungsbürgertums: das Konzert- und Opernpublikum lässt sich nach wie vor ästhetisch *rühren*, ohne überhaupt den Anspruch zu erheben, diese Rührung irgendwie auf den Begriff bringen und kommunizieren zu wollen. Idealtypisch ähnelt dieses Publikum eher der andächtigen religiösen Gemeinde als dem diskussionsfreudigen bürgerlichen Salon, den Kant noch vor Augen hatte. Gefühle werden wieder zur Privatsache; sie sind zwar empirisches Faktum, aber nicht Teil der Bildung. In der Folgezeit werden die Gefühle sowohl von der philosophischen Ästhetik, wie auch von der Bildungstheorie problemlos und bereitwillig als Gegenstand der Forschung abgegeben, vor allem und bis heute fortwirkend, an die Psychologie.

In der Bildungstheorie rückt nun das Bildungswissen in den Mittelpunkt. Dieses wird nun wiederum durch die ständische Vergesellschaftung des Bildungsbürgertums durch schulische Abschlüsse auf bestimmte Wissensbereiche beschränkt, zu denen das musikalische Wissen allerdings nicht gehört (vgl. Lepsius 1992): Musik ist kein Unterrichtsfach des Gymnasiums und kein Gegenstand des Abiturs. Geradezu wissenschaftlich empört stellt Carl Dahlhaus noch Ende des 20. Jahrhunderts fest, das Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts habe sich paradoxerweise geweigert, ausgerechnet diejenige Fähigkeit zu erwerben, durch die doch allein der Umgang mit Musik bildungsrelevant sein könnte: die Fähigkeit zur Analyse bedeutender musikalischer Kunstwerke (vgl. Dahlhaus 1990). Es entsteht folglich eine dauerhafte Lücke zwischen (gelehrter) Bildung durch Wissen, und dem tatsächlichen Umgang des Publikums mit Musik, der – auch trotz Eduard Hanslicks berühmter Polemik gegen die „verrottete Gefühlsästhetik“ - gefühlsgeprägt bleibt. Die Auffassung, dass musikalische Bildung nach wie vor identisch mit musikalischem Bildungswissen ist, während es geradezu Kennzeichen des ungebildeten Musikliebhabers sei, sich beim Musikhören oder Musikhören von seinen (oder ihren) Gefühlen leiten zu lassen – man denke etwa an Adornos unglückliche Hörertypologie – ist nun keineswegs verschwunden, auch wenn man darüber trefflich streiten kann, was denn eigentlich unter ‚Wissen‘ zu verstehen sein soll (vgl. z.B. in diesem Sinne Kremer 2011).

3. Renaissance der Gefühle?

⁷ Dies wurde übrigens schon von J. A. P. Schulz so gesehen, der – ohne Bezug auf Beethoven – die Symphonie mit dem Erhabenen in Verbindung bringt (Artikel *Symphonie*, in: Johann Georg Sulzer (Hg.), *Allgemeine Theorie der Schönen Künste* (Band 4), Leipzig 1794, S. 479).

⁸ Dass dies eine grobe Vereinfachung ist, sei hier in Kauf genommen; zum Verhältnis von Gefühl und Reflexion in der frühromantischen Ästhetik vgl. differenzierter z.B. Tadday 2004

Es gibt aber mittlerweile doch eine ganze Reihe von Indizien dafür, dass dies nicht das letzte Wort in dieser Angelegenheit sein muss. Dies hängt zum Einen mit Veränderungen in der musikästhetischen Diskussion zusammen, die auch Eingang in den musikpädagogischen Diskurs gefunden haben, zum Anderen mit einer Renaissance des Bildungsbegriffes, der spätestens seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts Zielpunkt vielfältiger Kritiken geworden war. Nicht zufällig greifen eine ganze Reihe dieser Ansätze dabei wieder auf das 18. Jahrhundert zurück, so z.B. die Ästhetik auf Kant oder die Bildungstheorie auf Humboldt. Insgesamt – eine sehr grobe Skizze muss an dieser Stelle genügen – ist dies als eine doppelte Wendung auf das Subjekt zu interpretieren, so wie sie seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts zu konstatieren ist. Paradigmatisch für die „kantianische“ Wendung in der Ästhetik sind dabei die Arbeiten des Philosophen Rüdiger Bubner, an die sich eine ganze Reihe anderer Autoren angeschlossen haben (Bubner 1989). Gerade die Kunst der Gegenwart, so die Kernthese Bubners, sei ohne Rekurs auf die ästhetische Erfahrung des Subjekts gar nicht angemessen zu rezipieren, und diese Form der Erfahrung sei eben keine, welche – die Spitze gegen Adorno ist offenkundig – an einen irgendwie objektiv feststellbaren Wahrheitsgehalt eines autonomen Kunstwerkes gebunden ist. Die Krise des Werkbegriffs im 20. Jahrhundert führt somit zu einer Befreiung der ästhetischen Rezeption und damit auch zu einer Rehabilitierung der subjektiven ästhetischen Erfahrung.

Die Frage, ob denn diese Befreiung zugleich auch irgendwie bildungsrelevant sei und wenn ja, unter welchen Bedingungen, ist damit natürlich noch gar nicht beantwortet. Hier zeigt sich in der pädagogischen Rezeption dieser ‚subjektiven Wende‘ denn auch gewissermaßen der kantianische Pferdefuß dieses Ansatzes. Denn natürlich ist nicht jede subjektive Betroffenheit und jede Gefühlsreaktion auf eine Musik als bedeutsam im Hinblick auf musikalische Bildung einzuschätzen. Ganz wie bei Kant, aber natürlich mit anderen Mitteln, unternehmen deshalb philosophische wie auch musikpädagogische Theorien in der Folgezeit vor allem den Versuch, die potentielle Vernünftigkeit der gefühlsmäßigen Betroffenheit zu explizieren. Zu nennen wäre hier etwa die Studie Martin Seels zum Begriff der ästhetischen Rationalität (Seel 1985), an die sich auch eine ganze Reihe von Musikpädagogen angeschlossen haben (vgl. vor allem Rolle 1999, Rolle 2011, Rolle 2012). Subjektive musikalische Erfahrungen, in die auch Gefühle eingelassen sind, sind bei diesem Ansatz immer dann bildungsrelevant, wenn sie in eine Form kommunikativer Vernunft eingebunden werden können, die sich darin zeigt, dass die Subjekte plausible Gründe dafür vorbringen, dass ihre subjektiven Anmutungen einen Gehalt besitzen, der es lohnt, argumentativ verteidigt zu werden. Die bloße subjektive Äußerung, ein Musikstück sei „geil“ oder „ätzend“ ist folglich kein Anzeichen von musikalischer Bildung; dies wird sie erst, wenn sie durch Gründe und Erklärungen angereichert wird, die es für den Rezipienten der Äußerung reizvoll machen, sich diese Musik auch einmal anzuhören.

Den Gefühlen wird also hier gleichsam wieder eine Heimstatt im Reich der musikalischen Bildung eingeräumt; dieses Recht wird allerdings dadurch erkaufte, dass die Gefühle sich – wie schon bei Kant – als potentiell vernünftig ausweisen müssen. Diese enge Koppelung des Bildungsbegriffes an eine, wenn auch vielgestaltige Vernunft, ist aber keineswegs zwangsläufig. Gewichtiger erscheint dagegen die Betonung des Begriffes der Erfahrung (vgl. für die Musikpädagogik vor allem Kaiser 1993, Rolle 1999). Zwar ist der Erfahrungsbegriff an sich

wieder außerordentlich vieldeutig und interpretationsbedürftig, aber er weist als Orientierungsmarke auf jeden Fall den nicht zu unterschätzenden Vorteil auf, dass sich in ihm von vornherein kognitive, emotionale, aber auch ästhetische, ethische und pragmatische Momente miteinander verbinden, ohne dass eines von diesen a priori den Vorzug erhalten müsste.

Es verwundert daher nicht, wenn der Begriff der Erfahrung auch in Konzeptionen von Bildung eine wichtige Rolle spielt, die versuchen, den Bildungsbegriff Humboldts unter dem Stichwort einer *transformatorischen* Bildungstheorie zu reformulieren (vgl. Koller 2012). Zunächst einmal ist Bildung auch vor diesem Hintergrund nicht einfach mit Erfahrung an sich gleichzusetzen, sondern es handelt sich um eine besondere, um eine ausgezeichnete Form der Erfahrung. In der Sprache Humboldts formuliert, kann eine bildungsrelevante Erfahrung nur eine solche sein, in der und durch die wir unsere *Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse* (vgl. Kokemohr 2007) nicht einfach nur quantitativ erweitern, indem wir beispielsweise etwas Neues dazulernen, was wir vorher noch wussten oder noch nicht konnten. Im Idealfall haben wir immer dann eine bildungsrelevante Erfahrung gemacht, wenn uns nicht nur etwas *Neues*, sondern etwas ganz *Neuartiges* begegnet, das dazu führt, dass sich der ganze *Stil* unserer Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse nachhaltig verändert: Ich bin nach dieser Erfahrung nicht mehr derselbe, der ich vorher war⁹. Auch in dieser erfahrungsorientierten Lesart Humboldts hat Bildung durchaus noch ein Ziel, aber dieses Ziel kann nicht mehr als Perfektionierung oder unendliche Steigerung menschlicher „Kräfte“ verstanden werden. Vielmehr geht es nun um die Fähigkeit, sich auf neuartige Problemlagen einzustellen, die sich mit den Handlungs- und Verarbeitungsfiguren von alten Selbst-, Sozial- und Weltverhältnissen nicht mehr bewältigen oder auch nur artikulieren lassen.

Wenn dieses Transformationsgeschehen sich im Medium der Musik vollzieht – und nur in diesem Fall könnte man überhaupt noch von *musikalischer* Bildung sprechen – so eröffnen sich eine ganze Reihe von spezifischen Bildungsdimensionen, je nachdem, ob es sich um Selbst-, Sozial- oder Weltverhältnisse handelt, und je nachdem, wie jeweils der Bildungsgegenstand Musik definiert wird. Die traditionelle Konzentration der Bildungstheorie auf die Transformation des *Selbstverhältnisses* durch die *Rezeption*, also durch das Hören von Musik, wird der Vieldimensionalität eines auf Musik bezogenen individuellen Transformationsgeschehens jedenfalls nicht mehr gerecht. Im Sinne einer kulturwissenschaftlich inspirierten Erweiterung des Musikbegriffs können *alle Formen musikalischer Praxis* potentiell bildend sein, sofern sie als Transformationsprozess interpretierbar sind. Musikalische Bildung ist also grundsätzlich auch an keine bestimmte Art von Musik gebunden; es bleibt allerdings fraglich, in welchem Maße bestimmte Musiken oder musikalische Praxen überhaupt als Anlass für Transformationsprozesse tauglich sind.

Woran – und dies wäre nun der letzte Aspekt, den ich ansprechen möchte –erkennt man aber eigentlich, ob jemand einen solchen transformatorischen Bildungsprozess durchlaufen hat? Während traditionelle Bildungstheorien hier in der Regel gerne sehr nebulös bleiben, gibt es für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse immerhin ein paar Ansatzpunkte, die

⁹ Koller (2012) bezieht sich hier u.a. auf den hermeneutischen Erfahrungsbegriff Günther Bucks (im Anschluss an Gadamer) und den phänomenologischen Erfahrungsbegriff von Bernhard Waldenfels (im Anschluss an Merleau-Ponty); vgl. dazu ganz ähnlich Vogt 2001, 2004).

auch empirisch anschlussfähig sind. Ausgangspunkt ist dabei die Überzeugung, dass unsere Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse sich grundlegend nur dann ändern, wenn wir durch Ereignisse, die in der Regel gar nicht von uns selbst verursacht oder intendiert sind, dazu aufgefordert oder angeregt werden. Das Neuartige, das uns begegnet, begegnet uns als etwas Fremdes, etwas, mit dem wir nicht zurechtkommen. Die *emotionale* Seite dieser Fremdbegegnung kann dabei gar nicht überschätzt werden. Es kann sich dabei sowohl um positive, wie auch um negative Gefühle handeln, wenn „negativ“ dabei als Verwirrung, Irritation oder Verunsicherung verstanden wird (vgl. etwa für das starke Gefühl der Trauer Böhner & Zirfas 2012). Eine völlige emotionale Ablehnung des Neuartigen wird hingegen keine Transformation zulassen, was aus der musikpädagogischen Praxis ja hinlänglich bekannt ist.

Empirisch greifbar wird die Erfahrung des musikalisch Fremden und Neuartigen nun vor allem immer dann, wenn diese auch *emotionale Umtönung* oder *Umstimmung* individueller Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse in Gestalt bestimmter biographischer *Schlüsselereignisse* oder *Schlüsselerfahrungen* artikulierbar sind, durch die sich unser *Erfahrungstil* grundlegend geändert hat (vgl. dazu insgesamt Koller 2012, S.153ff.). Solche „Schlüsselereignisse“ sind nach Bernhard Waldenfels „herrenlose Ereignisse, die sich nicht in einen bestehenden Kontext einordnen lassen, sondern selbst Szenerien bilden und Geschichten auslösen“ (Waldenfels 1987, S.151). Schlüsselereignisse unterscheiden sich von „zufälligen Auslöseereignissen, die aus geläufigen Bahnen herausreißen, ohne selbst einen neuen Weg zu eröffnen“ (ebd.). Die vorliegenden Forschungsergebnisse in diesem Bereich legen allerdings nahe, dass es sich hier so gut wie nie um emotionale Damaskuserlebnisse handelt, durch die der Vollzug eines Bildungsprozesses gewissermaßen identifizierbar gemacht wird (vgl. Koller 2012, S.168, Fn. 55). Der Regelfall sind eher kleine, aber durchaus biographisch relevante Ereignisse, die keine völlige Neuorientierung des ganzen Lebens darstellen, sondern eher Verformungen und Verschiebungen in der Weise, wie wir mit uns selbst, mit anderen Menschen und mit der Musik selbst in unserem Leben umgehen¹⁰.

Ein solches Verständnis von Bildung hat sicherlich nur noch wenig mit der Perfektionierung des bürgerlichen Individuums des 18. Jahrhunderts und den gesellschaftlichen Aspirationen des Bildungsbürgers des 19. Jahrhunderts zu tun, sondern vielmehr mit Menschen des 21. Jahrhunderts, welche die komplexen Probleme ihrer Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse nicht anders bearbeiten können, als mit ebenso komplexen und mehrdimensionalen Formen von Bildung. Gerade eine so verstandene musikalische Bildung könnte sich als wichtiger Teil der gesamten Bildung erweisen, eben weil in ihr ästhetische, kognitive, emotionale und ethische Aspekte in einer ganz eigenen Mischung zusammengeführt werden – ohne dass der emotionale Anteil überbetont werden müsste, und ohne dass der musikalischen Bildung eine irgendwie geartete Priorität gegenüber anderen Formen der Bildung zugewiesen würde. Man

¹⁰ So sind die von Bastian (1989) beschriebenen „Schlüsselerlebnisse“, die den Weg von hochbegabten Kindern zur Musik biographisch „aufgeschlossen“ haben, in der Regel wenig dramatisch, sondern stellen eher eine kontinuierliche Entwicklung im familiären Erfahrungsraum dar. Gefragt war allerdings auch nach ersten, prägenden Erlebnissen und nicht nach musikalischen Umorientierungen, die im oben angeführten Sinn als „bildend“ bezeichnet werden könnten.

kann selbstverständlich auch ganz ohne Musik gebildet sein, aber schöner – auch und gerade in emotionaler Hinsicht – ist es sicherlich mit ihr.

Musikalische Bildung als Transformationsprozess				
Biographische Ausgangslage	Musik als Bildungsgegenstand	Musikbezogene Bildungsressourcen	Musikbezogene Bildungsanlässe	Biographische Ergebnislage
<i>Selbstverhältnis</i> <i>Sozialverhältnis</i> <i>Weltverhältnis</i> (als Bildungsdimensionen)	Produktion Reproduktion Transposition Reflexion Rezeption (als musikalische Praxen)	Familie, Peers, Schule, Musikschule etc.	Fremdheitserfahrung, Begegnung mit Neuartigem, <i>Schlüsselergebnisse, emotionale Umstimmung</i>	<i>Selbstverhältnis</i> ¹ <i>Sozialverhältnis</i> ² <i>Weltverhältnis</i> ³

Literatur

- Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch)Begabungen*, Mainz: Schott
- Böhner, Susann & Zirfas, Jörg (2012): *Die Bildung der Trauer. Eine pädagogisch-anthropologische Betrachtung*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, S.125-141
- Bubner, Rüdiger (1989): *Ästhetische Erfahrung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Dahlhaus, Carl (1990): *Das deutsche Bildungsbürgertum und die Musik*, in: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen*, hg. v. Reinhart Koselleck, Stuttgart: Klett-Cotta, S.220–236
- Hanslick, Eduard (1991): *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst (1854)*, Darmstadt: WBG
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (1982): *„Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*, Weinheim & Basel: Beltz
- Humboldt, Wilhelm v. (1960-1981): *Werke*, 5 Bde., hg. v. Andreas Flitner & Klaus Giel, Darmstadt: WBG
- Kaiser, Hermann J. et al. (2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*, Regensburg: ConBrio
- Kaiser, Hermann J. (1993): *Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“*, in: *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, hg. v. Hermann J. Kaiser, Eckard Nolte & Michael Roske, Mainz: Schott, S.161-176
- Kant, Immanuel (1974): *Kritik der Urteilskraft (1790/1793) (= Werke Bd. X)*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kokemohr, Rainer (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie*, in: *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hg. v. Hans Christoph Koller, Winfried Marotzki & Olaf Sanders, Bielefeld: transcript, S.13-69
- Koller, Hans-Christoph (2011): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer

- Kremer, Joachim (2011): Bildung ohne Wissen und Inhalte? Oder: Worum geht es bei der Beschäftigung mit Musik, in: *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten*, hg. v. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, München: Allitera, S.236-252
- Lepsius, M. Rainer (1992): Das Bildungsbürgertum in ständischer Vergesellschaftung. In: M. Rainer Lepsius (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S.8–18.
- Nolte, Eckhard (1982): *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts*, Paderborn: Schöningh
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel: Bosse
- Rolle, Christian (2011): Wann ist Musik bildungsrelevant?, in: *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten*, hg. v. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, München: Allitera, S.41-55
- Rolle, Christian (2012): Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik, in: *Musik und Gefühl*, hg. v. Martina Krause & Lars Oberhaus, Hildesheim et al.: Olms, S.269-294
- Scheer, Monique (2012): Protestantisch fühlen lernen. Überlegungen zur emotionalen Praxis der Innerlichkeit, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, S.179-193
- Schings, Hans-Jürgen (Hg.) (1994): *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*, Stuttgart: Metzler
- Schulz, Johann Abraham Peter (1790): *Gedanken über den Einfluß der Musik auf die Bildung eines Volkes, und über deren Einführung in den Schulen der Königl. Dänischen Staaten*, Kopenhagen: Christian Gottlob Probst
- Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Tadday, Ulrich (2004): Zwischen Empfindung und Reflexion. Zur romantischen Musikästhetik, in: *Musikästhetik (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Bd.1)*, hg. v. Helga de la Motte-Haber, Laaber: Laaber, S.201-219
- Vogt, Jürgen (1998): Ästhetische Erfahrung und Gemeinsinn. Zu einigen Kategorien der Kantschen Ästhetik und ihrer Relevanz für die Musikpädagogik, in: *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, hg. v. Hermann J. Kaiser, Mainz: Schott, S.36-65
- Vogt, Jürgen (2001): *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Vogt, Jürgen (2004): Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung, in: *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd.1)*, hg. v. Martin Pfeffer & Jürgen Vogt, Münster: LIT, S.42-80
- Vogt, Jürgen (2007): Starke Gefühle. Zu den prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 1: Kants Ekel, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, <http://home.arcor.de/zfkm/07-vogt10.pdf>
- Vogt, Jürgen (2012): Musikpädagogik und Gefühl - Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses, in: *Musik und Gefühl*, hg. v. Martina Krause & Lars Oberhaus, Hildesheim et al.: Olms, S.17-40
- Vogt, Jürgen (2012a): *Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch*, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>, S.1-25
- Waldenfels, Bernhard (1987): *Ordnung im Zwielficht*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Wellberry, David E. (2007): Pathologien der Literatur, in: David Wellberry u.a., Eine neue Geschichte der deutschen Literatur, Darmstadt: WBG, S.496-503