

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

20

Jürgen Vogt

*Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische
Bildung*

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2020.1331

Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische Bildung. Möglichkeiten und Grenzen einer kulturtheoretischen Interpretation

Wenn vom Subjekt und seiner musikalischen Bildung die Rede sein soll, so kommt man weder um eine Klärung des hier in Rede stehenden musikalischen *Bildungsbegriffes* herum, noch um eine Besinnung darauf, was denn eigentlich mit *Subjekt* gemeint ist, zumal mit einem explizit *bürgerlichen*. Eine besondere Schwierigkeit scheint hier im Begriff des „Subjekts“ zu liegen: Der musikalische Bildungsbegriff ist zumindest in groben Strichen im Zuge einer *historischen Semantik* bereits skizziert (vgl. Vogt 2014) und zur Geschichte des (deutschen) Bürgertums liegen etliche Regalmeter an profunden Studien vor. Beide Ansätze kommen aber qua Definition ohne den Begriff eines Subjekts aus, jedenfalls sofern hier „bürgerliche Subjekte“ nicht einfach als empirische, bürgerliche Einzelpersonen gemeint sind, die aber für den jeweiligen wissenschaftlichen Zugang kaum von Interesse sind.

Eine andere Perspektive eröffnet sich demgegenüber, wenn das Subjekt wohl in einer sozial-historischen, hier aber in einer speziell *kulturtheoretischen* Betrachtungsweise erscheint. Eine solche Betrachtungsweise impliziert, dass seit Ende des 17. Jahrhunderts „die Moderne“ – zumindest in Westeuropa und Nordamerika –

„spezifische kulturelle Formen produziert, denen entsprechend sich der Einzelne als ‚Subjekt‘, das heißt als rationale, reflexive, soziale etc. Instanz zu modellieren hat und modellieren will. Diese kulturellen Formen sind nicht vermeintlich vorkulturellen Individuen äußerlich; das Subjekt ist hier nicht das Individuum, sondern die sozial-kulturelle Form der Subjekthaftigkeit, in die sich der Einzelne einschreibt“ (Reckwitz 2010, S. 10).

Entscheidend ist hier folglich die Doppelperspektive, ohne welche die besondere Gestalt des bürgerlichen Subjekts gar nicht denkbar wäre, und in der sich die doppelte Bedeutung von „Subjekt“ widerspiegelt: Zum einen gibt es das individuelle Subjekt, das aktiv an der Ausbildung seiner Individualität arbeitet. Zugleich und zum anderen gibt es aber auch das Subjekt als Teil einer besonderen bürgerlichen Lebensform (= Bürgerlichkeit), welche eine solche Ausbildung auch einfordert – beide Perspektiven zusammengenommen machen erst die Besonderheit des bürgerlichen Subjekts aus. Ideen-, Begriffs- und Sozialgeschichte werden durch solch eine Betrachtungsweise nicht entwertet, wohl aber durch Konzepte spezifisch bürgerlicher „Dispositionen, Kompetenzen, Affektstrukturen und Deutungsmuster“ (ebd.) kulturtheoretisch erweitert. Es nimmt daher nicht wunder, dass hier ein besonderer Akzent auf die jeweiligen *sozialen Praktiken der Subjekte* gelegt wird, ohne dass das Subjekt lediglich als determiniertes Produkt oder Resultat jeweiliger Praxen¹ zu verstehen ist². Das bürgerliche Subjekt und seine Praktiken

¹ Zum Praxisbegriff der Praxistheorien und zu den Gemeinsamkeiten diverser Theorien vgl. z.B. Reckwitz 2003.

² Aus der zutreffenden Einsicht, dass Subjekte sozialen Praktiken nicht einfach vorgängig sind, ist umgekehrt nicht zu folgern, diese Praktiken seien schlichtweg „da“. Ansätze, die so verfahren, neigen dazu, „die Praktiken selbst zu Subjekten [zu] hypostasieren“ (Alkemeyer 2014, S. 4) bzw. diese Praktiken als unhintergebar zu ontologisieren. Hier besteht zumindest die Gefahr einer bloßen Akzeptanz existierender Praxen, die damit normativ immunisiert werden – „das ist eben so“.

sind, in der Sprache der soziologischen Praxistheorien, *zugleich* durch einen „starken“ Begriff der Praxis – Bürgerlichkeit als Lebensform –, als auch durch ein „dickes“ Konzept von Subjektivität gekennzeichnet (vgl. Alkemeyer et al. 2015, S. 25)³. Es kann geradezu als ein Spezifikum des bürgerlichen Subjekts gelten, dass hier zumindest ideologisch von einer Isomorphie des Sozialen und des Privaten, des Allgemeinen und des Besonderen zu sprechen ist. Die Frage, wie denn ein autonom gedachtes Subjekt – sei es das Subjekt des freien Wirtschaftens oder das Subjekt der idealistischen, bürgerlichen Philosophie⁴ – mit den heteronomen Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft zu versöhnen sein könnte, ist die Frage nach der Konstitution des bürgerlichen Subjekts *par excellence* (vgl. zu dieser Problemlage ausführlich Reitz 2003)!

Dieser doppelseitige Prozess des „Subjekt-werdens“ und des „zum-Subjekt-gemacht-werdens“ wird in der Regel, vor allem im Anschluss an Arbeiten Michel Foucaults und Judith Butlers, als Prozess der „Subjektivierung“ beschrieben⁵. Dies muss hier nicht noch einmal rekapituliert werden, da die Grundzüge dieser in sich wiederum durchaus heterogenen Theorien der Subjektivierung in der Literatur hinreichend beschrieben sind (vgl. zusammenfassend etwa Bröckling 2016, S. 19ff.; Reckwitz 2008, auch Reckwitz 2017). Während es nun in der Erziehungsphilosophie durchaus programmatische Rezeptionen und Anschlüsse an Theorien der Subjektivierung gibt (vgl. etwa Rieger-Ladich 2004, Koller 2012), sind historische Analysen dünn gesät. Innerhalb der Musikpädagogik sucht man bislang weitestgehend vergeblich; erste Ansätze sind dabei eher mikroanalytisch ausgerichtet (vgl. Campos 2019) und bestätigen den Befund Bröcklings, dass „die Genealogie der Subjektivierung lokalen Analysen den Vorzug gegenüber großformatigen Systematisierungsversuchen gibt“ (Bröckling 2016, S. 40)⁶. Die nachfolgenden Überlegungen sind daher als erste Schritte⁷ innerhalb der musikpädagogischen Bildungstheorie zu verstehen, die bislang kaum Wert darauf gelegt hat, die Genese des musikalischen Bildungssubjekts zu entfalten⁸.

³ Die aktuellen Praxistheorien arbeiten dagegen mit einem „dünnen“ Subjekt-konzept (vgl. Alkemeyer 2014, S. 4).

⁴ Der besondere Ansatz der Kritischen Theorie bestand ja eben darin, die Unhintergebarkeit des idealistischen Subjekts zugleich zu leugnen und zu retten. Eine solche dialektische Denkweise ist den eher soziologisch ausgerichteten Praxistheorien wohl fremd, so dass sie doch unterm Strich Probleme haben, das Subjekt als nicht einfach nur „unterworfenen“ oder „produziertes“ zu denken.

⁵ Das französische Original „subjectivation“ (englisch „subjection“) wird zumeist im Deutschen als „Subjektivierung“ übersetzt, was etwas unglücklich ist – „Subjektivierung“ könnte auch bedeuten, dass etwas stetig immer subjektiver wird, aus subjektiver Sicht betrachtet wird etc. Dies ist natürlich gerade *nicht* gemeint.

⁶ Bröcklings Studie über die Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“ ist insofern weit-aus „lokaler“ als die Monographie Reckwitz', als sie sich ausschließlich dieser einen Form der Subjektivierung widmet, auch wenn die Grundthese ist, hier würde eine hegemoniale Subjektform der Gegenwart beschrieben.

⁷ Die (nicht-musikpädagogische) Literatur zu diesem Themenkomplex ist unüberschaubar und müsste in einer ganzen Reihe eigener Studien aufgearbeitet werden. Da es sich hier jedoch um einen überwiegend argumentativen Text handelt, habe ich versucht, die Verweise auf ein (hoffentlich exemplarisches) Minimum zu beschränken.

⁸ Die musikalische Bildung des bürgerlichen Subjekts findet im 18. und 19. Jahrhundert nicht in der Schule statt; daher erklärt sich auch das Desinteresse der einschlägigen Arbeiten zur Geschichte der Musikpädagogik, deren hauptsächliche Ausrichtung auf den Schulunterricht ins Auge springt. In Georg Schünemanns *Geschichte der deutschen Schulmusik* von 1928 ist dies schon vom Titel her evident; ähnlich auch in Wilfried Gruhns *Geschichte der Musikerziehung* von 1993. Schwer

Das bürgerliche Subjekt als hegemoniale Subjektform

Mit seiner 2006 zuerst erschienenen Habilitationsschrift *Das hybride Subjekt* (Reckwitz 2010) hat Andreas Reckwitz die wohl gewichtigste Studie zur Genese des (post)modernen Subjekts vorgelegt, an der in unserem Zusammenhang kaum vorbeizugehen ist. Die Moderne, daran lässt er keinen Zweifel, „ist zunächst die bürgerliche Moderne. Das moderne Subjekt ist zunächst das bürgerliche Subjekt“ (ebd., S. 97). Dies ist der historische Ausgangspunkt seiner immens material- und aspektreichen Analysen, die hier nicht annähernd angemessen referiert werden können. Einen Beweis für diese Ausgangsthese liefert Reckwitz weiter nicht. Soviel scheint jedenfalls plausibel zu sein: Die Moderne ist nicht mehr *in erster Linie* durch aristokratische Subjektformen gekennzeichnet, aber auch nicht durch solche, die sich in der „Volkskultur“ entwickeln würden. Dass die Moderne allerdings durch die Subjektform des Bürgers geprägt sein soll, ist erst einmal nicht einzusehen, da das Bürgertum – die Rede ist hier nur von Deutschland bzw. dem deutschen Sprach- und Kulturraum – zumindest rein quantitativ keineswegs die dominierende soziale Gruppe darstellte. Dazu nur ein paar Zahlen, die Hans-Ulrich Wehlers *Deutscher Gesellschaftsgeschichte* entnommen sind:

Um 1800 leben in der Reichsstadt Köln 40.000 Menschen. Ca. 1 % davon sind der Oberschicht zuzurechnen, 10 % der Mittelschicht und mehr als 50 % der Unterschicht (vgl. Wehler 1989, S. 188ff.)! Das ist eine relativ typische Verteilung – allein die Residenzstadt Mainz fällt hier mit 17 % Oberschicht und 36,4 % Mittelschicht etwas aus dem Rahmen. Von einer bürgerlichen Dominanz kann hier also selbst in den Städten noch nicht wirklich die Rede sein, und wenn, dann ist damit eine dünne Schicht privilegierten Patriziats und eine eher schmale, ständisch gebundene Handwerker- und Kaufmannsschicht gemeint.

Um 1830 haben sich die Gewichte deutlich verschoben. In Köln muss man nun von ca. 17 % Mittelschicht ausgehen, in Hamburg sogar von 25 % (Wehler 1989a, S. 182). Dies ist aber immer noch überwiegend Stadtbürgertum, so dass insgesamt weitaus geringere Zahlen anzusetzen sind. Noch 1913, also direkt vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs, kann man bezüglich des ganzen Deutschen Reiches allenfalls von 10 % Mittelschicht sprechen; nur 1 % sind dem sog. „Bildungsbürgertum“ zuzurechnen; bildungsbürgerliche Haushalte machen maximal 5 % der Gesamtbevölkerung aus; 74 % sind Arbeiter und 10 % Bauern (vgl. Wehler 1995, S. 700ff.).

Dennoch ist sich Reckwitz mit der historischen Bürgertumsforschung darin einig, dass „Bürgerlichkeit“ die dominante Subjektivierungsform zumindest bis 1918 darstellt. Die expandierenden Gruppen der Wirtschafts- und Bildungsbürger waren es, so befindet auch Wehler,

„die im Hinblick auf Sozialstatus, Reichtumsmacht und politischen Einfluß, auf Verhalten, Geschmack und Berufschancen in wachsendem Maße die Lebenschancen und -risiken, den Lebensstil und die Sprache, die Durchsetzungsfähigkeit und die Ziele, nicht zuletzt auch die ideologische Deutung der sozialen Umwelt zu prägen vermochten“ (Wehler 1989a, S. 175).

Dieser Befund wird nun von Reckwitz geteilt, der ihm allerdings eine explizit kulturtheoretische Wendung gibt. Der bürgerliche Lebensstil – die „Bürgerlichkeit“ – wird in hauptsächlicher Anlehnung an Laclau & Mouffe (2014) von ihm als *hegemoniale Kultur* interpretiert, die eine

verständlich ist allerdings, dass Karl Heinrich Ehrenforths *Geschichte der musikalischen Bildung* (!) von 2005 ausschließlich vom Lehren und Lernen handelt.

hegemoniale Subjektform – das bürgerliche Subjekt – aus sich heraus erzeugt. Hegemonial ist diese Subjektform, weil sie als Partikularität gegenüber anderen Partikularitäten erfolgreich den Anspruch erhebt (und durchsetzt), sie und nur sie repräsentiere eine Form gesellschaftlicher Universalität⁹. Da dieser Anspruch natürlich in sich widersprüchlich ist – keine gesellschaftliche Partikularität ist universal – produziert jede hegemoniale Form auch ihr Außen und ihre eigene Grenzen mit, wodurch die Saat ihrer eigenen Auflösung bereits zum Zeitpunkt ihres größten Erfolges mitgesät ist – worauf zurückzukommen sein wird. Zunächst einmal kann es aber nur darum gehen, den partikularen Charakter der bürgerlichen Kultur verschwinden oder zumindest unsichtbar und die bürgerliche Subjektform zur einzig „natürlichen“ zu machen.

Der *hegemonialen* Kultur/Subjektform stehen dabei gleichzeitig *subhegemoniale*, *nicht-hegemoniale* und *anti-hegemoniale* Kulturen gegenüber (Reckwitz 2010, S. 71). Damit wird der Kultur-/Subjektbegriff zeitlich dynamisiert, denn selbstverständlich sind diese Kulturen im stetigen Wandel begriffen. Zugleich ist dieser Wandel primär als Auseinandersetzung und Kampf konzipiert, soweit die hegemonialen Formen um den Fortbestand ihrer Dominanz bemüht sind, und die anderen gegen diese Dominanz angehen oder sogar ihrerseits Dominanz anstreben¹⁰. Dieser Wandel ist in der Regel nicht als abrupter Bruch zu verstehen, sondern ist durch eine Vielzahl von Verschiebungen, Überlappungen und gleichzeitigen Ungleichzeitigkeiten geprägt. An der Entwicklung des Bürgertums kann man dies gut ablesen: Von einer *nicht-hegemonialen* Position aus entwickeln sich *anti-hegemoniale* Strategien gegenüber der Aristokratie, die schließlich in eine neue Hegemonie münden. Teile der aristokratischen Kultur werden dabei aber durchaus übernommen und weiterentwickelt. *Sub-hegemonial* sind demgegenüber kulturelle Formen, durch welche die vorherrschende kulturelle Hegemonie im Wesentlichen gestützt wird, wie etwa das Kleinbürgertum, und die zur Lebensform des Bürgertums drängen. *Anti-hegemoniale* Praxen werden dann dort entwickelt, wo das dominante bürgerliche Modell neuerlich in Frage gestellt wird, wie z.B. in Formen der Arbeiterkultur oder in kulturellen Avantgarden (vgl. Reckwitz 2010, S. 68ff.).

Legt man dieses großflächig angelegte Bild zugrunde, besitzt die These von der Hegemonie der bürgerlichen Kultur/Subjektform ein gewisses Maß an Plausibilität. Dennoch ist sie zunächst einmal zirkulär: Das moderne Subjekt *ist* bürgerlich – es macht wenig Sinn, vom modernen adeligen Subjekt zu sprechen – und daher ist es wenig verwunderlich, wenn das bürgerliche Subjekt auch die hegemoniale Subjektform darstellt: es gibt gar keine andere. Darüber hinaus gehen Details verloren¹¹. So war z.B. das Bürgertum als Sozialformation nie so homogen, wie Reckwitz' Darstellung es trotz aller Differenzierungen nahelegt; gerade die historische Bürgertumsforschung hat dies in einer Vielzahl von Studien offengelegt (vgl. etwa die Beiträge in Lundgreen 2000). Als Arbeitshypothese ergibt die Rede von „dem“ bürgerlichen Subjekt

⁹ „This relation, by which a certain particularity assumes the representation of a universality entirely incommensurable with it, is what we call a *hegemonic relation*“ (Laclau & Mouffe 2014, S. xiii).

¹⁰ Für die Musikpädagogik, die lange von einem friedlichen interkulturellen Paradigma geprägt war, vgl. neuerdings Blanchard 2019.

¹¹ Wie Cornelia Koppetsch in ihrer Rezension von Reckwitz' Monographie *Die Gesellschaft der Singularitäten* (2017) feststellte, gehört Reckwitz ohnehin nicht zu den soziologischen „Portraitzeichnern“, die sich in Details des Dargestellten vertiefen, sondern zu den „Panoramazeichnern“, die aus der Vogelperspektive große Räume betrachten, um auf diesem Wege dann „großangelegte Landkarten“ anzufertigen (Koppetsch 2017).

aber sicherlich Sinn, zumal Bildung, um die es hier primär geht, als weitestgehend bürgerliche Praxis beschreibbar ist.

Orte der Subjektivierung

Auch „das“ bürgerliche Subjekt konstituiert sich in unterschiedlichen Formen subjektivierender Praxen, was nach sich zieht, dass das bürgerliche Subjekt – ebenso wie alle seine Nachfolger – nur als „hybrides Subjekt“ (Reckwitz 2010, 2010a) beschrieben werden kann und keineswegs als die kompakte und universale Formation, als die es für sich und andere in seinen Selbstbeschreibungen erscheinen möchte. Die Differenzen zwischen den Praxisfeldern reichen dabei von kleinen Unterschieden bis hin zu fundamentalen Spannungen, die zum Aufplatzen der kulturellen Subjektform führen können. So ist z.B. für das Bürgertum die Differenz innerhalb der Einheitsformel „Besitz und Bildung“ konstitutiv, die sich später in der Spaltung zwischen „Wirtschafts-“ und „Bildungsbürger“ niederschlägt: Die Codes der ökonomischen Sphäre vertragen sich nicht mit den Codes der Bildungspraxen, aber auch nicht mit denjenigen der Intimsphäre: Geschäftspartner agieren nicht wie enge Freunde oder Familienmitglieder und vice versa. Dennoch gelingt es der Formation „Bürgertum“ für eine ganze Weile, in seinen Praxisfeldern überwiegend als in sich geschlossen aufzutreten. Erst nach dem Ende des `langen 19. Jahrhunderts` 1918 ist diese Homologie der unterschiedlichen soziokulturellen bürgerlichen Praxen nicht mehr aufrechtzuerhalten und – so jedenfalls in Reckwitz` Darstellung – eine neue, dominante Subjektform, nämlich diejenige des „Angestelltensubjekts“ kündigt sich an.

Reckwitz unterscheidet nun drei „primäre Subjektivationsorte“ (Reckwitz 2010, S. 55), nämlich *Arbeit*, *Intimität* und *Technologien des Selbst* (ebd.), wobei *Arbeit* den Bereich der ökonomischen Praxen umfasst, *Intimität* das breite Spektrum privater Beziehungen abdeckt und *Technologien des Selbst* schließlich denjenigen Bereich charakterisieren, in dem das Subjekt primär mit sich selbst befasst ist, also vor allem auch den Bereich der Bildung. Diese Aufteilung ist zunächst einmal nachvollziehbar, da Subjekte an diesen drei Orten, die zugleich drei Komplexe von Praktiken darstellen, schon rein quantitativ den Großteil ihres Lebens verbringen. Die „Subjektivationsorte“ sind aber in erster Linie metaphorische Orte der kulturellen Praxis. Dass *Arbeit* der Ort ökonomischer Praxis ist, bedeutet nicht, dass es sich hier um einen einzigen oder auch um gleichartige empirische Orte handelt – das Kontor des Händlers ist nicht derselbe Ort wie die Amtsstube des Beamten, auch wenn Kaufmann und Beamter diesen und jenen Zug der Leistungsorientierung teilen mögen. *Intimität* findet in der Familie statt, aber auch als „Entgrenzung von Kommunikation“ in „Form von Freundschaften, peer groups, Geselligkeitszirkeln, Lebensstilgemeinschaften oder Szenen“ (S. 57). Und *Technologien des Selbst* können ganz individuell, aber auch im öffentlichen Raum in Anschlag gebracht werden – solange es sich um „primär selbstreferentielle Aktivitäten“ handelt (S. 60).

Dies ist natürlich wieder mit einem sehr breiten Pinsel gemalt. Man könnte auch sagen: Die Einheit, welche diese „Orte“ für eine Theorie kultureller Praxis gewinnen, verlieren sie in soziologischer Hinsicht, vor allem im Hinblick auf Institutionen und Organisationen, die angesichts der Homologie der Praxen marginalisiert werden. Reckwitz konzidiert weiterhin, dass dies nicht alle Orte bürgerlicher Subjektivierung sind, wohl aber diejenigen, die für das moderne Subjekt die entscheidenden seien (vgl. S. 55, Fn. 32). Auch dies entbehrt zunächst nicht einer

gewissen Plausibilität, kommt aber ohne weitere Begründungen sicherlich nicht aus. So wird man kaum überzeugend argumentieren können – und Reckwitz versucht dies auch gar nicht erst – politische und religiöse Praktiken seien für das bürgerliche Subjekt nicht konstitutiv und würden die Felder der anderen Praktiken nicht auch durchziehen. So ist z.B. die bürgerliche Gesellschaft (Bürgergesellschaft) ohne ihre *politischen* Praktiken gar nicht denkbar, die Herkunft der Bildungspraktiken (Technologien des Selbst) aus *religiösen* Praktiken (Protestantismus) steht völlig außer Zweifel (vgl. auch S. 157), und schließlich fehlen auch die *Erziehungspraktiken* als potentielle Bildungspraktiken, soweit sie nicht durch die Intimbeziehungen in der Familie abgedeckt sind.

Lässt man diese Einwände (zunächst) einmal beiseite, so ist natürlich das Feld der „Technologien des Selbst“ von besonderem Interesse, da hier die eigentlichen Bildungspraktiken beheimatet sind. In Anlehnung an Foucault handelt es sich hier um Sozial- und Selbsttechnologien, „die es dem Einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mithilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, daß er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (Foucault in Foucault u.a. 1993, S. 26).

Bildung als „Technologie des Selbst“

Die dominanten Praktiken der Bildung sind nun nach Reckwitz Praktiken des Lesens und Schreibens:

„Das bürgerliche Subjekt ist in einer beträchtlichen Spanne von Alltags- und Lebenszeit Schreibender und Lesender, so dass sich der Schriftlichkeitshabitus in seinen Körper/Geist ‚einschreibt‘ und ihm eine Form verleihen kann, welcher seine gesamte Praxis und sein Verhältnis zu sich selbst prägt. Das bürgerliche ‚Selbst‘ als Gegenstand seiner Selbstbeobachtung differenziert sich im Medium der Schriftlichkeit aus, und seine Selbstthermeneutik speist sich aus der ‚Selbstbildung‘, die in diesen Aktivitäten wahrgenommen wird. Gleichzeitig bleiben die schriftorientierten Praktiken des Selbst nicht isoliert, sondern sind als dispersed practices mit den Arbeits- und Intimitätsformen vernetzt. Das Subjekt, das in bürgerlicher Arbeit und Intimität zum Einsatz kommt, wird durch die Schriftpraktiken kognitiv und affektiv vorgebildet; die Praktiken der bürgerlichen Arbeit und der Intimität prozessieren selbst – über Geschäftskorrespondenz, Presseinformationen, intime Korrespondenzen etc. – im Medium der Schrift“ (Reckwitz 2010, S. 155f.).

Das ist nicht überraschend. Vor allem die Geschichte der Lesepraktiken ist von der Forschung bereits hinlänglich aufgearbeitet und dokumentiert (vgl. z.B. Baumgärtner 1973, Engelsing 1974, Schön 1987, Chartier 1990). Auch in Darstellungen zur Bildungsgeschichte nimmt das Lesen und Schreiben einen prominenten Platz in der „Bildung des Bürgers“ ein (vgl. Herrmann 1982). Auf eine Formel gebracht: Die Literalität, die sich im Lesen (und im Schreiben) realisiert, generiert zugleich die bürgerliche Innerlichkeit und damit auch die bürgerliche Bildung. Im Schreiben nimmt das bürgerliche Subjekt zu sich selbst Bezug (Tagebuch) oder spricht von sich zu anderen (Briefe); im Lesen nimmt es zur Innerlichkeit anderer Bezug (Briefe) oder liest – stellvertretend und fiktiv – von imaginierten anderen (Romane). Lässt man die Schreibpraktiken zunächst einmal beiseite, so kann man mindestens von folgenden Charakteristika der neuen Lesepraktiken des Bürgertums ausgehen:

- Grundbedingung ist zunächst einmal eine vorgängige und breit angelegte Alphabetisierung der bürgerlichen Gesellschaft. Solange dies nicht durch ein Schulsystem leistbar ist, wird die Aufgabe an die bürgerlichen Familien, und hier speziell an die Mütter, zurückgespielt (vgl. z.B. Kittler 1987, S. 31ff.). Die „moderne Bildungsrevolution“ (Bosse 2012) besteht dann vor allem darin, dass der Staat das Schriftlichkeits- und Alphabetisierungsmonopol übernimmt; speziell über Gymnasium und Universität sollen lesende Subjekte generiert werden, die als Beamte dann wieder in das Bildungs- und Verwaltungssystem eingespeist werden (vgl. Kittler 1988). Der Idealfall und das paradoxe Ziel all dieser Bemühungen, ist der Leser, der sich selbst bildet (vgl. zur Selbstbildung u.a. Bosse 2012, S. 105ff.).
- Der Lesestoff vermittelt ein literarisch gestaltetes Wissen über die Welt, nicht selten in Gestalt vorbildlicher bürgerlicher Lebensläufe und Schicksale, paradigmatisch in der Form des Bildungsromans.
- Das Medium der Schriftlichkeit verdrängt orale/auditive Übermittlungsformen. Es präferiert darüber hinaus den Sehsinn, was jedenfalls tendenziell zu einer Distanzierung vom Gelesenen führt. Die Leser werden an eine narrative Ordnung des Geschriebenen gewöhnt, an Standards der Handlungslogik (anders als in der Rede), die sich dem Leser als verstehbar präsentieren muss. Der Wandel vom lauten Vor-Lesen hin zum leisen Lesen enthält aber überdies, so z.B. Albrecht Koschorke, „ein die herkömmlichen Sozialstrukturen auflösendes Element: sie [die allgemeine Literalität, JV] setzt korporative Gruppenbindungen und Konsenszwänge außer Kraft und gibt ein Individualisierungspotential frei, das in der Ständeordnung keinen integrierbaren Lebensraum findet“ (Koschorke 2003, S. 173). Die individualisierten Leser stehen in der Deutung des Gelesenen unter keinem sozialen Zwang mehr, wie etwa unter der Autorität der Bibel. Lesen befreit vom Zwang der Zu-Gehörigkeit, erfordert aber neue Formen der Kommunikation über das Gelesene.
- „Die Praktik des bürgerlichen Lesens ist eine lautlose, solitäre, körperlich immobile, extensiv-kursorische, an Neuem orientierte und ‚hermeneutische‘ Aktivität“ (Reckwitz 2010, S. 160). Lesen ist nicht mehr lautes Vorlesen (z.B. der Bibel oder des Katechismus), es ist auch keine direkte Interaktion mit anderen Lesern, sondern ist primär Interaktion eines Individuums mit einem Text, der eine hermeneutische Einstellung einfordert. Der Körper des individuellen Lesers ist dabei stillgestellt. Erst die Kombination dieser Charakteristika sorgt überhaupt für die Entstehung einer bürgerlichen Innenwelt, die sich durch das Verstehen der Handlung und der Figuren zugleich *moralisiert* und *sensibilisiert*, nicht zuletzt durch die Literarizität der Darstellung.
- Erste Brüche entstehen, sobald die bürgerliche Lesepraxis als Technologie des Selbst, also vornehmlich das Lesen von Literatur, sich nicht einfach als „dispersed practice“ in das Feld der Arbeit oder auch der sozialen Beziehungen übertragen lässt: Frühe Warnungen vor der „Lesesucht“ sind bekannt, da das Lesen in eine solitäre Innenwelt führt, die dann aber nicht mehr mit der bürgerlichen Außenwelt vermittelbar ist. Die Lesepraxis an Schulen bildet die Selbsttechnologie des Lesens auch nicht annähernd

ab. An die Stelle gebildeter Subjekte treten dann ausführlich geprüfte Absolventen von Bildungsinstitutionen; Bildung und Schulbildung entwickeln sich auseinander.

Diese äußerst grobe Skizze bürgerlicher Lesepraxis mag an dieser Stelle genügen. Es liegt nun im Kontext der *musikalischen bürgerlichen Bildung* auf der Hand, dass die vielfältigen Subjektivationseffekte des Lesens im Medium der Musik nicht einfach repliziert werden können.

- Schriftlichkeit spielt für die Rezeption von Musik nur eine untergeordnete Rolle. Allein Experten sind imstande, den Noten-Text zu lesen und sogar innerlich zu imaginieren¹². Eine breit angelegte musikalische „Alphabetisierung“ ist daher aus staatlicher Sicht weder wünschenswert noch notwendig. Wünschenswert ist indes die Indienstnahme des Singens im Auftrag von Volks-, Gemüts- und Nationalbildung (vgl. etwa Gruhn 1993, S. 34ff.); es geht also primär um die schulische Vermittlung einer sehr speziellen Kulturtechnik. „Bildung“ wird hier noch kollektiv verstanden, im Sinne einer „Formung“ des Volkes: Das Volk *wird* gebildet, es bildet sich nicht selbst und individuell (vgl. dazu u.a. Vogt 2014).
- Musik vermittelt kein direktes Wissen über die Welt; dies tut sie allein in Kombination mit Text (Lied, Oper etc.), wobei diese Texte allerdings nicht die narrative Komplexität von Romanen oder auch Theaterstücken erreichen. Es können auch keine vorbildlichen Lebensläufe rein musikalisch dargestellt und literarisch entfaltet werden. Durch die Koppelung von Musik und Text verspricht man sich daher in erster Linie *emotionale Verstärkereffekte*, die auf *Moralisierung* ausgerichtet sind.
- Musik ist nicht „verstehbar“ wie ein Roman; ihre Hermeneutik, wenn es sie denn überhaupt gibt, ist anders konstituiert.
- Das Hören von Musik ist selbstverständlich nicht lautlos und es vollzieht sich über sehr lange Zeit, jedenfalls solange dies medial und technisch nicht möglich war, auch nicht solitär (es sei denn, die Musik wird selbst erzeugt). Wenn das individualisierte und stille Lesen die bürgerliche Bildungspraxis par excellence ist, so muss das an erklingende Musik gekoppelte Hören demgegenüber als regressive Praxis erscheinen, die tendenziell auf die Erzeugung vor-moderner Subjekte ausgerichtet ist.
- Der körperlichen Stillstellung des Lesers entspricht die Entkörperlichung des Hörers über lange Zeit nicht. „Die Erfindung des Schweigens“ (Müller 2014, S. 217) und des Stillsitzens, während die Musik erklingt, setzt erst um 1820 ein.
- Musik-Hören ist keine „dispersed practice“, die zumindest für das Feld der *Arbeit* ebenso nützlich und anschlussfähig wäre wie das Lesen. Anders ist es allerdings im Bereich der *Intimbeziehungen* bestellt, in denen Musik in vielfältiger Weise eine Rolle spielt.

Als erstes Fazit kann somit festgehalten werden, dass musikalische Praxen, auch und gerade die Praxis des Hörens, gegenüber den vielfältigen Lesepraxen zunächst als defizitäre oder

¹² Das Komponieren, als Analogon des Schreibens, kann hier m.E. als hochspezialisierte Praxis vernachlässigt werden. Das Musikmachen wiederum kann im hegemonialen Dual von Lesen und Schreiben nicht abgebildet werden und bildet daher keine bildungsrelevante Semantik aus.

zumindest als nicht-hegemoniale *Bildungspraxen* beschrieben werden können. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sie insgesamt nicht zu den bürgerlichen *Subjektivierungspraxen* gehören würden (vgl. schon Gay 1995). Im Rahmen von Reckwitz' praxeologischer Subjektivationstheorie können musikalische Praxen allerdings nur überschlägig der „bürgerlichen Intimsphäre“ zugerechnet werden, in der das bürgerliche Subjekt als „Freundschafts- und Familiensubjekt“ erscheint und entsteht (Reckwitz 2010, S. 134). In dieser Sphäre geht es aber nach Reckwitz gar nicht um Bildung, sondern um „selbstpsychologische, fremdpsychologisch-emphatische und individualisierte affektive Fähigkeiten“ (ebd., S. 138), die sich in der Familien- (Ehe-) und in der Freundschaftskommunikation ausbilden und bewähren. Das „Freundschaftssubjekt“ bildet dabei das übergeordnete Muster, das sogar die ehelichen Beziehungen überformt. Die bürgerliche „Geselligkeit“ wird dabei von Reckwitz zwar erwähnt, aber ebenfalls als eine bloße soziale Ausdehnung der Freundschaftsbeziehungen interpretiert (ebd., S. 138).

Während man nun zugestehen mag, dass Bildung für Freundschafts- und Familienbeziehungen keine zentrale Rolle spielt, so ist dies für die typisch bürgerlichen Formen der Geselligkeit und noch mehr für die Sphäre der Öffentlichkeit – die bei Reckwitz überschlägig „die kompetitive Arbeit, aber auch die Politik und das neue öffentliche Leben der Metropolen einschließt“ (ebd., S. 268) – allerdings nicht so eindeutig. Auch hier finden sich musikalische Praxen, für die durchaus Bildungsrelevanz reklamiert wird, aber die Bildung des Einzelnen ist hier sozial eingebunden und wird nicht lediglich als eine rein selbstbezügliche „Technologie des Selbst“ verstanden; das bürgerliche Subjekt ist immer auch ein „Geselligkeitssubjekt“.

Geselligkeit

Der moderne Begriff der Geselligkeit, so wie er sich seit Beginn des 18. Jahrhunderts entwickelt, ist, ebenso wie derjenige der Freundschaft, durch und durch historisch und sozio-kulturell bestimmt und hat wenig mit seinen teils antiken Vorgängern zu tun (als Überblick vgl. z.B. Mauser 1990, Adam 2004). Dabei ist „Geselligkeit“ in ihren konkreten Ausprägungen höchst vielgestaltig und nur schwer auf einen Nenner zu bringen. Für die Frage, ob und inwieweit sie als „bildungsrelevant“ einzuschätzen ist, ist allerdings entscheidender, welche allgemeinen Bedingungen zu erfüllen sind, um von einer „bildenden Geselligkeit“ zu sprechen. Dies gilt vor allen Dingen, wenn man in Erinnerung behält, dass Bildung zunächst einmal eine solitäre, individuelle Praxis ist – warum sollte man sich also freiwillig und mit der Absicht individueller Bildung in Gesellschaft begeben, es sei denn, auch hier ließe sich eine ganz besondere, eine soziabile „Technologie des Selbst“ praktizieren? In seinem Text *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* von 1784 hat Kant dieses Problem grundsätzlich und jenseits aller Bildungsaspirationen als das Paradoxon der „ungeselligen Geselligkeit“ des Menschen auf den Begriff gebracht (Kant 1977/1784, S. 37): Der Einzelne, zunächst nur orientiert an seiner eigenen Autonomie, wird sozusagen durch eine List der Natur dazu gebracht, sich zugleich „zu vergesellschaften“. Durch diese widerstrebenden Intentionen tritt notwendig in der Gesellschaft der ihnen zugrunde liegende „Antagonismus“ (ebd.) zutage, der nach Kant aber die Menschheit durch permanente Konflikte hindurch in ein „*moralisches* Ganze(s)“ (S. 38) verwandelt.

Solch teleologische Hoffnungen angesichts realer Divergenzen haben andere Theoretiker der Geselligkeit nicht; daher müssen sie Sorge dafür tragen, dass der Antagonismus gar nicht erst aufbricht. In Schleiermachers *Versuch einer Theorie des geselligen Betragens* von 1798/99 kommt es daher zu einer grundlegenden Unterscheidung verschiedener Formen der Geselligkeit. Es gibt für Schleiermacher zunächst einmal die verschiedenen Arten der „gebundenen Geselligkeit“ (Schleiermacher 2000/1799, S. 19), in der Individuen sich zu einem gemeinsamen Zweck versammeln bzw. jeder Teilnehmer nur seinen eigenen Zwecken folgt. Ein Theaterbesuch oder ein Ball fallen für Schleiermacher bereits unter die „gebundene Geselligkeit“ (ebd.), die für ihn aber genau genommen gar nicht als „Geselligkeit“ bezeichnet werden dürfte. Ihr gegenüber steht dann die eigentliche, die „freie Geselligkeit“, die sich vor allem durch ihre Zweckfreiheit auszeichnet (ebd.). In ihr soll

„keine bestimmte Handlung gemeinschaftlich verrichtet, kein Werk vereinigt zustande gebracht, keine Einsicht methodisch erworben werden. Der Zweck der Gesellschaft wird gar nicht als außer ihr liegend gedacht; die Wirkung eines jeden soll gehen auf die Tätigkeit der übrigen, und die Tätigkeit eines jeden soll sein eine Einwirkung auf die anderen“ (ebd.).

Es ist offensichtlich, dass ein ganz überwiegender Teil der bürgerlichen Geselligkeit Schleiermachers strengen Maßstäben nicht genügt, und damit auch die mit diesem Teil verbundene Formen musikbezogener Praxen. Jede Form geselliger Praxis ist nur dann Teil der freien Geselligkeit, wenn durch sie alle übrigen Teilnehmer zwanglos wiederum zu einer eigenen Praxis angeregt werden; dies ist ihre „zwecklose Zweckhaftigkeit“. Den sozialhistorischen Hintergrund für Schleiermachers Reflexionen bilden offenbar die Berliner Salons¹³ als Paradigma freier Geselligkeit (vgl. Gaus 1998) und keineswegs die pragmatisch angelegten Aufklärungsgesellschaften. Ansonsten repräsentieren sie sich in ihrer Abstraktheit bereits als ein Rückzugsphänomen angesichts zerfallender Hoffnungen auf gesellschaftliche Gleichheit: Die Intimpraxis der Freundschaftsbeziehung lässt sich nicht in die gesellschaftliche Realität bürgerlicher Geselligkeit übertragen. Schleiermachers Bestimmung der freien Geselligkeit als „zweckfreie Zweckhaftigkeit“ wandert aus der gesellschaftlichen Sphäre mehr und mehr in die Bestimmung des Kunstwerks; werden bei Kant noch das ästhetische Objekt, über das räsoniert wird, und die soziale Form, in der dies geschieht, noch aneinander gebunden, so zerfällt diese Kopplung schon wenig später vollständig.

Die internen Widersprüche der freien Geselligkeit werden schon im Hinblick auf ihre Bildungsaspirationen offenkundig: „Freie, durch keinen äußeren Zweck gebundene und bestimmte Geselligkeit wird von allen gebildeten Menschen als eins ihrer ersten und edelsten Bedürfnisse laut gefordert“ (Schleiermacher 2000/1799, S. 15), heißt es gleich zu Beginn bei Schleiermacher. Freie Geselligkeit ist demnach ein Bedürfnis der bereits Gebildeten, und dient keineswegs dazu, Bildung erst einmal zu initiieren. Geselligkeit fungiert als ein sozial induziertes *Steigerungsmoment* im Bildungsprozess, auf dass der Gebildete nur ungern verzichten kann, weil in erster Linie durch den Umgang mit anderen Gebildeten seine individuelle Selbsttätigkeit in Gang gesetzt wird: es geht um den „freien Umgang vernünftiger *sich untereinander bildender* Menschen“ (ebd., Hervorhebung JV). Der Humboldtsche Bildungsbegriff wird hier von

¹³ „Salon“ wird hier als retrospektive Bezeichnung für vielfältige Formen privater Gesellschaften benutzt. Ob es Salons französischer Art im deutschsprachigen Raum des 18. und 19. Jahrhunderts tatsächlich gegeben hat, ist umstritten (vgl. Gerber 2016, S. 17ff.).

Schleiermacher aufgenommen und zugleich in den Bereich der Soziabilität überführt: „Hier ist der Mensch ganz in der intellektuellen Welt und kann als Mitglied derselben handeln; dem freien Spiel seiner Kräfte überlassen, kann er sie harmonisch weiterbilden, und von keinem Gesetz beherrscht, als welches er sich selber auflegt“ (ebd.).

Schleiermacher setzt hier also erstens voraus, dass die freie Geselligkeit ohnehin nur von bereits Gebildeten gewünscht und praktiziert wird. In der Sphäre der „intellektuellen Welt“ sind die geselligen und gebildeten Individuen ganz bei sich und zugleich völlig abgekoppelt von der Welt der „gebundenen Geselligkeit“, mitsamt ihren mundanen Interessen und Beschränkungen¹⁴. Damit ist aber auch der sozial erweiterte Bildungsbegriff von jeglicher politischer Wirksamkeit abgekoppelt und nähert sich dem Begriff des Kunstwerks an, das später seine Funktion übernehmen wird: Der Besuch eines Konzerts, der noch bei Schleiermacher aus der Sphäre der freien Geselligkeit verbannt wäre, wird zum Paradigma eines sozial geprägten musikalischen Bildungsereignisses.

Grundsätzlich könnte in der „freien Geselligkeit“ auch eine musikalische Darbietung Anlass zu einer, wie auch immer zu denkenden, bildenden Selbsttätigkeit der Hörenden oder auch der Spielenden bieten, sofern sie nicht zu ihrer Überwältigung oder Belehrung eingesetzt wird. Diese Möglichkeit wird realiter aber wohl selten ins Auge gefasst¹⁵; stattdessen wird zumeist eine durchaus funktional gedachte „Salonmusik“¹⁶ (vgl. Ballstaedt & Widmaier 1989, Gradenwitz 1991, S. 175ff.) in die Praktiken der Salongeselligkeit lediglich eingebunden¹⁷. Diese Praktiken sind aber überwiegend¹⁸ kommunikativer, d.h. sprachlicher Natur; der Salon ist, wie Schleiermacher bemerkt, vor allem eine „kleine Bühne der Konversation“ (Schleiermacher 2000/1799, S. 31), auf der, wenn es um Musik geht, primär über diese *gesprochen* wird. Die im

¹⁴ Für Schleiermacher ist es ausgeschlossen, dass es so etwas wie einen Transfer aus der Welt der Familie oder des Berufes in die Welt der freien Geselligkeit geben könne (vgl. Schleiermacher 2000/1799, S. 15). Die freie Geselligkeit ist somit explizit aus den von Reckwitz beschriebenen Subjektivationsorten herausgenommen – um den Preis ihrer soziologischen Ortlosigkeit. Nur wenig später wird Schleiermacher die „freie Geselligkeit“ dann wieder an die Familie und ihre Kommunikations- und Verhaltenspraxen rückbinden. Im Laufe des 19. Jahrhunderts verliert der Begriff der Geselligkeit vollends an Bedeutung und wird fortschreitend von demjenigen des „Volkes“ überlagert (vgl. Mauser 1990, S. 30ff.).

¹⁵ Insgesamt ist, trotz zahlreicher lokaler Studien, die Rolle der Musik in der „freien Geselligkeit“ und schon gar ihre angenommene Bildungsrelevanz wenig erforscht. So findet sich etwa in Mirjam Gerbers Studie über die musikalischen Leipziger Salons lediglich die *Vermutung*, dass im musikalisch ambitionierten Salon der Pianistin Henriette Voigt so etwas wie ein musikalischer Bildungsanspruch bestanden hätte (vgl. Gerber 2016, S. 73), ohne dass dazu tatsächlich Näheres zu sagen wäre (ebd., Fn.259).

¹⁶ In der *Kritik der Urteilskraft* von 1790 spricht Kant noch von Tafelmusik, „ein wunderliches Ding, welches nur als angenehmes Geräusch die Stimmung der Gemüter zur Fröhlichkeit unterhalten soll, und, ohne daß jemand auf die Komposition derselben die geringste Aufmerksamkeit verwendet, die freie Gesprächigkeit eines Nachbarn mit dem andern begünstigt“ (KdU B 179).

¹⁷ Der „mittlere Geschmack“ (Gaus 1998, S. 330) oder auch „Salongeschmack“ wird dabei notwendigerweise prägend (vgl. schon Gradenwitz 1991), d.h. dass zumeist nicht gerade die Höhenlagen von Philosophie, Literatur oder Musik im Salon erreicht werden, sondern eher mediokre, leicht zugängliche Produkte im Mittelpunkt stehen. Einerseits setzt sich dieser Geschmack recht früh der Kritik als „oberflächlich“ aus; andererseits garantiert er, dass in den Salons die inszenierte soziale Einheit nicht auseinanderfällt.

¹⁸ Es gibt auch körperliche Praktiken, die zur „ästhetischen Inszenierung der Salongeselligkeit“ gehören (Gaus 1998, S. 337ff.).

Salon tatsächlich praktizierte Musik kann dann etwa durch ihren assoziativen Charakter „eine Brücke von der Musik zurück ins Gespräch“ bilden (Wald 2008, S. 155; der umgekehrte Fall dürfte eher selten gewesen sein (vgl. ebd., S. 155f.)¹⁹.

Auf dieser „kleine Bühne“ der Geselligkeit wird die individuelle Bildung aber nicht nur gesteigert, wie es Schleiermacher sich dies idealiter erhoffte, sondern sie wird auch sozial bewertet; die „richtige“ Bildung wird zum Exklusions- und Inklusionsmarker²⁰:

„Zur Kultivierung seiner selbst, um urteilsfähig zu werden, dient einmal der Umgang mit Autoren und ihren Schriften, zum anderen der Umgang mit Menschen in der Gesellschaft. Die kommunikative Geselligkeit der Gebildeten ist aber nicht harmlos, in ihr stehen alle vorangegangenen Lernprozesse auf dem Spiel und werden dahingehend beurteilt, ob das Bildungsziel (Urteilsfähigkeit) erreicht ist oder nicht. Die Bildungsgeselligkeit führt, indem sie anerkennt oder aber beschämt, einen Diskurs, in dem man sich fortlaufend zum Mitreden qualifiziert oder disqualifiziert; sie entwickelt zum *comme il faut* des Redens auch ein *comme il faut* des Wissens, d.h. der Bildungsergebnisse. In so einer diskursiv, und dadurch auch sozial, exklusiven Gesellschaft dabei sein zu wollen, ist ein Ziel für die gesitteten Stände“ (Bosse 2012, S. 140).

Spätestens an dieser Stelle bricht ein Problem auf, das bereits zu Beginn angedeutet wurde und das sich bis heute als Spannung in der historischen Forschung niederschlägt (vgl. Langewiesche 2019): Ist „Bildung“ primär ein Werkzeug der „ständischen Vergesellschaftung“ des (Bildungs-)Bürgertums (Lepsius 1992), das dafür sorgt, dass einige dazugehören und andere nicht? Oder ist sie in erster Linie Marker für eine besondere Art der Lebensführung, die historisch vor allem bürgerlich sein mag, aber grundsätzlich nicht auf einen besonderen Stand beschränkt bleibt (so z.B. Tenbruck 1986)? Trifft die erste Variante zu, so vergehen die „Bildungsbürger“ mit der Geschichte ihres Standes; es gibt sie dann heute schlicht nicht mehr. Ist aber die zweite Lesart dominant, so gibt es keinen Grund, warum die „bildungsbürgerliche“ Lebensführung heute natürlich nicht mehr identisch mit den Praktiken des 18. oder 19. Jahrhunderts sein kann, aber dennoch in genauer zu untersuchenden Transformationen weiter besteht (so auch Reckwitz 2010a). Die bildungsbürgerliche Lebensführung und die von Reckwitz untersuchten Subjektivierungspraktiken können dann bis in die Gegenwart gemeinsam und differenziert betrachtet werden, während die „ständische Vergesellschaftung“ nur noch in ihren nicht-hegemonialen Verfallsformen und Resten beobachtet werden kann.

Zum Sprechen über Musik gehört jedenfalls neben dem „Wie“ auch das „Was“, die Regeln des Salon-Diskurses und auch seine Inhalte. Die Regeln der „freien Geselligkeit“, die Schleiermacher entwirft, zeigen das prekäre Gleichgewicht, das hier konstruiert werden muss, damit die Geselligkeit als Selbstzweck nicht aus dem Ruder gerät: Die Inhalte der Konversation dürfen nicht aus dem familiären oder aus dem beruflichen Umfeld der teilnehmenden Personen stammen, da nicht einzusehen ist, wie sich bei solchen eingeschränkten Themen eine „bildende“

¹⁹ Für die Folgezeit typisch sind dann eher „Komponisten, die im Verlauf einer geselligen Zusammenkunft am Klavier phantasierten und dabei die Zuhörer und sogar sich selbst in poetischer Verzückung völlig zu vergessen schienen“ (Wald 2008, S. 157). Die Musik entwickelt sich insgesamt sogar zu einer „Gefährdung der Geselligkeit“ (Wald-Fuhrmann 2015).

²⁰ Dies gehört zur bürgerlichen Geselligkeit von Anfang an – im Unterschied zur adeligen Gesellschaft, die grundsätzlich auf Demonstration nach außen hin angelegt ist: „Auch hier ist (...) das Volk nicht ganz ausgeschlossen; es bleibt auf den Gassen gegenwärtig; Repräsentation ist immer noch auf eine Umgebung angewiesen, vor der sie sich entfaltet. Erst die bürgerlichen Honoratiorenbankette werden, hinter verschlossenen Türen, exklusiv“ (Habermas 1990/1962, S. 64f.).

Wirkung einstellen soll – Literatur, Kunst oder Musik bieten sich hingegen als mögliche Inhalte an. Damit hängt dann aber auch das „Wie“ der Konversation zusammen, das gewiss keine monologischen und professionellen Vorträge erlaubt, die etwa der pragmatisch ausgerichteten Belehrung dienen, sondern nur solche Beiträge, welche die „Selbsttätigkeit“ der Zuhörer, also die Kommunikation, und nicht etwa die Anwendung von Wissen, anregen sollen.

Die Vorstellung, die Kommunikation über Musik sei doch keine *musikalische* Bildung, weil diese doch allein eine Frage der individuellen musikalischen Praxen, vor allem des Hörens, sei, ist irrig. Wenn Bildung kein rein solipsistisches Geschäft ist, muss es möglich sein, den subjektiven Innenraum gewissermaßen nach außen zu stülpen und sichtbar werden zu lassen – mit all den damit verbundenen Risiken (vgl. die Studie von Graevenitz 1975). Systemtheoretisch gesprochen: „Mit der *Reflexion* der Empfindsamkeit wird zugleich der Innenraum des bloß Privaten überschritten und die Innerlichkeit der Öffentlichkeit ausgesetzt. Nur deshalb kann man von Bildung sprechen“ (Luhmann 1995, S. 441). Damit die musikbezogene, gesellige Kommunikation nicht im Raum des individuell Kontingenten und Unverbindlichen verbleibt, bedarf es eines theoretischen Regulativs, das sich in Gestalt der Ästhetik herausbildet.

Paradigmatisch für diese Entwicklung steht Kants *Kritik der Urteilskraft*, in der das subjektive ästhetische Urteil, für das sich keine schlechthin objektiven Gründe finden lässt, und ein unterstellter, quasi-transzendentaler „Gemeinsinn“ (*sensus communis*) theoretisch aneinander gebunden werden (vgl. u.a. Vogt 1998): Das ästhetische Urteil, dass etwas schön sei oder auch nicht, kann überhaupt nur Geltung beanspruchen, indem es in seinem Vollzug an einen gesellschaftlichen Konsens appelliert, der in ihm selbst bereits vorausgesetzt wird. Das bedeutet nicht, dass jedermann einem solchen Urteil sogleich beipflichten müsste, fast im Gegenteil. Wäre das Urteil apriori evident, käme gar keine Diskussion zustande; ein objektiver Begriff der Schönheit, so wie er später reklamiert wird, führte allein zur Rechthaberei, aber nicht zur freien Geselligkeit, in der das Subjekt ohne Angst sein subjektives Urteil zur Diskussion stellt – sofern es für dieses Urteil Gründe vorbringen kann (vgl. dazu insgesamt z.B. Plumpe 1993). Kants Ästhetik ist *auch* eine implizite Theorie der bürgerlichen Geselligkeit. Damit Subjekte sich in der freien Geselligkeit wechselseitig bilden können, ist es nötig, dass die *Gegenstände* der Konversation (hier: Musik) und der Modus der *Kommunikation* (hier: der ästhetische Diskurs) über diese Gegenstände sich komplementär zueinander verhalten. Rein *subjektive* musikalische Bildung, die sich nicht in einem solchen Modus artikulieren und nach außen darstellen kann, wie etwa der am Klavier phantasierende Komponist, scheitert in dieser freien Geselligkeit ebenso, wie das *objektive* Urteil über Musik, das jeglichen subjektiven Anteil am ästhetischen Urteil leugnet.

Musikalische Bildung als Praxis, die nicht ausschließlich als „Technologie des Selbst“, aber auch nicht als bloße „Intimitätspraxis“ beschreibbar ist, erscheint also in der bürgerlichen Geselligkeit durchaus möglich. Ihr Gelingen ist aber fragil – sie ist überhaupt nur denkbar, wenn diese Geselligkeit als „freie“ erscheint und sich jeder pragmatischen Intentionalität im Kontext von Familie und Beruf entschlägt. Die Individualität kann sich in der geselligen Allgemeinheit bilden, aber nur, wenn diese das Individuum nicht in ihren Zwecken verschwinden lässt. Dies kann wiederum nur erreicht werden, wenn die TeilnehmerInnen dieser Geselligkeit bereits gebildete Personen sind, die wissen, wie und worüber zu kommunizieren ist; Bildung wird dann zugleich Resultat der Geselligkeit, als auch die Voraussetzung, um überhaupt an ihr teilnehmen

zu können. Die „freie Geselligkeit“ ist also ein exklusiver Zirkel, dem es in erster Linie auf Steigerung seiner selbst ankommt. In dieser geselligen Bildung wiederum ist Musik als Praxis nicht zentral, sondern fungiert als Anlass und Gegenstand der Kommunikation: In *dieser* Praxis zeigt sich erst, ob und inwieweit die Individuen musikalisch gebildet sind. Die Gefahr, dass diese Art der bürgerlichen *Bildungspraxis* lediglich als ständische *Vergesellschaftungspraxis* verstanden wird, liegt auf der Hand: In der Konversation geht es dann nicht um sachkundige, wenn auch diskutabile ästhetische Urteile, so wie dies etwa Kant vorschwebte, sondern um die Demonstration, dass man dazugehört; aus der Bildungspraxis wird dann bloße Distinktionspraxis.

Öffentlichkeit

Der Begriff der Geselligkeit spielt in Jürgen Habermas' klassischer Studie über den *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (Habermas 1990/1962) keine systematische Rolle²¹. „Geselligkeit“ fällt in der bürgerlichen Gesellschaft zunächst in den Raum des „Privaten“ und ist im Kern eine familiäre Kategorie. Tritt sie aber aus dem familialen Raum gleichsam heraus, so gelangt sie bereits in den Bereich der „Öffentlichkeit“²², die als Konzept sehr weit gefasst wird: „Bürgerliche Öffentlichkeit läßt sich vorerst als die Sphäre der zum Publikum versammelten Privatleute begreifen“ (ebd., S. 86). Wenn man auch bedauern mag, dass damit den Besonderheiten der Geselligkeit zu wenig Rechnung getragen wird, so (über)betont Habermas doch damit die gesellschaftspolitische Funktion, die Geselligkeit immer auch hatte und der nun im Begriff der Öffentlichkeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Öffentlichkeit wird von Habermas als ein *vor-politischer* Raum begriffen, in dem das aufstrebende Bürgertum sich selbst spiegelt und Praxen entwickelt, die idealiter in das Feld der Politik (Staat) übertragen werden sollen (siehe auch die schematische Darstellung, ebd., S. 89). Dass dieser Übertrag historisch nicht gelingt, ist das eigentliche Thema des Buches²³.

Für unseren Zusammenhang ist es nun entscheidend, welche Rolle Bildung und näherhin musikalische Bildung in diesem Zusammenhang einnimmt. Gibt es so etwas wie „Bildung in der Öffentlichkeit“ – um den Begriff „öffentliche Bildung“ zu vermeiden – als Analogon zur „geselligen Bildung“, und wenn ja: welche Praxen sind nötig, um so etwas wie ein „Öffentlichkeitssubjekt“ zu konstituieren? Zunächst einmal fällt auf, dass für Habermas „Bildung“ in Kombination mit „Besitz“ in erster Linie als Eintrittskarte für die Teilhabe an den Institutionen der

²¹ Der *Strukturwandel der Öffentlichkeit* wird an dieser Stelle als Folie benutzt, da er – auch in kritischer Hinsicht – die Basis für eine weitverzweigte Diskussion bildet, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann. Auf einen Teil der Kritik reagiert Habermas selbst in seinem Vorwort zur Neuauflage von 1990.

²² Zur weitläufigen Theorie der Öffentlichkeit verweise ich hier nur auf Handbuchartikel wie Brüggem 2004, Hölscher 1984 oder Hohendahl 2002.

²³ Rein sozialgeschichtlich gesehen ist Habermas' Studie nur wenig ergiebig; dies ist aber auch nicht ihre primäre Funktion. Es darf sich vielmehr als eine „historiographische Ergänzung zu den Thesen von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno verstehen, die in der *Dialektik der Aufklärung* (1947) die Verkehrung von Aufklärung in Kulturindustrie behandeln. So ist auch für Habermas der Strukturwandel vom kulturräsonierenden Publikum zum kulturkonsumierenden Publikum das eigentliche Thema“ (Bosse 2015, S. 81).

Öffentlichkeit fungiert (vgl. ebd., S. 158). Bildung muss also zunächst einmal erworben werden, um sie im Rahmen der Öffentlichkeit dann zur Geltung bringen zu können. Dies geschieht durch den „öffentlichen Vernunftgebrauch“ (vgl. Kant 1977/1784a, S. 55), durch das „öffentliche Raisonement“ (Habermas 1990/1962, S. 86), das nach Habermas das entscheidende Medium ist, um der bürgerlichen Öffentlichkeit gegenüber der Staatsgewalt zum Ausdruck zu verhelfen, also die Möglichkeit, der Vernunft gegenüber der bloßen Macht eine Stimme zu verleihen. Wenn es also so etwas wie eine „Bildung in der Öffentlichkeit“ gibt, so ist sie, ähnlich wie die „gesellige Bildung“, so etwas wie eine Bildung zweiter Stufe, die zugleich auch als Exklusionsmarker fungiert: Nicht jeder darf hier mitmachen, wie egalitär die bürgerliche Öffentlichkeit auch immer auftreten mag. Wie Bosse (2015) lapidar bemerkt: „So gesehen sind die Gebildeten nicht die Ursache des Wandels im 18. Jahrhundert, wie Habermas glaubte, sondern vielmehr dessen Folge“ (ebd., S. 91).

Wenn diese Gebildeten sich folglich zu Formen der Öffentlichkeit zusammenfinden, dann in einer Art und Weise, in der zugleich gewährleistet ist, dass sie ihre individuelle Bildung nach außen hin zeigen und artikulieren können, und dass dies in einem Rahmen geschieht, in dem sich die Individualitäten gefahrlos als eine größere Einheit verstehen können. Die öffentliche, staatlich organisierte Bildung tut dies nicht, da hier die Individuen allein staatlichen Zwecken unterworfen werden (vgl. dazu insgesamt Hellekamps 1997) – auch wenn die preußischen Bildungsreformer hier von einer Einheit geträumt haben mögen: Der Staat konzentriert sich, trotz aller Bildungslyrik in Lehrplänen und politischen Verlautbarungen, auf Erziehung und Unterricht, während Bildung den vor- oder außerpolitischen Raum nicht verlässt (vgl. Prondczynsky 1998). Staatlich organisierte Erziehung liefert aber *in the long run* die breiteste Basis für eine gebildete Öffentlichkeit – das „Räsonieren“ muss man lernen – , die sich dann aber wiederum von der Zweckorientiertheit der staatlichen Erziehung lösen muss, ohne dass klar wäre, unter welchen Bedingungen und wie dies geschehen könnte. Dass die staatlich organisierte *Musikpädagogik* bis in die 1960er Jahre hinein kaum je auch nur versucht hätte, das „musikalische Räsonieren“ zu befördern, ist in diesem Zusammenhang eher eine Randnotiz.

Ist also bereits im Konzept der gebildeten Öffentlichkeit die Dialektik der Gleichheit der Ungleicheren eingelassen, so behält sie als regulative Idee eine Zeitlang ihren besonderen Reiz. Speziell in der Sonderform der „literarischen Öffentlichkeit“ bildet sich nach Habermas ein Übungsfeld heraus, in dem sich das Publikum als zugleich individuell und universal erfahren darf:

„Denn als Publikum stehen sie [die Privatleute, JV] bereits unter dem unausgesprochenen Gesetz einer Parität der Gebildeten, dessen abstrakte Allgemeinheit einzig die Gewähr dafür bietet, daß die ihm ebenso abstrakt, als ‚bloße Menschen‘ subsummierten Individuen gerade durch sie in ihrer Subjektivität freigesetzt werden. Die zu bürgerlich-revolutionären Propagandaformeln der ‚Gleichheit‘ und ‚Freiheit‘ erstarrten Klischees bewahren hier noch ihren lebendigen Zusammenhang: das öffentliche Raisonement des bürgerlichen Publikums vollzieht sich im Prinzip unter Absehung von allen sozial und politisch präformierten Rängen nach allgemeinen Regeln, die, weil sie den Individuen als solchen streng äußerlich bleiben, der literarischen Erfahrung ihrer Innerlichkeit; weil sie allgemein gelten, dem Vereinzelten; weil sie objektiv sind, dem Subjektivisten; weil sie abstrakt sind, dem Konkretesten einen Spielraum sichern“ (Habermas 1990/1962, S. 119).

„Im Prinzip“ realisiert sich demnach das „öffentliche Raisonement“ als expansive und rationalisierte Form der Salonkommunikation und damit als Vorgriff auf eine bürgerliche Gesellschaft, die unter der Prämisse von Freiheit und Gleichheit steht. Pointiert formuliert, wandeln sich

„Konversation in Kritik, Bonmots in Argumente“ (ebd., S. 91)²⁴. Mehr noch als beim Lese- und Theaterpublikum sieht Habermas in diesem Zusammenhang das Konzertpublikum als eine Form spezifisch bürgerlicher Öffentlichkeit, die sich von der „repräsentativen Öffentlichkeit“ der feudalen Musikpraxis unterscheidet; zeitgleich erscheinen dabei absolute Musik, die um ihrer selbst willen gehört wird, und Musik als Ware, für deren Konsum zu bezahlen ist:

„Strenger noch als am neuen Lese- und Zuschauerpublikum läßt sich am Konzertpublikum die Verschiebung kategorial fassen, die nicht eine Umschichtung des Publikums im Gefolge hat, sondern das ‚Publikum‘ als solches überhaupt erst hervorbringt. (...) Der Eintritt gegen Entgelt machte die Musikdarbietung zur Ware; zugleich entsteht aber so etwas wie zweckfreie Musik: zum ersten Mal versammelt sich ein Publikum, um Musik als solche zu hören, ein Liebhaberpublikum, zu dem jeder, Besitz und Bildung vorausgesetzt, Zutritt hat“ (Habermas 1990/1962, S. 101).

Der „Besitz“ ist nun selbstverständlich Voraussetzung dafür, Musik als Ware verbrauchen zu können; „Bildung“ soll dagegen die Möglichkeit garantieren, über Musik angemessen urteilen zu können. Die Kategorie des Besitzes scheidet nun alle diejenigen aus, die sich den Musikkonsum nicht leisten können; die Kategorie der Bildung soll hingegen wohlhabende Banausen treffen, die sich allein dem Konsum überlassen und zum „öffentlichen Raisonement“ nicht in der Lage sind. Damit entsteht ein Problem: Wird der Geschmack des Publikums zum Maßstab der Kunst, so unterwirft diese sich nun auf einmal dem „kompetenzfreien Urteil von Laien, denn im Publikum darf jedermann Zuständigkeit beanspruchen“ (ebd., S. 100). Dieser grundsätzlich egalitäre Ansatz des Laienurteils wird aber schon frühzeitig theoretisch einkassiert, was sich in der Diskussion über „Kenner“ und „Liebhaber“ artikuliert (vgl. u.a. Reimer 1974, Schleuning 1984). Die z.B. noch bei C. Ph. E. Bach ausgesprochene Hoffnung, zugleich „für Kenner und Liebhaber“ komponieren zu können, verfliegt schnell. Johann Georg Sulzers *Allgemeine Theorie der schönen Künste* (1771ff.) kodifiziert die Trennung: Der Kenner, so befindet Sulzer, ist derjenige

„welcher die Werke der Kunst nach ihrem innerlichen Werth zu beurteilen und die verschiedenen Grade ihrer Vollkommenheit zu schätzen im Stand ist. Der Kenner steht zwischen dem Künstler und dem Liebhaber in der Mitte. Jener muss das Mechanische der Kunst verstehen und auch die Ausführung desselben in seiner Gewalt haben; dieser empfindet nur die Wirkung der Kunst, indem er ein Wolgefallen an ihren Werken hat und nach dem Genuß derselben begierig ist. Alle drey urtheilen über die Kunstwerke, aber auf sehr verschiedene Weise. (...) Der Liebhaber beurtheilet das Werk blos nach den unüberlegten Eindrücken, die es auf ihn macht; er überläßt sich zuerst dem, was er dabey empfindet und dann lobt er das, was ihm gefallen und tadelt, was ihm mißfallen hat, ohne weitere Gründe davon anzuführen. Man ist Liebhaber, wenn man ein lebhaftes Gefühl für die Gegenstände hat, die die Kunst bearbeitet; ein Kenner, wenn zu diesem Gefühl ein durch lange Uebung und Erfahrung gereinigter Geschmack, und Einsicht in die Natur und das Wesen der Kunst hinzukommt“ (Sulzer 1774/1787, S. 5ff.)

Das Wort „Bildung“ taucht hier noch gar nicht auf, aber es ist offenkundig, dass der Liebhaber (und auch der praktizierende Künstler) schon aus prinzipiellen Gründen nicht wirklich gebildet sein kann; dies ist allein der Kenner. Dem bürgerlichen Liebhaber muss von Sulzer zwar zugutegehalten werden, dass er – im Unterschied zum Volk – ein „lebhaftes Gefühl“ für die Kunst

²⁴ Ähnlich ist bei Heister auch das Konzertpublikum eine „imaginär-reale Versammlung der Allgemeinheit“ (Heister 1983, Bd.1, S. 100), wobei die Allgemeinheit wohl mehr imaginär als real ist und die reale Versammlung einer Vielzahl von Bedürfnissen dient, „emphatisch als Poliserlebnis, pragmatisch als Geselligkeit“ (ebd., S. 102).

und ihre Gegenstände besitzt, aber ohne die langwierige „Übung und Erfahrung“ im Umgang mit Kunst bleibt der Liebhaber in seinen subjektiven Urteilen befangen, ohne für diese irgendwelche sachlich fundierten, rationalen Begründungen liefern zu können. Diese Begründungen wiederum können nicht ohne musik-immanente Maßstäbe gegeben werden, über die der Liebhaber in aller Regel gar nicht verfügt. In der Folgezeit entstehen dadurch für die musikalische „Bildung in der Öffentlichkeit“ zwei Besonderheiten. Zunächst: Musikalische Bildung und musikalisches Expertentum fallen zusammen. Der in Kants Analyse des ästhetischen Urteils herausgearbeitete Konnex zwischen subjektivem Geschmack und „sensus communis“ wird damit aufgekündigt: Das Urteil der Kenner ist, potentiell jedenfalls, objektiv und kommt ohne subjektive Zutaten aus; der „öffentliche Vernunftgebrauch“ wiederum kann weitestgehend auf die Idee der Öffentlichkeit verzichten. Darüber hinaus wird unterstellt, das Gros des bürgerlichen Publikums, die Liebhaber, müsse erst einmal zu Kennern „erzogen“ werden, bevor ihm überhaupt ein Urteil zusteht. Für diese Einschätzung mag es empirische Gründe geben, jedoch torpediert sie die Vorstellung einer „Bildung in der Öffentlichkeit“, die auf der Existenz autonomer und grundsätzlich urteilsfähiger Individuen beruht.

Historisch gesehen setzen an diesem Punkt diverse „pädagogische“ Vermittlungsinstanzen an, die ohne Sulzers Erziehungsfantasien auskommen: Die Musikkritik gibt stellvertretend für die Liebhaber ein Urteil über die jeweilige Musik öffentlich ab (vgl. Tadday 1993), Komponisten- und Künstlerbiographien suggerieren einen lebensweltlich verbrieften Zugang zum Werk (vgl. z.B. Schlink 1992), Konzertführer und Programmhefte liefern ein Vor-Verständnis der Werke, das eine individuelle Auseinandersetzung mit ihnen erspart (vgl. Thorau 2013), etc. Insgesamt kann man hier von einer fortschreitenden „Literarisierung“ (vgl. Botstein 1992) des musikalischen Wissens sprechen, durch welche zwar die Kommunikation der Liebhaber über Musik verbreitert und erleichtert wird, die aber kaum die individuelle Urteilsfähigkeit steigert. Wenn Eduard Hanslick 1854 gegen die weiterhin gefühlsgesteuerten Hörer polemisiert, so setzt er zunächst den Kenner-Liebhaber-Diskurs fort, indem er schreibt, dass der „ideale Gehalt“ der Musik „nur von dem gebildeten Verständnis erkannt wird“ (Hanslick 1991/1854, S. 72, Fn.). Darüber hinaus ist dieser „ideale Gehalt“ nicht ohne das große musikalische Kunstwerk zu denken, das als „absolute Musik“ metaphysisch aufgeladen damit dem öffentlichen Rasonnement per Definition entzogen wird.

Waren „Publikum“ und „Öffentlichkeit“ als Begriffe zunächst einmal weitgehend identisch, so gehen sie bald getrennte Wege: „Publikum“ wird zum rezipierenden und konsumierenden Publikum, das mit irgendeiner Form „räsonnierender Öffentlichkeit“ nicht mehr viel zu tun hat. In der Konstruktion des „Kenners“ sind aber bereits Elemente des angemessenen *Verhaltens* angelegt, das eine Transformation bürgerlicher Lese- und damit Bildungspraxen in die Praxen der Musikrezeption nahelegt (vgl. z.B. Schleuning 1984, S. 101ff.):

- Kenner kommen nicht ins Konzert, um zu sehen und gesehen zu werden; sie präsentieren auch nicht die neueste Mode (oder ihre Frauen).
- Kenner reden nicht, während die Musik spielt; sie lachen auch nicht, laufen nicht umher und stampfen nicht mit den Füßen. Ein tränenreiches Ergriffensein ist hingegen zumindest anfangs erlaubt, da es von innerer Rührung zeugt.

- Kenner rauchen, trinken und essen nicht während des Konzertes; sie spielen auch nicht Karten oder gehen anderen Vergnügungen nach etc.

Gefordert wird demgegenüber vielmehr das stille und konzentrierte Zuhören, dem allenfalls der Schlussapplaus als körperliche Aktivität folgen darf – Weber (1997) spricht hier von einer „ideology of silence“ (ebd., S. 689). Zu diesem Zweck werden die Stühle befestigt (so dass man sich nicht umdrehen und mit den Nachbarn sprechen kann), die Türen werden während des Konzertes abgeschlossen, es werden Pausen eingerichtet etc²⁵. Das Symphoniekonzert wird zum Vorbild auch für die Opern, wenn auch mit zeitlicher Verzögerung. Sind Beethovens Symphonien hier das Paradigma für die großen Werke, denen man adäquat nur durch konzentriertes Zuhören folgen kann, so sind es im Bereich der Oper die Musikdramen Wagners, welche die Erwartungen des Opernpublikums konterkarieren²⁶: In einer Wagner-Oper gibt es keine Arien, denen man mittendrin applaudiert oder die sogar DaCapo gesungen werden sollen (vgl. Müller 2006). Das zerstreute Hören, so wie es in populären Konzertformen weiterhin üblich ist (vgl. Schutte 1987), wird verpönt; mit irgendwelchen Bildungsaspirationen der Hörer hat es jedenfalls nichts zu tun.

Während nun allerdings das stille Lesen eine solitäre Tätigkeit darstellt, ist das stille Hören in Konzert und Oper eine Praxis, die ohne die Gemeinschaft der Hörenden – gewissermaßen eine „Einsamkeit zu vielen“ (Reckwitz 2010, S. 227f.) – nicht denkbar ist. Diese Gemeinschaft ist aber nicht mehr die vor-politische Öffentlichkeit, die Habermas als bürgerliche Öffentlichkeit im Blick hatte. Was hier zählt, ist nun eine überwiegend nicht-sprachliche Kommunikation durch bestimmte, musikbezogene und institutionalisierte Verhaltensmuster (vgl. Müller 2014, S. 9). Die Funktion dieser Praxen ist ebenso eindeutig wie bekannt: Sie ist auf die Bildung musikbezogener Gemeinschaften ausgerichtet, der die soziale Distinktion von vornherein eingeschrieben ist. Es ist naheliegend, dass Pierre Bourdieu gerade diese Verhaltensmuster der „Gemeinschaft der Hörenden“ als Beispiele für einen Habitus herangezogen hat, der sich mindestens bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts (in Frankreich) weitgehend bewahrt hat (Bourdieu 1987/1979, S. 41). Überraschend (oder auch nicht) ist allenfalls die Haltbarkeit dieses Habitus, bedenkt man, dass bereits Marx in der *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* von 1843 diagnostizierte, die bürgerliche Öffentlichkeit repräsentiere nicht (mehr) die Öffentlichkeit im Ganzen, ebenso wenig wie die bürgerliche Gesellschaft noch beanspruchen könne, „mit Gesellschaft überhaupt identisch zu sein“ (Habermas 1990/1962, S. 203). Damit vergeht aber zugleich auch die Idee einer „musikalischen Bildung in der Öffentlichkeit“ für das bürgerliche Subjekt: Die Bildung des Subjekts ist nicht mehr im Medium des (öffentlichen) Allgemeinen vermittelbar; das Allgemeine zerfällt in vielfältige „taste communities“, die gar nicht mehr beanspruchen, dass alle in ihnen gleichberechtigt einen Platz finden könnten.

²⁵ Dass die Praxen des Musikhörens auch einer entsprechenden Architektur bedürfen, sei hier nur nebenbei erwähnt (vgl. Tkaczyk & Weinziwerl 2019).

²⁶ Ob und inwieweit hier Elemente des „romantischen Subjekts“ als einer anti-bürgerlichen Avantgarde in transformierter Form erscheinen, wie Reckwitz suggeriert (Reckwitz 2010, S. 204ff., besonders S. 223ff.), kann hier nicht diskutiert werden.

Vorläufiges Fazit: Musikalische Bildungspraxen des bürgerlichen Subjekts

Angesichts der Forschungslage kann ein erstes Fazit nur vorsichtig ausfallen. Zunächst einmal: Der kultur- und praxistheoretische Blick auf bürgerliche Bildungspraxen bedeutet im Vergleich zu vorwiegend begriffsgeschichtlichen Studien (z.B. Vogt 2014) eine gewichtige Erweiterung der Perspektive. Ob diese Erweiterung gegenüber anderen Ansätzen wirklich so fundamental ist, wie z.B. Reckwitz nahelegt (Reckwitz 2010, S. 97ff.), muss an dieser Stelle dahingestellt bleiben²⁷. Für musikalische Bildungspraxen muss allerdings ein eklatanter Mangel an gehaltvollen historischen Studien konstatiert werden, da die musikwissenschaftliche Forschung, vor allem in Deutschland, sich immer noch überwiegend am komponierten Werk orientiert und allenfalls nach Verbindungen zwischen musikalischer Faktur und jeweils anvisierter musikbezogener Praxis fragt (z.B. Lütteken 1998). Das Interesse an Praxen der musikalischen Subjektivierung, verstanden als Teil einer historischen Musiksoziologie oder einer Kulturgeschichte der Musik, ist hier erwartungsgemäß nur gering (vgl. aber auch Thorau & Ziemer 2019). Die empirische Basis ist daher – für den Augenblick – zunächst einmal dünn.

Für eine Theorie der musikalischen Bildung des bürgerlichen Subjekts ist dies allerdings nicht das Hauptproblem. Naturgemäß muss der kultur- und praxistheoretische Ansatz musikalische Bildung als eine Form der Praxis des bürgerlichen Subjekts beschreiben, die zusammen mit vielen anderen Subjektivierungspraxen erst das „hybride Subjekt“ ausmachen. Bildungstheorien erscheinen in diesem Zusammenhang zuallererst als *Diskurse*, die im Feld der jeweiligen Bildungspraxis eine spezifische Funktion innehaben. Dass sie auch einen *Wahrheitsgehalt* und evtl. auch einen *utopischen* Gehalt besitzen könnten, ist selbstverständlich für den Kultursoziologen irrelevant. Dies lässt sich recht gut an Schleiermachers *Versuch einer Theorie des geselligen Betragens* ablesen: Die freie Geselligkeit, die Schleiermacher hier skizziert, ist eine soziale Utopie, die realiter höchstens in Ansätzen je bestanden hat. Dass sie auf der Folie tatsächlich existierender bürgerlicher Geselligkeit entworfen wurde, darf nicht verleugnet werden; dass sie aber diesen Rahmen sprengt, ist offensichtlich. M.a.W.: Bildungstheorie(n) können und müssen auch sozial- und kulturgeschichtlich rekonstruiert werden, aber sie gehen in dieser Rekonstruktion nicht auf.

Es ist also gewiss möglich und gewinnbringend, musikbezogene Bildungspraxen *kulturhistorisch* zu beschreiben. Um eine normative Bewertung dieser Praxen wird man aber gerade in *bildungstheoretischer* Absicht nicht herumkommen. Während Reckwitz hier ganz wertneutral von Verschiebungen oder Transformationen sprechen kann – die neueren „Technologien des Selbst“ haben dann einfach mit Bildung nichts mehr zu tun oder machen sich Reste der älteren Bildungspraxis zunutze –, kann z.B. Adorno in seiner *Theorie der Halbbildung* nur eine

²⁷ Dieser Ansatz ist auch der sozialhistorischen Forschung nicht fremd: „Wenn es also um ‚Bürgerlichkeit‘ im Sinne *historisch gewachsener kultureller Praxis* (Hervorhebung JV) geht, müssen wir wohl umdenken: nicht ausgehend von einer vordefinierten Sozialstruktur eine feste Zuordnung kultureller Werte und Muster versuchen, sondern solche gesellschaftlichen Situationen und Figurationen als Maßstab nehmen, in denen sich bürgerliche Kulturpraxis zugleich als ein sozialer Handlungskontext präsentiert. Dort definiert die Kultur ihre ‚bürgerliche Qualität‘ selbst und sie entwirft zugleich ein bestimmtes soziales Profil: Wer darf sich wann und mit welchem Recht ‚bürgerlich‘ nennen?“ (Kaschuba 1995, S. 93; vgl. auch Reckwitz 2010, S. 99, Fn. 2).

dialektisch konstituierte Verfallsgeschichte der Idee von Bildung konstatieren. Dies ergibt aber nur Sinn, wenn das bürgerliche Subjekt nicht *nur* als ein historisches Phänomen betrachtet wird, das sich selbstverständlich wandelt oder auch vergeht, sondern *auch* als eine Exemplifikation des universellen Anspruches, „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt, Werke, Bd. I, S 235).

Literatur

- Adam, Wolfgang (2004): Freundschaft und Geselligkeit im 18. Jahrhundert (30.08.2004). In: Goethezeitportal, <http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/epoche/adam_freundschaft.pdf>.
- Alkemeyer, Thomas (2014): Warum die Praxistheorien ein Konzept der Subjektivierung benötigen, in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, Bd. 39.1, S. 27-36.
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus & Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien, in: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker & Volbers, Jörg (Hg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-50.
- Ballstaedt, Andreas & Tobias Widmaier (1989): Salonmusik. Zur Geschichte und Funktion einer bürgerlichen Musikpraxis. Stuttgart: Steiner (Beihefte zum Archiv für Musikwissenschaft, Bd. 28).
- Baumgärtner, Alfred C. (Hg.) (1973): Lesen. Ein Handbuch. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung.
- Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster: Waxmann.
- Bröckling, Ulrich (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform (2007). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brüggen, Friedhelm (2004): Öffentlichkeit, in: Benner, Dietrich & Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 724-749.
- Bosse, Heinrich (2012): Bildungsrevolution 1770–1830. Herausgegeben mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bosse, Heinrich (2015): Öffentlichkeit im 18. Jahrhundert. Habermas revisited, in: Öffentlichkeit im 18. Jahrhundert. Habermas revisited. In: Navigationen - Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften, Jg. 15, Nr. 1, S. 81–97. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/1455>.
- Botstein, Leon (1992): Listening Through Reading: Musical Literacy and the Concert Audience, in: 19th-Century Music, Vol. 16, No.2, (Autumn 1992), S. 129-145.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (frz. 1979). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Campos, Samuel (2019): Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze. Wiesbaden: Springer VS.
- Chartier, Roger (1990): Lesewelten. Buch und Lektüre in der frühen Neuzeit. Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Engelsing, Rolf (1974): Der Bürger als Leser. Lesergeschichte in Deutschland 1500-1800. Stuttgart: Metzler.
- Foucault, Michel u.a. (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gaus, Detlef (1998): Geselligkeit und Gesellige. Bildung, Bürgertum und bildungsbürgerliche Kultur um 1800. Stuttgart: Metzler.
- Gay, Peter (1995): The Naked Heart. Vol. 4 of: The Bourgeois Experience: Victoria to Freud. New York: Norton
- Gerber, Mirjam (2016): Zwischen Salon und musikalischer Geselligkeit: Henriette Voigt, Livia Frege und Leipzigs bürgerliches Musikleben. Hildesheim: Olms.
- Gradenwitz, Peter E. (1991): Literatur und Musik in geselligem Kreise. Geschmackbildung, Gesprächsstoff und musikalische Unterhaltung in der bürgerlichen Salongesellschaft. Stuttgart: Steiner.
- Graevenitz, Gerhard von (1975): Innerlichkeit und Öffentlichkeit. Aspekte deutscher „bürgerlicher“ Literatur im frühen 18. Jahrhundert (zuerst in: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft

- und Geistesgeschichte, 49, 1975, Sonderheft, S. 1-82). Online verfügbar unter <<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2008/4572>>.
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Darmstadt: WBG.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit (1962), Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hanslick, Eduard (1991): Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik in der Tonkunst (1854). Darmstadt: WBG.
- Heister, Hanns-Werner (1983): Das Konzert. Theorie einer Kulturform, 2 Bde. Wilhelmshaven: Heinrichshafen.
- Hellekamps, Stephanie (1997): Die Gründung der Republik. Bildungstheoretische Analysen zur Differenz von politischer Gesellschaft und rasonierender Öffentlichkeit nach 1789. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (1982): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert (= Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland, Bd. 2). Weinheim: Beltz.
- Hölscher, Lucian (1984): Öffentlichkeit, in: Ritter, Joachim & Gründer, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 6. Darmstadt: WBG, Sp. 1134-1140.
- Hohendahl, Peter Uwe u.a. (2002): Öffentlichkeit/Publikum, in: Barck, Karlheinz u.a. (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden, Bd. 4. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 583-637.
- Humboldt, Wilhelm von (1980ff.): Werke in fünf Bänden, hg. v. Andreas Flitner & Klaus Giel (1. Aufl. 1960ff.). Darmstadt: WBG.
- Kant, Immanuel (1777/1784): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: Ders: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (Werkausgabe Band XI), hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 33-50.
- Kant, Immanuel (1777/1784a): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Ders: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (Werkausgabe Band XI), hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 53-61
- Kant, Immanuel (1777/1790): Kritik der Urteilskraft (Werkausgabe Band X), hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Deutsche Bürgerlichkeit nach 1800. Kultur als symbolische Praxis, in: Jürgen Kocka (Hg.): Wirtschaftsbürger und Bildungsbürger (= Bürgertum im 19. Jahrhundert: Deutschland im europäischen Vergleich, Bd.2). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 92-127.
- Kittler, Friedrich (1987): Aufschreibesysteme 1800/1900 (1985). München: Fink.
- Kittler, Friedrich (1988): Das Subjekt als Beamter, in: Frank, Manfred; Raulet, Gérard & van Reijen, Willem (Hg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 401-420.
- Koller, Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koppetsch, Cornelia (2017): Eine kultursoziologische Kartierung der Gegenwart – doch stimmt sie auch? Online verfügbar unter: <<https://soziopolis.de/beobachten/kultur/artikel/reckwitz-buchforum-2-die-gesellschaft-der-singularitaeten/>>.
- Koschorke, Albrecht (2003): Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts (1999). München: Fink.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2014): Hegemony and Socialist Strategy. Towards a radical democratic politics (1985). London & New York: Verso (dtsh: Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien 1991).
- Langewiesche, Dieter (2019): Bildungsbürgertum. Zum Forschungsprojekt des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte, in: Hettling, Manfred & Pohle, Richard (Hg.). Bürgertum. Bilanzen, Perspektiven, Begriffe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 37-57.
- 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.
- Lütteken, Laurenz (1998): Das Monologische als Denkform in der Musik zwischen 1760 und 1785 (= Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung 24). Tübingen: Niemeyer.
- Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lundgreen, Peter (Hg.) (2000): Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986-1997). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mausser, Wolfram (1990): Geselligkeit. Zu Chance und Scheitern einer sozialetischen Utopie um 1750, in: Eibl, Karl (Hg.): Entwicklungsschwellen im 18. Jahrhundert. Hamburg: Meiner, S. 5-36.
- Müller, Sven Oliver (2006): Distinktion, Demonstration und Disziplinierung: Veränderungen im Publikumsverhalten in Londoner und Berliner Opernhäusern im 19. Jahrhundert, in: *International Review for the Aesthetics and Sociology of Music*, 2, S. 167-187.
- Müller, Sven Oliver (2014): Das Publikum macht die Musik. Musikleben in Berlin, London und Wien im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plumpe, Gerhard (1993): Ästhetische Kommunikation der Moderne. Band 1: Von Kant bis Hegel. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prondczynsky, Andreas von (1998): Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie, in: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz & Rhyn, Heinz (Hg.): *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (ZfP, Beiheft 38). Weinheim u.a.: Beltz 1998, S. 71-86.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, H. 4, 2003, S. 282- 301.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt. Bielefeld: transcript.*
- Reckwitz, Andreas (2010): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne* (2006). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2010a): Wie bürgerlich ist die Moderne? Bürgerlichkeit als hybride Subjektivierungsform. In: Bude, Heinz; Fischer, Joachim & Kauffmann, Bernd (Hg.): *Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir?* München: Fink, S. 169–188.
- Reckwitz, Andreas (2017): Subjektivierung, in: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hg.). *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-130.
- Reimer, Erich (1974): Kenner – Liebhaber – Dilettant, in: Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.): *Handwörterbuch der musikalischen Terminologie*. Wiesbaden: Steiner.
- Reitz, Tilman (2003): *Bürgerlichkeit als Haltung. Zur Politik des privaten Weltverhältnisses*. München: Fink.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung, in: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-224.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens (1798/99), in: Ders.: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 1*, hg. v. Jens Brachmann & Michael Winkler. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15–35.
- Schleuning, Peter (1984): *Das 18. Jahrhundert: Der Bürger erhebt sich*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schlink, Wilhelm (1992): „Kunst ist dazu da, um geselligen Kreisen das gähnende Ungeheuer, die Zeit, zu töten“. Bildende Kunst im Lebenshaushalt der Gründerzeit, in: M. Rainer Lepsius (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 65–81.
- Schön, Erich (1987): *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schünemann, Georg (1928): *Geschichte der deutschen Schulmusik*. Leipzig: Kistner & Siegel.
- Schutte, Sabine (1987): Untersuchungen zur Entstehung und Funktion ‚populärer‘ Musikformen vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik, in: Dies. (Hg.): *Ich will aber gerade vom Leben singen... Über populäre Musik vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 10-57.
- Sponheuer, Bernd (1996): Kenner – Liebhaber – Dilettant, in: Finscher, Ludwig (Hg.): *Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil Bd. 5.2, neubearb. Aufl.* Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Sulzer, Johann Georg (Hg.) (1771): *Allgemeine Theorie der schönen Künste. Bd.1: 1771, Bd.2 (1774/1787)*. Leipzig: M. G. Weidemanns Erben und Reich.
- Tadday, Ulrich (1993): *Die Anfänge des Musikfeuilletons. Der kommunikative Gebrauchswert musikalischer Bildung in Deutschland um 1800*. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Tenbruck, Friedrich H. (1986): Bürgerliche Kultur, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27 = Neidhardt, Friedhelm; Lepsius, M. Rainer Lepsius & Weiß Johannes (Hg.): Kultur und Gesellschaft*, S. 263-285.

- Tkaczyk, Viktoria & Weinzierl, Stefan (2019): Architectural Acoustics and the Trained Ear in the Arts: A Journey from 1780 to 1830, in: Christian Thorau & Hansjakob Ziemer (Hg.), *The Oxford Handbook of Listening in the 19th and 20th Centuries*. Oxford: OUP, S. 231-253.
- Thorau, Christian (2013): Werk, Wissen und touristisches Hören. Popularisierende Kanonbildung in Programmheften und Konzertführern, in: Pietschmann, Klaus & Wald-Fuhrmann, Melanie (Hg.): *Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte. Ein Handbuch*. München: Ed. Text + Kritik, S. 535-561.
- Thorau, Christian & Ziemer, Hansjakob (2019): The Art of Listening and Its Histories: An Introduction, in: Dies. (Hg.), *The Oxford Handbook of Listening in the 19th and 20th Centuries*. Oxford: OUP, S.1-33
- Vogt, Jürgen (1998): Ästhetische Erfahrung und Gemeinsinn. Zu einigen Kategorien der Kantischen Ästhetik und ihrer Relevanz für die Musikpädagogik, in: *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung (Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik) (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre Beiheft 8)*, hg. v. H. J. Kaiser, Mainz (Schott) 1998, S. 36-66.
- Vogt, Jürgen (2014): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch, in: Vogt, Jürgen; Heß, Frauke & Brenk, Markus (Hg.): *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik Bd.6)*. Münster: LIT, S. 37-63.
- Wald, Melanie (2008): „Unaussprechliche Sehnsucht“: Die Bewältigung der Melancholie in Musik, in: Schmid, Susanne (Hg.): *Einsamkeit und Geselligkeit um 1800*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 141-161.
- Wald-Fuhrmann, Melanie (2015): Die Gefährdung der Geselligkeit durch die Musik. Weltflucht, Entrückung und absolute Musik, in: Oesterle, Günther & Valck, Thorsten (Hg.): *Riskante Geselligkeit. Spielarten des Sozialen um 1800*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 293-310.
- Weber, William (1997): Did People Listen in the 18th Century?, in: *Early Music*, Vol. 25, No. 4, S. 678-691.
- Wehler, Hans-Ulrich (1989): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Erster Band: Vom Feudalismus des Alten Reichs bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815* (1987). München: C. H. Beck.
- Wehler, Hans-Ulrich (1989a): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Zweiter Band: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815-1845/48* (1987). München: C. H. Beck
- Wehler, Hans-Ulrich (1995): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Dritter Band: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914*. München: C. H. Beck