

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

21

Wolfgang Lessing

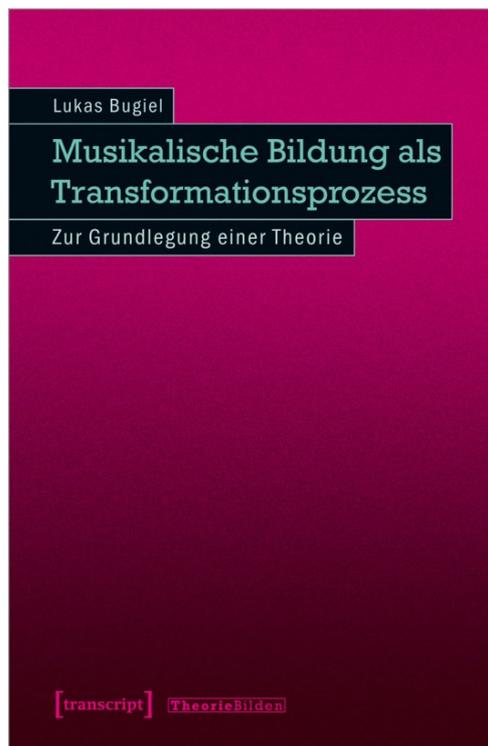
Rezension zu Lukas Bugiel:

Musikalische Bildung als Transformationsprozess

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2021.2088](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2021.2088)

Wolfgang Lessing

Rezension zu Lukas Bugiel: Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie (Bielefeld: transcript 2021)



Es zählt nicht unbedingt zu den Haupteigenschaften wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten, dass sie mit Spannung, ja sogar Erregung gelesen werden. Und so sei an den Anfang dieser Rezension das Bekenntnis gestellt, dass die Lektüre von Lukas Bugiels Dissertationsschrift einen regelrechten Lese-Flow bei mir ausgelöst hat. Was in diesem Buch auf verhältnismäßig knappem Raum (der reine Text umfasst 171 Seiten) entfaltet wird, ist nicht nur eine ausgereifte Theorie musikalischer Bildungsprozesse, sondern zugleich auch eine instruktive Erörterung bezüglich ihrer Position innerhalb eines komplexen Diskursgeflechtes, das musikpädagogische, erziehungswissenschaftliche und musikästhetische Perspektiven gleichermaßen umfasst. In der höchst präzisen Darstellung der Grundlagen, auf denen seine Theorie aufruht, besitzt dieser Text neben seinem beachtlichen Innovationspotenzial zugleich auch den Charakter einer Einführung in zentrale Fragen musikbezogener Bildungstheorien. Das verleiht ihm eine hochschuldidaktische Qualität, die in diesem Themenfeld alles andere als selbstverständlich ist.

Neben der Tatsache, dass die Arbeit verschiedene Diskursstränge glücklich zusammenzubinden und in ein eigenes Theoriekonzept zu verschmelzen in der Lage ist, beruht ihre Qualität wohl vor allem auch in der Tatsache, dass sie inhaltlich und sprachlich zu einem kritischen Mitdenken einlädt und dabei durchaus auch zu produktivem Widerspruch animiert. Parallel zu der inhaltlichen Nachzeichnung des Argumentationsganges lässt es sich diese Rezension daher auch nicht nehmen, auf einige Schwierigkeiten hinzuweisen, die mit Bugiels Ansatz möglicherweise verbunden sind.

Bugiels Gedankengang setzt bei der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse an, wie sie von Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki in den 1990er Jahren erstmalig entwickelt und seither vor allem durch Hans Christoph Koller eindrucksvoll verdichtet worden ist. Dieser Ansatz bedeutet insofern eine echte Neuerung in der bildungstheoretischen Diskussion, als er Bildungsprozesse nicht – in mehr oder minder freier Variation des Humboldt'schen Bildungsgedankens – als Ausdruck eines „natürlichen Bestreben[s] der Entfaltung menschlicher Kräfte“ denkt (S. 17), sondern sie als ein Veränderungsgeschehen begreift, das immer dann notwendig wird, „wenn unbekannte individuelle oder gesellschaftliche Problemlagen auftauchen, für die keine Ordnungs- und Bearbeitungsstrategien zur Verfügung stehen“ (ebd.). Bildung erscheint also nicht mehr als eine aktiv zu betreibende – und durch schulische Institutionen eventuell zu befördernde –, ‚Selbstbildung‘ (so das stets wiederkehrende Mantra aller klassischen Bildungstheorien), sondern als ein Prozess, der erst im Rahmen nachträglicher biografischer Selbstvergewisserung sichtbar und zugänglich wird. Sie steht für Erfahrungsprozesse, bei denen sich Menschen in rückwärtiger Perspektive als ‚anders geworden‘ erleben. Durch die enge Bindung des Bildungsprozesses an biografische Selbstkonstruktionen wird die transformatorische Bildungstheorie anschlussfähig an die empirische Biografieforchung, die – befreit von der Last „normativer, präskriptiver Gehalt[e]“ (S. 16) – diese Konstruktionen rekonstruktiv zugänglich zu machen versucht. Es geht, so Bugiel in seiner konzisen Nachzeichnung dieses Theorieansatzes, eben nicht mehr um die Frage, „wie solche Prozesse verlaufen *sollen* oder was als gute oder wünschenswerte Bildung aufzufassen wäre (oder nicht), sondern (nur), wie Bildung als Transformationsprozess überhaupt zu verstehen ist“ (ebd., Hervorhebung W.L.).

Was aber ist der Auslöser für derartige Transformationen? Und wie lassen sie sich in Bezug auf mögliche musikalische Bildungsprozesse konzeptualisieren? Antworten auf diese Fragen sucht der Autor zunächst in bestehenden musikpädagogischen Theorieentwürfen. Zunächst wendet er sich dem vielrezipierten Ansatz Christian Rolles zu (vgl. Rolle 1999), der bekanntlich musikalische Bildung mit dem Erwerb ästhetischer Erfahrung zu verschränken bestrebt ist. Bugiel kritisiert an dieser Konzeption vor allem den Rückgriff auf die Modi ästhetischer Erfahrung bei Martin Seel. Wenn, so führt er unter anderem aus, ästhetische Erfahrungen nach Rolle bzw. Seel immer dann möglich werden können, wenn Menschen Musik im Modus ‚kontemplativer‘ oder ‚ästhetisch-imaginativer‘ Einstellung wahrzunehmen imstande sind, dann muss sich doch notgedrungen die Frage stellen, wie die Erfahrungen geartet sein müssen, durch die sie in einen derartigen Modus hineinkommen. Für Rolle scheint dieses Hineinkommen – zumindest in der Lesart von Bugiel – im Wesentlichen eine auf „voluntativen Akten“ beruhende Einstellungsfrage zu sein (vgl. S. 28): Ein Subjekt entschließt sich, Musik im Modus ästhetisch-imaginativer Einstellung zu hören. Das impliziert aber nicht nur eine problematische Verfügungsgewalt des Subjekts über seine Erfahrungen, sondern läuft auch Rolles eigener Intention zuwider, die die

Vorstellung eines derart „auf sich selbst bezogenen, sich selbst konstituierenden Subjekts“ zu Recht ablehnt (ebd.). Durch diese Rückführung der Erfahrung auf Einstellungsakte bleibt dann aber vor allem unklar, „wie zu verstehen ist, dass die Erfahrung oder Wahrnehmung einer musikalischen Praxis neue oder unbekannte Sichtweisen hervorrufen kann“ (S. 29). Genau das, was Bildungsprozesse – und zwar nicht nur aus der Sicht einer transformatorischen Bildungstheorie – auszeichnet, bleibt, so Bugiels Fazit, damit im Grunde unbeantwortet.

Einen zweiten Anlauf zur Beantwortung seiner Frage nach dem Auslöser von Bildungsprozessen nimmt Bugiel bei Jürgen Vogts Habilitationsschrift *Der schwankende Boden der Lebenswelt* und hier insbesondere auf das dort entfaltete Theorieangebot von Bernhard Waldenfels (Vogt 2001). Waldenfels' phänomenologisch inspirierte Konzeption geht davon aus, dass bei jedem aufmerkenden Hinhören dem Hörvorgang etwas vorausgegangen sein muss. Der Konstruktion des Gehörten durch ein hörendes Subjekt ist ein Moment des Getroffen-Seins vorgeschaltet, das noch vor der eigentlichen Konstruktion steht. Insofern ist ein derartiges Hören immer schon als eine ‚Antwort‘ auf einen vorangegangenen ‚Anspruch‘ zu begreifen. So wie ein plötzliches schmerzverursachendes Ereignis notwendigerweise unvorbereitet (und damit „zu früh“) kommt und das eigentliche Schmerzempfinden eine nachträgliche (und daher „zu spät“ kommende) Reaktion auf dieses Zu-Früh-Gekommene ist, so sieht sich auch ein veränderungsstiftendes Hören mit einem „Zu früh“ konfrontiert, das durch einen nicht zu schließenden Spalt vom „Zu spät“ des nachträglichen Konstruktionsvorgangs getrennt ist. ‚Hören‘ ist für Waldenfels daher, in den Worten von Vogt, „nicht ein unmittelbarer Vollzug von Selbst-Präsenz“, sondern eine „Antwort auf eine Frage“ (Vogt 2001, S. 311, Bugiel, S. 34).

Mit dieser Konzeption ist ein derart hörendes Subjekt nicht mehr unumschränkte(r) Herr*in im eigenen Haus. Wie es bereits der Begriff des ‚Ereignisses‘ nahelegt, geht es hier um ein Phänomen, dessen Konstitution auf „kein Subjekt in der Rolle des Urhebers, keinen Erfahrenden, der diese Erfahrungen ‚macht‘, also herstellt“ (Bugiel S. 42), angewiesen ist. Das Subjekt ist hier vielmehr mit einer Fremdheitserfahrung konfrontiert, mit der es im Zuge seiner Antwort fertig werden muss. Hör-Ereignisse, die nach solchen Antworten verlangen, sind notwendigerweise heteronom und besitzen für Vogt – und mit ihm auch für Bugiel –, „den Charakter von musikalisch-akustischen Schlüssel-Ereignissen“ (Vogt 2001, S. 311, Bugiel, S. 34)

Bugiel greift diesen Begriff des Schlüsselereignisses auf und implementiert ihn sehr geschickt in die transformatorische Bildungstheorie, insofern nämlich „transformatorische Bildungsprozesse dann ausgelöst werden, wenn ein Widerfahrnis kreativ beantwortet wurde (Hervorhebung durch den Autor). Das Präteritum ist wichtig, „weil Widerfahrnisse nur aus der Perspektive ihrer kreativen Be-Antwortung verständlich werden“ (S. 50). Als musikalische Schlüsselereignisse sind demnach jene Momente zu verstehen, in denen Subjekte eine Fremdheitserfahrung als so herausfordernd (in einem positiven Sinne) erleben, dass sie auf sie durch ihr Hören oder Spielen kreativ, d.h. unter Verzicht auf bestehende Gewohnheiten, zu antworten in der Lage sind. „Erst wenn beide Merkmale (Widerfahrnis und kreative Antwort) zusammenkommen, hat man es mit einem Schlüsselereignis, dem Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse zu tun“ (ebd.).

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass ein derart verstandener Bildungsbegriff kaum noch an die Vorstellung eines Musikunterrichtes andocken kann, der es sich zum Ziel setzt, Bildungsprozesse mehr oder minder explizit herbeizuführen. Bugiel wendet sich an späterer

Stelle nicht nur gegen jegliche Ansätze, die mit expliziten ‚Bildungszielen‘ operieren, sondern auch gegen die weit offenere konstruktivistische Vorstellung einer ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (S. 77f.), die in seinen Augen etwas als zumindest potenziell erreichbar in Aussicht zu stellen beansprucht, was sich ihrem Einflussbereich doch prinzipiell entzieht. Dass diese entschiedene Abkehr von institutionell gefassten und intentional betriebenen Bildungsvorstellungen möglicherweise zu kurz greift, sei bereits an dieser Stelle angedeutet; weiter unten werde ich darauf genauer zurückkommen.

Um dem Begriff des musikalischen Schlüsselereignisses eine Kontur zu geben, die es von anderen biografischen Schlüsselereignissen unterscheidbar macht, fügt der Autor bereits zum Abschluss des zweiten Kapitels eine Präzisierung ein, die im anschließenden 3. Kapitel dann mit systematischer Ausführlichkeit unternommen wird. Aus einer phänomenologischen Perspektive heraus beschreibt er die Bedingungen, die notwendig sind, damit ein(e) Hörer*in ein Konzert als ‚Anspruch‘ im Sinne Waldenfels‘ – und damit als Auslöser für Transformationsprozesse – erleben kann. An vorderster Stelle thematisiert er hier das Vermögen zum Vollzug einer „musikalischen Differenz“, durch die sich die akustischen Phänomene, die von den Hörenden als „Musik“ konzeptualisiert werden, von anderen Phänomenen abgrenzen lässt (S. 62f.). Als Beispiel für eine derartige Differenz nennt er etwa die musikalische Pause, die sich von gewöhnlicher Stille durch ihre Bezugnahme auf vorangegangene und folgende musikalische Gestalten unterscheidet. Weitere Kennzeichen sind für ihn eine spezifische Erfahrung von Räumlichkeit und Zeitlichkeit (S. 65f.). Um Musik als ‚Anspruch‘ erleben zu können, muss sie als ein Phänomen erfahren werden, das der Wahrnehmung des Erklingens immer schon vorausgegangen ist. Wenn Musik nicht lediglich eine Dauer hat, sondern eine Dauer *ist*, dann bewegt sich der auf sie antwortende Hörer im Moment seines Hinhörens bereits innerhalb dieser Dauer. Musikalische Zeit ist damit eine „Kunstzeit“, die „nicht dem alltäglichen Zeitempfinden entspricht und nicht mit der in Minuten oder Stunden messbaren Zeit zusammenfällt“ (S. 66).

Indem Konzertbesucher*innen den Gegenstandsbereich, an dem sich mögliche spätere Schlüsselerlebnisse abzarbeiten haben, von anderen Bereichen absondern, schaffen sie eine Voraussetzung, auf deren Grundlage die derart trennende Grenzlinie im Moment eines aufstößenden Schlüsselerlebnisses unter Umständen auch verschoben, neu gezogen oder zumindest irritiert wird (anhand eines instruktiven empirischen Konzertbeispiels kann Bugiel derartige Verschiebungen eindrucksvoll sichtbar machen [vgl. S. 70 – 75]).

Der Autor ist damit im Grunde schon im Themenfeld des Folgekapitels angelangt, das die materiale Beschaffenheit jener Transformationsprozesse systematisch zu bestimmen versucht, die das Epitheton ‚musikalisch‘ verdienen. Es genügt ihm nicht, musikalische Erfahrungsprozesse als bloße Beispiele für einen ansonsten unverändert bleibenden bildungswissenschaftlichen Transformationsbegriff in Anspruch zu nehmen, er möchte vielmehr wissen, welche spezifische Struktur diese Transformationsprozesse besitzen, wenn sie als Kennzeichen einer spezifisch musikalischen Bildung fungieren sollen.

Es entspricht der phänomenologisch inspirierten Grundhaltung der Arbeit, dass diese spezifische Struktur nicht in der Objekthaftigkeit des Gegenstandsbereiches ‚Musik‘ gesucht wird, sondern vielmehr in der Art und Weise, wie sich das, was als Musik konzeptualisiert wird, dem hörenden Bewusstsein darbietet. Bugiel versucht diesen Phänomenbereich mit dem Begriff des „musikalischen Wissens“ zu umschreiben, der für bestimmte „musikalische Figuren von Welt-

und Selbstverhältnissen“ steht (S. 79). Dass der Wissensbegriff an dieser Stelle etwas impliziert, was durch den Argumentationsgang möglicherweise nicht ganz eingelöst wird, ist unten noch zu diskutieren. Ein Grund für seine Verwendung mag zum einen in der Tatsache liegen, dass mit seiner Hilfe eine Brücke zur Diskussion um nicht-propositionale Wissensformen gezogen werden kann, die für Bugiels Bestimmung des musikalischen Wissens wesentlich sein wird. Zum anderen kann der Autor in musikpädagogischer Hinsicht an die einschlägigen Wissenskonzeptionen von David J. Elliott und Herrmann J. Kaiser anknüpfen, deren Begriffe des ‚Musicing‘ (Elliott) und der ‚musikalischen Erfahrung‘ (Kaiser) von Bugiel umfassend referiert und diskutiert werden (S. 81–101). Beide Autoren treffen sich erstens in der Prämisse, „dass Musik respektive die musikalische Erfahrung nur angemessen als eine Tätigkeit oder Erfahrung verstanden werden kann“, sowie zweitens in der Tatsache, dass ein musikalischer Wissensbegriff sowohl Voraussetzung wie Resultat dieser Tätigkeit ist. Drittens stimmen sie darin überein, dass musikalisches Wissen „nicht notwendigerweise sprachförmig verfasst ist“, sondern als eine Fähigkeit interpretiert wird, „Sinn im Medium des Klangs“ zu stiften (S. 99). Obgleich Bugiel beiden Konzeptionen im Wesentlichen zustimmt, betont er jedoch, dass die sowohl bei Elliott als auch bei Kaiser erfolgende Bestimmung des musikalischen Wissens als im Wesentlichen „praktisch und/oder habituell“ nicht verrät, „was die Besonderheit musikalischen Wissens“, etwa in Bezug auf andere praktische Wissensformen wie z.B. Theaterspielen oder Kochen ist (S. 112).

Um dieser Besonderheit näher zu kommen, versucht der Autor im nun folgenden zentralen Abschnitt der Arbeit (3.4 Wissen im Medium des Klangs), diesen spezifischen Beitrag herauszuarbeiten, indem er musikalisches Wissen als ein „nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“ begreift (S. 116). Durch diese Präzisierung entgeht er zweifelsohne einigen Fallstricken, die er etwa bei Rolles Begriff der ästhetischen Erfahrung feststellt. Indem Rolle, so Bugiel, sein zentrales Augenmerk auf einen nicht spezifisch musikalischen (sondern auch im literarischen bzw. bildnerischen Bereich denkbaren) Erfahrungsmodus richtet, bleibt die Besonderheit musikalischen Wissens unscharf. Dem will Bugiel durch seinen Bestimmungsversuch entgehen. Es scheint allerdings – und an dieser Stelle sei die Wiedergabe seines Gedankenganges zugleich mit einer kritischen Stellungnahme verbunden –, dass seine Bestimmung musikalischen Wissens nicht ohne eine vorgängige Definition des Gegenstandsbereichs Musik auskommt, auch wenn eine derart ontologisierende Perspektive doch gerade vermieden werden soll. Für Bugiels Definitionsbemühungen gilt, was für eine Reihe von Definitionsversuchen von Musik charakteristisch ist: Sie ist höchst instruktiv und bereichernd, benennt vieles richtig und vermag als positive Bestimmung letztlich doch nicht ganz zu überzeugen.

Das sei genauer ausgeführt. Bugiel beleuchtet – um zunächst die bereichernden Aspekte seines Ansatzes zu benennen – die rekursive Auf-sich-selbst-bezogene Zeichenhaftigkeit von Musik (und bezeichnet in diesem Zuge einen Mangel an Nelson Goodmans Begriff der „Exemplifikation“), er fokussiert (mit Kaiser und in Abgrenzung zu Elliott) die affektive Dimension von Musik und er demonstriert in einer höchst instruktiven Auseinandersetzung mit Ryle, Bourdieu, Schütz und Merleau-Ponty die Notwendigkeit, Musik als eine nicht-propositionale Wissensform zu begreifen (warum er diesen Negativ-Begriff verwendet und nicht etwa auf den praxeologisch gängigen Begriff des „performativen Wissens“ rekurriert, erschließt sich

nicht ganz). Vor allem aber stellt er (unter Rückgriff auf Kaiser und Schütz) als zentrale Besonderheit der Musik die Tatsache heraus, dass ihr Erfassen auf einen ‚polythetischen‘ Sinn angewiesen ist: Ein derartiger Sinn erschließt sich nur „aus der Verknüpfung einzelner akustischer Elemente zu einer Gestalt in der Zeit“ (S. 117). Genau diese Bestimmung führt in meinen Augen nun aber gerade nicht zu jener Spezifizierung, die sie doch eigentlich leisten möchte: Denn eine polythetische Wahrnehmung musikalischer Zeitgestalten ist ja, wenn man der von Schütz in Anspruch genommenen Referenztheorie des inneren Zeitbewusstseins von Edmund Husserl folgt (vgl. Husserl 1980), ein Kennzeichen menschlichen Zeitbewusstseins schlechthin und erfolgt keineswegs nur bei der Musikwahrnehmung. Wenn Husserl den Erzeugungsprozess dieses Zeitbewusstseins mit Vorliebe am Beispiel einer Melodie exemplifiziert, dann will er damit ja gerade nicht auf etwas spezifisch Musikalisches hinweisen. Der musikalische Gegenstandsbereich wird vielmehr gewählt, weil sich an ihm die Produktion inneren Zeitbewusstseins in besonders sinnfälliger Weise veranschaulichen lässt. In Akten der Retention und der Protention produziert das Bewusstsein zeitliche Relationierungen, bei denen ein „Jetzt“ sich vor dem Hintergrund von immer weiter in die Vergangenheit weisenden Retentionsakten und sich ebenso stetig wandelnden zukünftiger Protentionserwartungen konstituiert. Dass Zeitbewusstsein durch Prozesse zunehmender Abschattung bzw. durch zurück- und vorausgreifende Bezugnahmen und Sinnstiftungen im Bewusstsein *erzeugt* wird und in dieser Erzeugung der Anschauung zugänglich ist (und damit gerade nicht im Sinne Kants als ‚Faktum‘, d.h. als genetisch unbefragbare Form des inneren Sinnes fungiert), ist kein Alleinstellungsmerkmal des musikalischen Gegenstandsbereiches. Insofern tendiert es nachgerade zur Tautologie, die Zeitkunst Musik mit Kriterien bestimmen zu wollen, die für das Zeitbewusstsein generell konstitutiv sind. Und angesichts dieser Aufgehobenheit eines vermeintlich „musikalischen“ Sinns in der generellen Struktur menschlichen Zeitbewusstseins, ist auch die Vorstellung von Musik als einer eigenen phänomenalen Zeitform, die sich als Alternative zu einem „physikalischen Zeitkonzept“ begreifen ließe, nicht überzeugend. Der hier von Bugiel eröffnete Gegensatz besteht im Übrigen nicht zwischen Musik und physikalischer Zeit (die ja keineswegs mit der Zeiterfahrung der nicht-musikalischen Alltagswelt zusammenfällt), sondern eher zwischen einer vermeintlich ‚objektiven‘ naturwissenschaftlichen Zeit und der Eigenproduktion von Zeit im intentionalen Bewusstsein (vgl. S. 118).

Daher lässt sich die Frage stellen, ob für den von Bugiel unter Berufung auf Schütz und Kaiser herausgearbeiteten polythetischen Zeit-Sinn der Begriff des Wissens überhaupt angebracht ist: Er wäre wohl nur dann stichhaltig, wenn sich vorstellen ließe, dass man ein derartig polythetisches Zeitbewusstsein auch *nicht* haben könnte, was aber ein Ding der Unmöglichkeit ist. Damit wird es aber schwierig, Musik als ein spezifisches Weltwissen auszuweisen und von anderen nicht-propositionalen Wissensformen abzugrenzen. Zwar wäre es absurd zu bestreiten, dass es eines besonderen Wissens bedarf, um Klangwahrnehmungen als Ausdruck bestehender musikalischer Sinnordnungen zu deuten, aber auch ohne jegliches spezifische Wissen kann ein Hören von Musik nicht umhin, einen wie immer auch gearteten Zusammenhang von früheren und künftigen Klangereignissen herzustellen; die Struktur menschlichen Zeitbewusstseins lässt ihm gar keine andere Möglichkeit. Diese Problematik wird auch nicht durch die Tatsache aus der Welt geräumt, dass nach Bugiel im musikalischen Hören „*reproduzierbare* polythetisch strukturierte Zusammenhänge“ erkennbar werden (S. 119, Hervorhebung durch den Autor),

deren Erfassen eines spezifischen Wissens bedarf. Zwar ist unstrittig, dass beim Wiedererkennen etwa einer Melodie oder der Erwartung eines bestimmten Akkordes die Retentions- und Protentionsakte auf eine bestimmte Art überformt werden, die bei Personen, die über die damit verbundenen Wissensbestände nicht verfügen, so nicht in Erscheinung treten würden. Aber auch Menschen ohne jenes Wissen bezüglich spezifischer – und notwendigerweise immer kontingenter – kultureller Normen kämen nicht umhin, den Jetzt-Moment, in dem etwa ein Geiger auf der Bühne in Erscheinung tritt, polythetisch mit einem Retentionsakt in Verbindung zu bringen (der etwa darin bestehen könnte, dass dieses „Jetzt“ im Zusammenhang mit einer bereits zwei Minuten währenden geigenden Tätigkeit begriffen wird, zu der es Ähnlichkeiten, aber vielleicht auch Unähnlichkeiten aufweist, und zugleich als „Urimpression“ (Husserl) für eine auf die Zukunft bezogene Erwartung fungiert. Auch hier wäre ein polythetischer Sinn am Werk und auch hier geht es um reproduzierbare Zusammenhänge, die sich im Medium des Klanges ereignen. Doch dieser Sinn bedarf keines *spezifischen* Wissens, sondern verdankt seine Herkunft der unhintergehbaren Prozessualität des inneren Zeitbewusstseins. Daher kann eine derartige Dimension keine Wissens-Voraussetzung für musikalische Sinnstiftung sein, es sei denn, man möchte sie im Sinne von „besser“ oder „schlechter“ bzw. „angemessener“ oder „unangemessener“ qualifizieren, wodurch sie allerdings ihren fundierenden Charakter verlöre: Wenn nicht jedes Wissen klanglichen Sinns gleichviel gilt, müsste man ein Kriterium einführen, nach dem sich ein angemesseneres von einem weniger angemessenen Wissen unterscheiden ließe. Man müsste, kurz gesprochen, bei kontingenten kulturellen Sinnstiftungspraxen Zuflucht suchen, deren Möglichkeit durch die Formel der „reproduzierbaren, polythetisch strukturierten Zusammenhänge“ doch gerade begründet werden sollte.

Wenn aber das Kernstück des hier konzipierten Wissensbegriffs etwas bezeichnet, was keineswegs alleine der Musik vorbehalten ist, dann fehlt den weiteren Bestimmungen, die sich um diese Bestimmung lagern und die – vgl. die Kriterien der Nicht-Propositionalität oder der affektiven Dimensionalisierung – für sich genommen ebenfalls nichts spezifisch Musikalisches enthalten, letztlich der Bezugspunkt. Und so ergeht es Bugiels Bestimmung eines genuin musikalischen Wissens wie wohl allen Definitionsversuchen von Musik, bei denen – man möchte fast sagen: zwangsläufig – ein unzweifelhaft Besonderes durch ein Allgemeines erklärt werden soll. Die dabei entstehenden Probleme sprechen nicht gegen die Eigenwüchsigkeit einer musikalischen Dimension, belegen aber die Schwierigkeit, ihr mit definatorischen Mitteln beikommen zu wollen.

Vielleicht ist das aber auch gar nicht notwendig. Der große Wert von Bugiels Arbeit wird nicht dadurch geschmälert, dass seine Konzeption musikalischen Wissens letztlich nicht ganz zu überzeugen vermag. Vielleicht wäre es ja möglich, der Besonderheit musikalischer Bildung nicht durch eine Definition musikalischen Wissens beizukommen, als vielmehr durch eine Nachzeichnung der durchaus spezifischen Praxen, in denen sich diese Bildungsprozesse ereignen können. Dem steht allerdings die Schwierigkeit gegenüber, dass Bugiel durch seine Fokussierung auf „Schlüsselereignisse“ vor allem auf singuläre biografische Begebenheiten abhebt und die Kontinuität musikalischer Praxen als Auslösefaktoren nicht ins Kalkül zieht. Aus seiner Argumentation heraus ist das nur allzu nachvollziehbar: Wenn als Schlüsselereignisse jene Momente gelten sollen, bei denen sich ein Subjekt als ein verändertes vorfindet, dann ist es nur schlüssig, wenn man sie als Ereignisse konzipiert, bei denen bestehende Kontinuitäten gerade

durchbrochen werden. Doch dann würde sich musikalische Bildung aber vermutlich nur an wenigen biografisch prägenden Ereignissen festmachen lassen, die doch zweifellos niemals nur isoliert für sich stehen, sondern ihre Genese in Prozessen haben, denen, insofern sie den Boden für Schlüsselereignisse bilden, in irgendeiner Form die Möglichkeit eines Anders-Werdens eingeschrieben sein muss.

Wie wäre es daher, wenn man das Kriterium des Sich-als-anders-Erfahrens biografisch wesentlich kleinteiliger zu fassen versuchte? In meiner eigenen Auseinandersetzung mit Waldenfelds' Pathos-Konzeption (Lessing 2018) habe ich anzudeuten versucht, dass das instrumentale Üben, das in der musikpädagogischen Diskussion zumeist entweder schnöde als Arbeit (vgl. Kaiser 2010, S. 60–62) gefasst oder einseitig unter effizienz-orientierten Gesichtspunkten konzeptualisiert wird, ein Ort sein könnte, der die Möglichkeit eines Wechselspiels von Fremderfahrung und kreativer Antwort bereithält. Ausgangspunkt dieser Überlegung war das Phänomen des Sich-selbst-Hörens. Bei diesem Hören, das zu Recht immer wieder in das Zentrum theoretischer Reflexionen zum Thema Üben gestellt wird, handelt es sich keineswegs um etwas, was sich einseitig als ‚Eigenes‘ konzipieren ließe und das als invarianter Soll-Zustand die Kontrastfolie für die klangliche Realisierung bildet. Sofern sich beim Üben Neues ereignen soll, muss das Hören des eigenen Spiels als Möglichkeit betrachtet werden, Funde und Entdeckungen zu machen, die sich der projektiven Voraus-Besetzung durch das innere Ohr widersetzen. Dieser oftmals nur angedeuteten Möglichkeit des Anders-Seins nachzuspüren und klanglich – im Sinne einer „kreativen Antwort“ – zu realisieren, ist eine Bedingung für die Möglichkeit, sowohl eine einzelne Übehandlung als auch eine ganze Übebiografie als Prozess fortschreitender Veränderung zu deuten. Von hier aus betrachtet müsste die auf Kontinuität gründende Praxis des Übens als eine zumindest potenziell vorhandene Möglichkeit begriffen werden, sich stets aufs Neue als ‚anders geworden‘ zu erfahren. Hier wäre es also gerade der Rahmen einer quasi-institutionalisierten Praxis, der die Möglichkeit transformatorischer Bildungsprozesse überhaupt erst ermöglicht. Gesteht man das zu, so wird man allerdings auch den formalen Unterricht, der kontinuierliche Übeprozesse wenn schon nicht ‚ermöglicht‘, so doch auf jeden Fall ‚begleitet‘ (vgl. Bugiel, S. 142), nicht gänzlich von diesen Transformationsprozessen abkoppeln können. Sofern durch ihn eine Praxis des Übens angeregt und institutionalisiert wird, die gerade vermöge ihrer Kontinuität einen Raum für Bildungsprozesse stiftet, leistet er etwas, was man vielleicht als eine ‚Ermöglichung zweiten Grades‘ bezeichnen könnte.

Diese hier kurz skizzierte Überlegungen weisen eindringlich nicht nur auf die Möglichkeit, sondern auch auf die Notwendigkeit hin, im Rahmen empirischer Biografieforschung das Bildungspotenzial derart auf Kontinuität hin ausgelegter Praxen verstärkt auszuloten. Bugiel selbst umreißt in einem fulminanten Schlusskapitel („Von der Theorie zur Empirie“) die methodologischen Prämissen, die die Einbeziehung erzählter Biografie als Rechtsquelle für die Begründung von Bildungsprozessen legitimiert. Unter Rückgriff auf den Husserl-Schüler Wilhelm Schapp und vor allem auf Paul Ricœur zeigt er, dass in der Erzählung einer Lebensgeschichte ein Selbst-Identisches erzeugt wird, ohne dass dabei eine „Identität von Erzählung und Erzähltem“ behauptet werden müsste (S. 155). Musikbezogene Biographien sind vermöge der in ihnen zum Vorschein kommenden narrativen Identität daher als „kulturell vermittelte und sozial bedingte Erzählungen von Geschichten“ zu begreifen, „durch die jemand sich selbst im Verhältnis zu Musiken entwirft“ (S. 157). Dass derartigen Erzählungen in Bezug auf Musik natürlich

notgedrungen immer ein Medienwechsel innewohnt, durch den ein in bestimmten Praxen erworbenes nicht-propositionales Wissen nun sprachlich artikuliert wird, wäre nur dann ein Einwand, wenn sich nicht-propositionale Wissensordnungen grundsätzlich einer propositionalen sprachlichen Bestimmung entziehen würden. Bereits im Kapitel zu vor hat der Autor unter Verweis auf Albrecht Wellmers These von der latenten Intermedialität der Künste gezeigt, dass der „sprachlose musikalische Sinn sogar produktiv hinsichtlich unserer sprachlichen Reflexionsbemühungen“ werden kann (S. 135). Das berührt sich mit neueren wissenssoziologischen Bestrebungen, die gerade nicht mehr von einer schroffen Scheidung von impliziten und expliziten Wissensbeständen ausgehen, sondern das implizite Wissen hinsichtlich einer „performativen“ und einer „proponierten“ Performanz differenzieren (vgl. Bohnsack 2017, S. 142ff.). Wenn gleich diese Verbindung bei Bugiel nicht hergestellt wird, lässt sich durch sie doch noch einmal mehr die Notwendigkeit begründen, biografischen Erzählungen musikbezogener Transformationsprozesse in der empirischen Forschung einen deutlich größeren Stellenwert einzuräumen. Bugiels Arbeit wird – und darin besteht ihr bleibender Verdienst – dieser künftigen Forschung die theoretische Grundlage geliefert haben.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie, Opladen & Toronto: Barbara Budrich
- Husserl, Edmund (1980): Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (2. Aufl.), Tübingen: Max Niemeyer
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), S. 47-68, <<https://zfk.m.org/10-kaiser.pdf>>
- Lessing, Wolfgang (2018): Der antwortende Hörer. Musikalisches Hören als Fremderfahrung, in: Diskussion Musikpädagogik, 78 (2), S. 12-17
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse
- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, Würzburg: Königshausen & Neumann