

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

17

Lukas Bugiel

Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, Ereignisse zu machen

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2017.1320

Lukas Bugiel

Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, Ereignisse zu *machen*

Kommentar mit Rezensionsabsicht zu Markus Hirsch (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. Münster: Waxmann 2016



Mit dem ersten Band *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* der *wiener reihe musikpädagogik* scheint der Versuch verbunden, eine *Philosophie der Musikpädagogik*¹ zu profilieren: So erhoffen sich die Beitragenden, die sich ursprünglich auf einem Symposium 2015 in Wien zusammenfanden, durch den Bezug auf die philosophische Rede vom Ereignis Impulse für die musikdidaktische Diskussion: „Was kann neu oder anders gedacht werden, wenn man einerseits Musik, andererseits Musikunterricht durch die Brille des philosophischen Ereignisbegriffes betrachtet?“ (Hirsch 2016a, S. 9), lautet die zentrale Fragestellung. Zu den Hauptmerkmalen dessen, was als Ereignis gälte, zähle dabei ein irritierendes und transformatorisches Moment, insofern Ereignisse gewohnte Ordnungen stören bzw. Bestehendes verändern; ein Merkmal, das generell auch Lernprozessen zugeschrieben werden könne (ebd., S.9).

Damit steht „das Ereignis“, so wird es bereits in der Einleitung deutlich versichert, nicht im Gegensatz zu Objekten oder Werken, und bildet keine ontologische Kategorie. Es steht

¹ Offen bekennt sich dazu in diesem Band Lars Oberhaus (vgl. Oberhaus 2016, S.51).

vielmehr für eine spezifische Art und Weise des Erscheinens von Situationen oder Dingen, dessen weiteres Merkmal sich in deren *Nicht-Fassbarkeit* ausdrückt. Wie der zum Symposium eingeladene Philosoph Peter Zeilinger vor allem in Bezug auf Alain Badiou aber auch auf Derridas Ereignis-Klassiker „Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen“, ausführt, besteht diese Nicht-Fassbarkeit in einer sprachlichen Unzulänglichkeit. Denn das, was Ordnungen stört, hält sich an der Grenze des Sagbaren auf (vgl. Zeilinger 2016, S. 27f.), bzw. sträubt sich die ereignishaft Singularität gegen eine gewisse Allgemeinheit, Iterierbarkeit und Wiederholbarkeit der Sprache (vgl. dazu Derrida 2003, S.21). Diese Nicht-Fassbarkeit korrespondiert andererseits mit einer *Nicht-Machbarkeit* von Ereignissen, die sich damit auch „methodisch-didaktischen Zugriff“(-en) und „antizipierbaren Zielvorstellungen“ entziehen (vgl. Hirsch 2016, S.9).

Bereits hier ließe sich fragen, ob auf den laut Herausgeber musikpädagogisch nicht diskutierten Begriff (ebd.) nicht bisher aus gutem Grund verzichtet wurde. Falls nämlich Musikdidaktik und Musikpädagogik sich auf Mögliches, auf Möglichkeiten des Lehrens und Lernens von Musik verpflichtet sehen, ‚Ereignis‘ hingegen für das unmöglich Machbare, auch das Unberechenbare einsteht, steuert, wer z.B. auf Ereignisse im Musikunterricht zielt, geradewegs auf uneinlösbare Wunschvorstellungen zu (ebd., S.46).

Noch größere Sorge als vor utopischen musikdidaktischen Entwürfen bereitet dem Herausgeber indes aber, dass die musikpädagogische Rezeption des Ereignisbegriffs sich „zugunsten einer eigenen Lesart über Gebühr vom Boden des philosophischen Diskurses (...) entfernen“ (ebd., S.10) und dass dabei „die volle Tragweite des philosophischen Begriffs des Ereignisses“ (ebd.) in Bezug auf Musikunterricht erst gar nicht zur Anwendung kommen könnte (ebd.).

An diese Befürchtung anschließend möchte ich an ausgewählten Beispielen des Bandes und in einer für Rezensionen üblichen Kürze erstens diskutieren, inwiefern der Versuch einem philosophisch nach wie vor hochkonjunkturellen Thema² gerecht werden zu wollen, durchaus auch Gefahr laufen kann, sich über Gebühr vom Boden *musikpädagogischer* Diskurse zu entfernen, oder diesen womöglich sogar zu verfehlen.

Zweitens werde ich auf das Problem der Machbarkeit von Ereignissen und damit verbundenen Widersprüche zu sprechen kommen, die in Hinblick auf die etwas jüngere musikpädagogische Diskussion einer „Ermöglichung“ von (musikalischer) Bildung nicht unbekannt sind. Drittens und zuletzt scheinen mir gerade jene Artikel ertragreich, die auf dem Boden musikpädagogischer Diskurse eigene Lesarten des Ereignisses entwickeln.

I. Ein verfehelter Boden: Der musikpädagogische philosophische Diskurs

Der Einschätzung des Herausgebers, dass der Ereignisbegriff musikpädagogisch nicht in die Diskussion eingegangen ist, lässt sich nicht zustimmen. Ganz explizit hat beispielsweise Jür-

² Darauf weisen jüngst wieder Veröffentlichungen populärerer Philosophen hin (vgl. Vogl 2007 oder Žižek 2014).

gen Vogt bereits 2001 in seiner Habilitationsschrift *Der schwankende Boden der Lebenswelt* Ereignisse thematisiert³: Vor dem Hintergrund u.a. von Bernhard Waldenfels' phänomenologischen Studien⁴, begründet er ausführlicher die These, dass es „musikalische *Schlüsselereignisse* [seien], die Bildungsprozesse initiieren“ (Vogt 2001, S.312). Unter Schlüsselereignissen versteht Waldenfels

„signifikante Ereignisse, [die] (...) überdeterminiert in dem [sind], was sie an Sinnpotential anbieten. (...) Hierbei ist an biographische, intime und öffentliche Ereignisse zu denken, die das individuelle und kollektive Leben skandieren, unterhalb der Schwelle einer sich wiederholenden Normordnung“ (Waldenfels 1987, S.151)

Besonderheit jener Ereignisse ist, dass sie

„herrenlose Ereignisse sind, da sie nicht von einem Dritten – etwa von einem Lehrer, schon gar nicht von Schulbuch- und Richtlinienautoren – oder auch vom Subjekt selbst gesteuert oder gar geplant und antizipiert werden können“ (Vogt 2001, S. 312)

Musikalische Bildung als Prozess der Selbstkonstitution, bei dem kein Selbst im hörenden Antworten auf die Ansprüche von (Musikalisch-) Fremdem oder Ereignissen gänzlich bei sich ankommt (vgl. ebd., Kap. 6.3) *widerfährt*⁵ damit eher, als dass sie irgendwie „gemacht“ werden könnte. Dabei räumt Vogt immerhin ein, dass „bestimmte musikpädagogische Methoden solcher Ermöglichung von Erfahrungen eher zuträglich sind als andere“ (ebd., S.313), wobei wiederum letztlich kein Unterrichtsarrangement vermag, jene bildungsauslösenden Momente gänzlich auszuschließen (ebd.). Mit anderen Worten lassen sich musikalische Bildungsprozesse, deren Auslöser Ereignisse sind, so wenig intentional bewirken wie verhindern.

In Vogts Ausführungen ist damit nicht nur schon das Wort ‚Ereignis‘ gefallen, es sind auch jene Ereignis-Aspekte vorweggenommen, welche die Autoren von *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* umtreiben, nämlich

- (a) das ordnungstransformatorische oder irritierende Potential von Ereignissen,
- (b) ihre Selbstbezüglichkeit oder „Herrenlosigkeit“, die sich
- (c) darin äußert, dass sie (individuell oder kollektiv) *widerfahren*, indem sie sich
- (d) als Fremdes/Fremdheit dem Erfahrungs- und Verstehenshorizont entziehen und

³ Vogt war aber auch nicht der letzte, der im musikpädagogischen Kontext vom Ereignis spricht: Christoph Richter z.B. hat in seiner letzten Monographie (plötzliche) Ereignisse als Präsenzerlebnisse bedacht (Richter 2012, S.11). Stefan Zöllner-Dressler schreibt über Ereignisse in Bezug auf Konzertpädagogik und Martin Seels Ereignisphänomenologie (vgl. Zöllner-Dressler 2014). Elias Zill weist Ereignishaftigkeit als Element des Begriffs ästhetischer Erfahrung aus (vgl. Zill 2016, S.68f.).

⁴ Waldenfels' Phänomenologie des Fremden kann auch als Ereignisphänomenologie gelesen werden (vgl. z.B. Waldenfels 2004 und 2006).

⁵ Viele Autoren des Bandes ziehen es vor, *Widerfahrnis* mit Bindestrich, also *Wider-fahrnis* zu schreiben, leider ohne über den Zweck dieser eigentümlichen Schreibweise Auskunft zu geben. Möglicherweise will man sich hier an Schreibweisen mancher Phänomenologen anpassen. Ich wiederum verzichte im Folgenden auf sie.

(e) Subjekte erst hervorbringen⁶.

Insofern diese musikpädagogische Diskurslage nun von denjenigen, die sich vom Ereignisbegriff Neuerung versprechen, wohl gar nicht zur Kenntnis genommen wurde, scheint sich zunächst eine Prophezeiung selbst zu erfüllen, nach der man sich nun vor allem in *fach-*„wissenschaftlicher Hinsicht [für einen] schwankenden Boden des Ereignisses rechtfertigen“ (Hirsch 2016, S.43) müsste.

Zum Fachdiskurs scheinen einige Beitragende jedoch in einem eigentümlichen Verhältnis zu stehen, wie z.B. Lars Oberhaus, der Levinas' Sozialphänomenologie vom Begriff Ereignis her aufzuschließen versucht. Dabei bemerkt er eine „intellektuelle ‚Fallhöhe‘ zwischen philosophischer und musikpädagogischer Theoriebildung“ (Oberhaus 2016 S.65) und bescheinigt der Musikpädagogik mit der „moralischen Begründung musikbezogener Bildungsprozesse noch am Anfang zu stehen“ (ebd., S.66). Da er zuvor aber festhält, dass Thomas Ott bereits mit der Thematisierung des „Eigensinns“ auf die „Unverfügbarkeit des Anderen im Sinne von Levinas“ (ebd.) verweist und daraus auch nachvollziehbare musikdidaktische Forderungen abgeleitet hat, bleibt fraglich, woran sich die von Oberhaus attestierte intellektuelle Fallhöhe genau bemisst.

Bei Martina Krause-Benz, die analog zu Vogt dafür argumentiert, Ereignisse als Auslöser von Bildungsprozessen zu verstehen, um dann zu fragen, ob zukünftig dem Ereignis oder dem konstruktivistischen Äquivalent der ‚Perturbation‘ als (neuem) musikpädagogischem ‚Schlüsselbegriff‘ der Vorrang erteilt werden sollte, kann hingegen verwundern, warum sie in dieser Frage nicht auch einen musikpädagogischen Grundbegriff, nämlich die (musikalisch-) *ästhetische Erfahrung* zur Wahl stellt. Dieser hatte in musikpädagogischen Bildungstheorien auch in Bezug auf den Auslöser von Bildung eine gewichtige Rolle gespielt (vgl. dazu u.a. Rolle 1999, S.5.). Und selbst, wenn man wie Johannes Steiner zur Einschätzung kommt, *dass* die ästhetische Erfahrung „in der Musikpädagogik bereits eingehend diskutiert“ wurde (Steiner 2016, S.103), wäre doch auch von Bedeutung, *was* und *wie* dabei zur Debatte stand, damit plausibel wird, warum es „an der Zeit [scheint], andere Impulse [wie den philosophischen Ereignisdiskurs] in den musikpädagogischen Diskurs einzubringen“ (ebd.).

All diese Fälle könnten zumindest den Eindruck erhärten, dass hier aus *irgendwelchen* Gründen vorausgesetzt wird, dass das Gras auf Seite des philosophischen Hügels grüner und frischer ist, als das auf Seiten der Musikpädagogik. Und es wäre bedauerlich, wenn eine *Philosophie der Musikpädagogik* symptomatisch für solche Fälle stünde, in denen man versucht an philosophische, kultur- und/oder geisteswissenschaftliche Diskurse anzuschließen, um den Preis, Ergebnisse der musikpädagogisch-philosophischen Diskussion zu vernachlässigen.

⁶ Krause-Benz nimmt diesen Gedanken in ihrem Beitrag zwar auf, verfolgt ihn aber nicht weiter, weil er sich mit konstruktivistischen Lerntheorien als inkompatibel erweist (Krause-Benz 2016, S. 79). Nicht eindeutig positioniert sie sich dabei allerdings gegenüber der Tatsache, dass die Vorstellung vom ereignishaften Selbst gerade eine Skepsis hinsichtlich autonomer aber auch „auto-poetischer“ Subjektbegriffe ausdrückt.

Dass ein Boden des musikpädagogischen Diskurses hier gewissermaßen verfehlt wurde, mag aber auch einer bestimmten Perspektive geschuldet sein. So heißt es bei Hirsch: „Die philosophischen Denkfiguren rund um das *Ereignis* lassen sich schwer musikdidaktisch anbinden, da die Fallhöhe zwischen philosophischem Diskurs und der Wirklichkeit des Musikunterrichts bisweilen unüberwindlich erscheint“ (Hirsch 2016, S.43) Wie auch immer diese „Fallhöhe“ genau zu verstehen ist, kann doch ausgeschlossen werden, dass PhilosophInnen im Vergleich zu PädagogInnen oder ErziehungswissenschaftlerInnen irgendwie über den Dingen schweben. Richtig wäre festzustellen, dass Ereignis-Philosophien Musikunterricht bisher nicht zum Gegenstand oder Beispiel hatten, sondern den Holocaust⁷, den Anschlag auf die Twin Towers (Müller-Schöll 2001), (Performance-)Kunst (Mersch 2002), die Liebe (Nancy 2001) oder das Fremde (Waldenfels 2004, 2006). Insofern der Herausgeber aber dennoch von einem philosophischen Standpunkt aus oder durch „die Brille des philosophischen Ereignisbegriffs“ auf „die“ – so einfach vielleicht gar nicht bestimmbare – „Wirklichkeit des Musikunterrichts“ schauen möchte, tut sich vermutlich dahingehend eine gewisse Entfernung oder Höhe auf, das schwer zu sagen ist, auf welche Diskurslage die Ergebnisse dieses Vorgehens nun eigentlich zu beziehen wären bzw. in welchem Diskurs sie Bodenhaftung gewinnen sollten.

II. Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, Ereignisse und damit Bildung zu *machen*

Interessanterweise spitzt der Fokus auf Ereignisse im Musikunterricht ein Problem zu, das in bisherigen Theorien musikalischer Bildung in Andeutung und explizit bei Vogt (2001) zu finden, vielleicht aber in Vergessenheit geraten ist: Die inzwischen wohl bekannte Formel der „Ermöglichung“ von Bildung, für die am prominentesten wahrscheinlich Christian Rolle und Christopher Wallbaum eingetreten sind, täuscht leicht darüber hinweg, dass etwas erzielt werden soll, das unmöglich erzielt, bzw. *garantiert* werden kann. Das ist gerade da der Fall, wo komplexe Prozesse des Umlernens – für die der Begriff Bildung steht – mit einem „radikalisierten“ Konzept von Erfahrung einhergehen, mit jenen ereignishaften *Widerfahrnissen*. Wer auf solche Erfahrungen im Musikunterricht zielt, geht, wie es Markus Hirsch beschreibt, eine „Wette“ ein (Hirsch 2016, S.35f.), deren Ausgang jedoch als so ungewiss gelten kann, wie der dazu notwendige Einsatz. Geht diese seltsame Wette aber auf, dann entstehen vielleicht solche Momente, wie sie Ernst-Klaus Schneider in seiner „autobiografischen Spurensuche“ nach Ereignissen bei der Zugabe eines Konzerts des Cellisten Boris Pergamenschikow erlebt haben möchte:

„Diese Zugabe hatte für mich, ich weiß nicht warum, Ereignischarakter. Mich überfiel eine ganz eigene Art ungeteilter Wachsamkeit, ein Spiel der Sinne. Ich kannte die Musik nicht. Vom zweiten Ton an war ich gefangen von dem Eindruck. Ich fühlte mich unmittelbar auch durch das nuancierte Spiel angesprochen; ich fand mich im direkten Gespräch mit dem Musiker. Erwartungen stell-

⁷ Die Ungeheuerlichkeit Auschwitz' prägte den frühen französischen Ereignisdiskurs (vgl. dazu Mersch 2008, S.35).

ten sich schon nach dem dritten Ton ein: Irgendwie verlor sich das übliche Zeitgefühl“ (Schneider 2016, S.92).

Daraufhin fragt er, warum ihm dieses Stück, dass er später als György Kurtágs *Kroó György in memoriam* kennenlernt, ‚ereignishaft widerfahren‘ sei und kommt zu dem Schluss: „Im Rahmen der Situation musste ‚alles‘ zusammenpassen, damit so etwas passiert. Das kann nicht in jedem noch so eindrucksvollen Konzert geschehen“ (ebd.).

Die Beschreibung seines Konzerterlebnisses illustriert m.E. recht anschaulich, worin das Widerfahrnis und damit Ereignishaftigkeit besteht, nämlich in seiner *Grundlosigkeit* („ich weiß nicht warum“) bzw. Nicht-Kausalität, im *passivischen Status des Subjekts*, dass „überfallen“ oder „gefangen“ genommen wird sowie in der Irritation einer gewohnten Zeitwahrnehmung, die den Eindruck von etwas eigentlich Unmöglichem ermöglicht: Unmittelbarkeit. *Singulär* verhält sich dieses Ereignis außerdem zu *sonstigen* Konzertwahrnehmungen. Zudem besitzt es eine *Totalität* (es „musste ‚alles‘ zusammenpassen“), die sich wohl nicht weiter in ihre Einzelteile zerlegen, im Wortsinne *analysieren* lässt. Und ein Indikator ereignishafter Widerfahrnisse taucht hier noch auf, der in der philosophischen Diskussion wohl zu trivial erscheint, um extra benannt zu werden: Schneider ist das Konzert *nachhaltig erinnerlich* geblieben. Was wir allerdings nicht von ihm erfahren, ist ob und wie sich sein Erfahrungshorizont im Anschluss an dieses Erlebnis verändert hat, ob also (musikalische) Bildung in Gang gebracht wurde. Es ist auch eher davon auszugehen, dass Widerfahrnisse/Ereignisse allenfalls transformatorische Bildungsprozesse bewirken *können*.

Vor dem Hintergrund, dass aber solche, potentiell bildungswirksamen Ereignisse oder Widerfahrnisse gar nicht herzustellen sind, da allein die Gründe ihres Auftauchens – wie es Schneiders Beispiel zeigt, nicht im Voraus (und so auch manchmal nicht nachträglich) bestimmbar sind, stellt sich doch auch die Frage, ob es nicht besser wäre, solche Erfahrungen und damit verbunden Bildung als Zieldimension von Musikunterricht zu verabschieden. Damit soll nicht gesagt werden, dass Widerfahrnissen, sollten sie sich doch im Musikunterricht ereignen, nicht eine Achtung oder Offenheit zuteil werden müsste, vor allem auch in Bezug auf das mögliche Ringen um sprachlichen Ausdruck dessen, das nicht fassbar ist (vgl. Hirsch 2016, S.36, Krause-Benz 2016, S.82). Ebenso wenig soll dadurch ausgeschlossen werden, dass es sinnvoll sein kann, wenn MusiklehrerInnen Unterricht veranstalten, der nicht vollständig geplant werden kann oder offen ist für Experimente mit ungewissem Ausgang. Eine Begründung dessen würde aber zu einer weniger widersprüchlichen Argumentation führen, wenn sie nicht auf einem Begriff aufbaut, der sowohl für das Grundlose, als auch für das gänzlich Unplanbare steht. Und die Frage ist auch nicht als Aufruf zu einem grundsätzlichen Verzicht auf die Begriffe Ereignis, Widerfahrnis und Bildung in musikpädagogischer Theoriebildung zu verstehen: Unverzichtbar blieben sie nicht nur, weil sich mit ihnen ein komplexer Lernprozess beschreiben lässt, für den sich erziehungswissenschaftlich kein Äquivalent gefunden hat (vgl. Vogt 2015, S.58). Unverzichtbar blieben sie z.B. auch für die theoretische

Begründung einer (qualitativ-empirischen) musikalischen Bildungs- und Biographieforschung⁸, die in der Musikpädagogik womöglich wirklich noch am Anfang steht.

III. Gewisse Möglichkeiten, gewisse Ereignisse doch zu machen

Wie im philosophischen Ereignisdiskurs, so gibt es auch in diesem Band ‚gemäßigtere‘ Ereignis-Lesarten, für die sich schließlich auch konkretere Hinweise zu deren Ermöglichung angeben lassen. Aus Sicht des Instrumentalpädagogen, und erfrischenderweise sowohl produktions-, als auch rezeptionsästhetisch, beschreibt Röbbke in seinem Beitrag „kleinere Ereignisse“, wie sie in Musizierhandlungen auftreten, in denen das Fremde des eigenen Leibes widerfährt, wenn „die Bewältigung der instrumentalen Anforderungen in ein Überwältigtwerden“ (Röbbke 2016, S. 116) umschlägt:

„In diesen kleinen Ereignissen wird instrumentales Tun wahrhaft zu einem speziellen musikalischen Geschehen, das mich im *Aufstand der Gegenwart* ganz erfüllt und Hingabe erwartet, Bereitschaft und Dankbarkeit für das, was mir in diesen Momenten ‚gegeben‘ wird. (Röbbke 2016, S. 117).

Solche Momente scheinen Instrumentalpädagogen aus dem Unterricht durchaus vertraut zu sein, was nicht von ungefähr käme: Der Autor geht davon aus, dass die Musikschule aufgrund geringerer Reglementierung eher einen Raum für Widerfahrnisse biete als die allgemeinbildende Schule, die, wie es bei Hirsch heißt, alles andere als ein „Gewächshaus für Ereignisse“ (Hirsch 2016, S.40) sei. Auch wenn Röbbke hier von Martin Seels Ereignisbegriff ausgeht, der ebenfalls die nicht-intentionale Bewirkbarkeit von Ereignissen betont (vgl. Seel 2001, S.40), so scheint er ‚Ereignis‘ an das anzugleichen, was jüngst mit Gumbrechts ‚Präsenzerleben‘ in die musikpädagogische Diskussion eingegangen ist (vgl. Richter & Schneider 2009), oder von Röbbke auch mit dem Begriff der ästhetischen Erfahrung belegt und von ihm als „erfülltes Musizieren“ präzisiert wird (vgl. Röbbke 2016, S.118). Röbbkes „intensives Musizierereignis“ (ebd., S.119) zeichnet sich wohl weniger durch einen harten Bruch mit Gewohntem, als vielmehr durch eine Intensivierung des Erlebens aus, bei dem das Hören und Musizieren für *einen Moment* als verändert erscheint. Das mag dem starken Ereignisbegriff (siehe II) zwar den Stachel ziehen, es macht aber ereignishafte Situationen denkbar, die im schulischen Kontext zwar ebenso vorkommen *können*, für die im Instrumentalunterricht wohl aber mehr Aufmerksamkeit zu herrschen scheint. Zudem treten sie unter benennbaren Bedingungen auf, nämlich dann, wenn MusikerInnen „auf eine Reise [gehen] bei der etwas widerfahren kann, indem sie – dem perfekt trainierten Körper zum Trotz – dem Leib die Möglichkeiten einräumen dazwischen zu fahren“ (ebd., S.116). Auf diese „Reise“ geht, wer sich auf instrumentale wie körperliche Grenzgänge begibt und sich dabei offen gegenüber dem Risiko des Scheitern seiner „perfekten“ Ausführung verhält. Röbbke führt dafür zahlreiche Beispiele an (ebd., S.115). Die Wahrscheinlichkeit des Eintretens solcher intensiven Musizierereignisse

⁸ An einer solchen arbeitet der Rezensent in seiner Dissertation (vgl. dazu Bugiel 2016).

sei vor allem für diejenigen höher, die sich „offenkundig auf eine Suche nach anderen Instrumenten, nach unbekanntem Stücken, neuen Interpretationsweisen und ungewohnten Musizierformen, aber auch nach ‚anderen Parodien‘ nach Alltagssituationen oder nach einer Arbeit mit unverbildeten Laien“ (ebd., S.116) begeben.

So wenig wie es nun Röbbke um *das* Ereignis im radikalen Sinne geht, so wenig geht es Christoph Khittl in seinem ausführlichen und theoretisch reichhaltigem Essay um jene Ereignisse, die für unmöglich oder nicht-inszenierbar gehalten werden (vgl. Khittl 2016, S.156). Stattdessen interessieren ihn klar benennbare Situationstypen, durch die (bestimmte) Ereignisse im Musikunterricht möglich werden. Leitend ist dabei für ihn die Frage, was geschehen muss, damit Musikunterricht ereignishaft wird. „Musikunterricht wird ereignishaft, wenn darin Musik geschieht“, (ebd., S.147), so seine These. Nun „geschieht“ Musik ihm zufolge nicht einfach, indem sie irgendwie stattfindet, sondern erst dann, wenn sie in spezifischer Qualität auftritt:

„Musik geschieht in musikalischen Situationen, also in speziellen raum-zeitlichen Konstellationen, die jeweils einzigartig und unwiederholbar sind. Musikalische Situationen zeichnen sich durch eine besondere Art der Präsenz, Materialität und scheinbaren Unmittelbarkeit aus. So lange die musikalische Situation anhält, können in ihr die alltäglich erlebten, verfestigten Subjekt- und Objektbezüge kurzfristig als veränderlich erfahren werden“ (ebd., S.148).

Bei Khittl, wie auch bei Röbbke, herrscht damit ein Begriff von Ereignis vor, der sich eher in veränderten *Momenten* der Wahrnehmung durch Musik als dadurch zeigt, dass gewohnheitsmäßige Subjekt- und Objektbezüge gänzlich in Frage gestellt sind⁹. Vom Begriff der musikalischen Situationen, den Khittl im Anschluss an den Philosophen Günther Anders gebraucht (vgl. auch Khittl 2014), und der Züge Ehrenforthscher, sowie Gumbrechtscher Präsenzphilosophie trägt (ebd., S.148), gerät er auf die Frage, wie sich der Übergang in jene musikalische Situationen gestaltet, die ihn auf das Ereignishafte führt. Anhand verschiedener „Relektüren“ eines Philosophen der im Ereignisdiskurs m.W. noch gar keine Rolle gespielt hat (gemeint ist Roland Barthes), entwickelt er eine ganze Begriffskette von Ereignissen oder Ereignistypen als „kalkulierte Größen“, die „auf Strukturierungen oder Inszenierungen [basieren], deren Wirksamkeit zumindest erhofft, erwünscht, erwartet oder zumindest für möglich gehalten wird“ (ebd., S.156). Am Beispiel der *Hamburg-Stunde* aus Christopher Wallbaums Video-Dokumentation *Perspektiven der Musikdidaktik* zeigt er schließlich eine zumindest potentiell ereignishaft musikalische Situation. Es sei insbesondere das Warm-Up, das – darauf deute die Art und Weise der Schüleräußerungen in der Reflexionsphase hin – ein *Darin-Sein* (Ehrenforth) evoziert, welches in ein ereignishaftes *Aufgelöstsein-in* (Anders) umschlagen und die Erfahrung eines *dritten Sinns* (Barthes), der jenseits des eindeutigen Verstehens angesiedelt ist, hätte ermöglichen können. (ebd., S.160f.)

Ohne Khittls Argumentation hier weiter ausführen zu wollen, zeichnet sie sich gerade dadurch aus, dass er musikpädagogische und philosophische Theorie auf „Augenhöhe“ bringt

⁹ Um die Qualität kurzfristig verändernder Ereignisse wäre z.B. Waldenfels' Ereignis-Einteilung (vgl. Waldenfels 2004) vermutlich noch zu ergänzen.

und von einer „Fallhöhe“ zwischen Musikpädagogik und Philosophie gar keine Spur ist. Vielmehr führt Khittl vor, wie sich musikpädagogische und philosophische Theoreme gegenseitig erhellen können. Zugleich legt er eine Grundlage für eine *Musikdidaktik des Ereignishaften*, die nicht als musikdidaktische Konzeption zu verstehen ist, sondern als die musikpädagogische-philosophische Betrachtung intensiver Erfahrungs- bzw. Ereignisdimensionen des Musikunterrichts.

Die Rede vom Ereignis mag in der Musikpädagogik also keine neue sein, was nicht bedeutet, dass dazu schon alles gesagt ist. Um aber etwas zu sagen, das musikpädagogische Bodenhaftigkeit gewinnt, erscheint es völlig legitim, eigene Lesarten von Ereignissen (so wie bei Khittl oder Röbbke) zu entwickeln, geht es doch in erster Linie darum, musikunterrichtliche Wirklichkeiten auch aus einer Tradition des musikpädagogischen Nachdenkens besser, anders oder angemessen zu verstehen. Die emphatische oder radikale Verwendung des Ereignisbegriffs in diesem Band erinnert aber auch an prinzipielle Grenzen musikunterrichtlicher Machbar-, Kontrollierbar- und Planbarkeit. Sie könnte mindestens z.B. in Bezug auf die Ermöglichung von Bildung grundsätzliche Fragen (siehe II) aufwerfen und dazu verhelfen, auch ältere philosophische Diskussionen der Musikpädagogik zu beleben.

Vielleicht ist es überhaupt eher das Fragen, und weniger nur ein vermeintlich schillernder Begriff, der eine *Philosophie der Musikpädagogik* befördern könnte. Zur Frage schreibt Derrida:

„Eine Frage wie ‚Ist es möglich vom Ereignis zu sprechen?‘ bringt uns wirklich in eine philosophische Haltung. Wir sprechen als Philosophen. Nur ein Philosoph, ob er dies nun auch von Beruf ist oder nicht, kann eine solche Frage stellen und hoffen, dass jemand ihr Aufmerksamkeit schenkt“ (Derrida 2003, S. 10). Vorausgesetzt, wir begreifen MusikpädagogInnen auch als PhilosophInnen – wie lauten also (weitere) Fragen, die in eine (ereignis-)philosophische Haltung bringen und von denen sich hoffen lässt, dass jemand ihr in- und auch außerhalb unseres Faches Aufmerksamkeit schenkt?

Zitierte Buchbeiträge

Hirsch, Markus (2016): Zur Diskussion gestellt: Ereignisse im Musikunterricht?, in: Hirsch (Hg.), S. 33-51

Khittl, Christoph (2016): Die musikalische Situation und Aspekte einer ‚Musikdidaktik des Ereignishaften‘, in: Hirsch (Hg.), S.147-???

Krause-Benz, Martina (2016): Zur Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts, in: Hirsch (Hg.), S. 69-86

Oberhaus, Lars (2016): Das Ereignis des Anderen. Zum Umgang mit Alterität im

Musikunterricht unter Berücksichtigung der Sozialphänomenologie von Emmanuel Lévinas, in: Hirsch (Hg.), S.51-68

Röbbke, Peter (2016): Von Widerständen und Widerfahrnissen beim Instrumentalspiel und Gesang, in: Hirsch (Hg.), S.109-122

- Schneider, Ernst Klaus (2016): Musikvermittlung und Ereignis. Eine autobiographische Spurensuche, in: Hirsch (Hg.), S.87-101
- Steiner, Johannes (2016): Das Ereignis in der Praxis des Musikunterrichts, in: Hirsch (Hg.), S.101-108
- Zeilinger, Peter: Das Ereignis der Musik – oder: Wie vom Ereignis zeugen? Philosophische Ansätze des Nicht-Fassbaren, in: Hirsch (Hg.), S.15-32

Sonstige Literatur

- Bugiel, Lukas (2016): Studien zu einer Theorie musikalischer Bildung durch Konzerte. In: Diskussion Musikpädagogik. Heft 72, 4/2016, S.15-16
- Derrida, Jaques (2003): Eine gewisse unmögliche Möglichkeit vom Ereignis zu sprechen. Berlin: Merve
- Khittl, Christoph (2014): „Gute“ Musik? In musikpädagogischen Kontexten? Phänomenologische Überlegungen zu einem situativen Musikbegriff - Essay zur Theorie der musikalischen Situation nach Günther Anders. In: Khittl, Christoph & Zöllner- Dressler, Stefan (Hg.): Musik: wissenschaftlich - pädagogisch - politisch. Festschrift für Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag. (= Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik, Bd.4) Essen: Blaue Eule, S. 177 - 251
- Mersch, Dieter (2002): Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Mersch, Dieter (2008) Differenz und Augenblick. Überlegungen zum französischen Ereignisdenken. In: Ulrich Kinzel (Hg): An den Rändern der Moral. Studien zur literarischen Ethik. Würzburg: Königshausen und Neumann, S.25-36
- Müller-Schöll, Nikolaus (Hg.) (2001): Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien. Bielefeld: transcript
- Nancy, Jean Luc (2001): Ereignis der Liebe. In: Müller-Schöll, Nikolaus (Hg.): Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien. Bielefeld: transcript, S. 21-36
- Richter, Christoph u. Schneider, Ernst Klaus (Hg.) (2009): Musikvermittlung - Konzertpädagogik in Detmold. Diskussion Musikpädagogik Sonderheft 2. Hamburg: Junker
- Richter, Christoph (2012): Musik verstehen: Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik. Augsburg: Wißner
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24) Kassel: Gustav Bosse
- Seel, Martin (2001): Ereignis. Eine kleine Phänomenologie. In: Müller-Schöll, Nikolaus (Hg.): Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien. Bielefeld: transcript, S. 37-47
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Studien zu den handlungstheoretischen und ästhetischen Grundlagen einer phänomenologischen Musikpädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Vogt, Jürgen (2015) Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch, in: Vogt, Jürgen (et al.) (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Münster: LIT, S.37-64
- Vogl, Joseph (2007): Was ist ein Ereignis?, in: Peter Gente & Peter Weibel (Hg.): Deleuze und die Künste. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.67-83
- Waldenfels, Bernhard (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Waldenfels, Bernhard (2004): Die Macht der Ereignisse. In: Rölly, Marc (Hg.): Ereignis auf Französisch. Von Bergson bis Deleuze. München: Wilhelm Fink Verlag, S.447-458
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Zöllner-Dressler, Stefan: Konzertierte Kontinuität - Forderungen an eine moderne Konzertpädagogik.
In: Khittl, Christoph & Zöllner-Dressler, Stefan (Hg.): Musik: wissenschaftlich - pädagogisch - politisch. Festschrift für Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag. (= Heidelberger Hochschulschriften zur Musikpädagogik, Bd.4) Essen: Blaue Eule, S.37-67
- Zill, Elias (2016): Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 7). Münster: LIT
- Žižek, Slavoj (2014): Was ist ein Ereignis? Frankfurt a. M.: S. Fischer