

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Musik und Gefühl

Sonder-
edition 3 **16**

Martina Krause-Benz
Wer hören will, muss fühlen?

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2016.2116](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2016.2116)

Wer hören will, muss fühlen?

Anmerkungen zur musikdidaktischen Relevanz eines Zusammenhangs zwischen Musik(en) und Gefühl(en)

Einleitung

Der komplexe, facettenreiche, mehr Fragen aufwerfende als Lösungen bietende, dennoch aber offensichtlich nicht zu leugnende Zusammenhang zwischen Musik und Gefühl stellt Musikpädagogen vor die Frage, ob – und wenn ja, wie – im Musikunterricht mit Gefühlen umgegangen werden soll. Diese Frage beschäftigt den musikpädagogischen Diskurs nicht nur bereits seit der Antike, sondern findet sich auch in Publikationen jüngerer Zeit (vgl. z.B. Rora 2011), auch wenn in der wissenschaftlichen Musikpädagogik insgesamt ein eher marginales Interesse an deren Beantwortung zu verzeichnen ist. Dies mag sicherlich auch darin begründet sein, dass das Wissen um die Zusammenhänge zwischen Musik und Gefühl noch zu lückenhaft erscheint, da trotz einer inzwischen progressiven Forschung im Bereich der Musikpsychologie immer noch Desiderata vorherrschen (vgl. Kreutz 2009, S.548) und die Frage nach der Relation zwischen Musik und Gefühl letztlich einer idealiter interdisziplinär ausgerichteten Forschung bedarf, welche mit dem Bielefelder Symposium der vorliegenden Publikation angeregt wurde. Umso erstaunlicher scheint, dass einige musikdidaktisch ausgerichtete Veröffentlichungen einen scheinbar selbstverständlichen Zusammenhang zwischen Musik und Gefühl annehmen und diesem eine hohe Bildungsrelevanz zuschreiben. So finden sich Unterrichtsvorschläge zur Thematisierung von Gefühlen im Musikunterricht (vgl. Scherers 2002), und auch in der hochschuldidaktischen Lehre scheint diese Thematik beliebt zu sein.¹

Die folgenden Überlegungen nehmen ihren Ausgangspunkt in der zunächst sehr allgemein formulierten Frage, welche Bildungsrelevanz eine Thematisierung von Gefühlen im Musikunterricht überhaupt haben könnte. Dabei wird ein (wie auch immer genau zu fassender) Zusammenhang zwischen Musik und Gefühl nicht in Frage gestellt, sondern vorausgesetzt (vgl. Juslin & Sloboda 2010, S.3ff.). Die Eigenart dieses Zusammenhangs selbst steht im Folgenden nicht, oder zumindest nicht primär, im Fokus des Interesses, auch wenn dieser in musikpädagogischer Perspektivierung mit berücksichtigt werden müsste. Dennoch lassen sich die folgenden Überlegungen auch ohne eine intersubjektiv viable – und ohnehin (noch) nicht leistbare – Definition der Beziehung zwischen Musik und Gefühl anstellen, da der Blick in erster Linie auf grundlegende *musikpädagogische* Fragen gerichtet wird. Nichtsdestoweniger kann auf eine Bestimmung des Begriffs ‚Gefühl‘ nicht verzichtet und soll daher am Anfang geleistet werden.

1 Exemplarisch sei hier auf die Lehrveranstaltung ‚Liebe und Leidenschaft in der Musik‘ von Markus Büring im Rahmen des Studiums Kunst & Musik Bachelor an der Universität Bielefeld im Sommersemester 2011 hingewiesen.

Im Anschluss werden drei gängige musikpädagogische ‚Postulate‘ zum Zusammenhang zwischen Musik und Gefühl in musikunterrichtlichen Kontexten vorgestellt und diskutiert.² Anhand dieser Postulate wird die Bildungsrelevanz eines Umgangs mit Gefühlen im Musikunterricht grundlegend auf den Prüfstand gestellt, um abschließend mögliche Perspektiven, die sich jenseits unreflektierter Pauschalisierungen bzw. vorschneller, enthusiastischer Popularisierungen bewegen, zu entwickeln.

Es sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich betont, dass die folgenden Überlegungen aus musikpädagogischer Sicht angestellt werden. Obwohl Musikpädagogik guten Gewissens *sui generis* als interdisziplinär bezeichnet werden darf (vgl. das Vorwort in Schatt 2007), werden musikpsychologische oder -therapeutische Erkenntnisse nicht explizit einbezogen. Mögliche Unschärfen sind diesem Defizit geschuldet und werden bewusst in Kauf genommen.

Der Begriff ‚Gefühl‘

‚Gefühl‘, ‚Emotion‘, ‚Empfindung‘ – diese Begriffe werden im alltagstheoretischen Kontext häufig synonym gebraucht, im wissenschaftlichen dagegen voneinander zu unterscheiden versucht. So differenziert Sabine A. Döring zwischen „emotionalen“ und „nichtemotionalen“ (Döring 2009, S.9 und S.14ff.) Gefühlen. Für erstere reserviert sie den Begriff ‚Emotionen‘, während letztere als ‚reine Gefühle‘ und in der englischen Übersetzung als *feelings* bezeichnet werden (vgl. Döring 2009, S.9). Emotionale Gefühle bzw. Emotionen sind in dieser Konzeptualisierung intentional gerichtet; sie beziehen sich auf ein ‚Objekt‘, also auf ein Etwas oder auf eine Person. Damit stellen sie eine Repräsentation dieses ‚Objekts‘ dar – beispielsweise repräsentiert die Angst *vor* etwas oder jemandem dieses Etwas bzw. diesen Jemanden als gefährlich. Reine Gefühle zeichnen sich dagegen nur durch eine Erlebnisqualität aus; es geht dabei ausschließlich um das ‚Wie‘ des Gefühls, aber nicht um eine bestimmte Gerichtetheit desselben. Emotionen schließen reine Gefühle ein, reduzieren sich aber nicht darauf.

Antonio R. Damasio unterscheidet ebenfalls zwischen *emotion* und *feeling*; diese Begriffe werden allerdings nicht einheitlich übersetzt (vgl. Damasio 2010, S.I). In *Descartes' Irrtum* (vgl. Damasio 2010) wird *emotion* mit ‚Gefühl‘ (als Veränderungen in Hirn und Körper) und *feeling* mit ‚Empfindung‘ (als Wahrnehmung des Gefühls, also dieser Veränderungen) übersetzt, in späteren Übersetzungen wird auf die Differenzierung ‚Emotion‘ und ‚Gefühl‘ zurückgegriffen.

Eduard Hanslick definiert ‚Empfindung‘ als „das Wahrnehmen einer bestimmten Sinnesqualität“ (Hanslick 1973/1854, S.4). Immanuel Kant grenzt das ‚Gefühl‘ (als etwas Subjektives) von der ‚Empfindung‘ (als objektiver Vorstellung der Sinne) ab (vgl. Kant 1983/1790, §54.).

Auffällig ist in diesen Begriffsbestimmungen zum einen die Polarisierung: Der ganze Bereich erscheint so komplex, dass man sich offensichtlich nicht auf einen Begriff festlegen kann, sondern Differenzierungen bemühen muss. Zum anderen wird immer auch eine Komponente betont, die als ‚objektiv‘ bzw. kognitiv gelten kann: Das rein Subjektive, Erlebnishaft-

2 Diese sind nicht wörtlich aus der Literatur entnommen, lassen sich aber aus einschlägigen musikpädagogischen und -didaktischen Publikationen gewissermaßen ‚extrahieren‘.

te kann also aus einer Distanz wahrgenommen, bewusst gemacht und zur Sprache gebracht werden.

Im Folgenden soll der Begriff ‚Gefühl‘ beibehalten und durchgängig verwendet werden, sich dabei aber nicht auf das reine und vor-reflexive Erlebnis beziehen, sondern als kognitive Leistung, die allerdings mit einer sinnlichen Erlebnisqualität untrennbar verbunden ist, verstanden werden. Prinzipiell berührt der Begriff damit den Emotionsbegriff bei Döring, dennoch soll im Folgenden weiter vom ‚Gefühl‘ die Rede sein. Wenn eine Person sagt: „Ich fühle Freude“, so gerät dies in den Bereich, der nach Kant eher als Empfindung bezeichnet werden kann, da die Person eine Sinnesqualität wahrgenommen, zur Sprache gebracht und somit ‚objektiviert‘ hat. Die Person hat aber nach eigenen Angaben die Freude *gefühlt*, auch wenn sie natürlich ebenfalls hätte sagen können: „Ich *empfinde* Freude.“

Ohne in Frage stellen zu wollen, dass eine terminologische Differenzierung für weitere Forschungen zweifelsohne sinnvoll ist (vgl. Damasio 2010, S.201), erscheint eine solche für die folgenden Ausführungen nicht primär relevant. Daher soll im Folgenden lediglich mit dem Begriff ‚Gefühl‘, allerdings im oben entfalteten Sinne, fortgefahren werden.

Gefühl und Verstand

Die kognitive Komponente in dem hier verwendeten Gefühlsbegriff, durch welche das Gefühl die Aura des Konturlosen und Ungreifbaren verliert, wurde bereits betont. Neuere Forschungsergebnisse aus der Hirnforschung – hier sei beispielhaft Damasio (vgl. Damasio 2000 und 2011) genannt – belegen, dass Rationalität und Gefühl sich keineswegs ausschließen bzw. separat zu fassen sind. Denken und Fühlen sind stattdessen so miteinander verbunden, dass sie ohne einander nicht auskommen können. Gefühle bedingen vernünftiges Handeln; das Dogma des Dualismus zwischen Körper und Geist wird somit aufgelöst und Descartes ‚enthronisiert‘.

Auch Hanslick stellt heraus, dass Gefühle auf Unterscheidungsfähigkeit basieren und an die menschliche Vorstellungskraft sowie die Fähigkeit des Vergleichens gebunden sind:

„Die Wehmuth vergleicht ein vergangenes Glück mit der Gegenwart. Das sind ganz bestimmte Vorstellungen, Begriffe, Urtheile. O h n e sie, ohne diesen G e d a n k e n-apparat kann man das gegenwärtige Fühlen nicht ‚Hoffnung‘, nicht ‚Wehmuth‘ nennen, er macht sie dazu“ (Hanslick 1973/1854, S.13)

In Bezug auf Musik betont Hanslick, dass diese niemals *das* Gefühl selbst, sondern nur „das Dynamische“ (ebd., S.14) daran darstellen könne, und zwar mit spezifischen musikalischen Mitteln, die eine Bewegung ausdrücken können und rational nachvollziehbar sind. Diese durch Musik dargestellte Bewegung könne jedoch mehreren Affekten zugeordnet werden, sei also nicht auf ein Gefühl festgelegt.

Die neuerdings wieder stärker betonte Synthese von Gefühl und Rationalität beantwortet allerdings noch nicht die Frage nach dem Entstehungsort der Gefühle im Menschen, welche im Folgenden kurz ‚angerissen‘ werden soll.

Genese des Gefühls

Eine alte und dennoch immer wieder neu sich entzündende Diskussion kreist um die Grund-satzfrage, wie bzw. wo Gefühle überhaupt zustande kommen. Entstehen sie im Menschen o-der haben sie etwa ihren Sitz in den Objekten, die subjektive Gefühle auslösen?

Auch in Bezug auf die Genese von Gefühlen im Zusammenhang mit Musik ist dieses Problem zwar hinreichend, aber offensichtlich nicht erschöpfend diskutiert worden. Die histo-risch bedingte Vorstellung, Musik sei ‚eine Sprache des Gefühls‘ (vgl. Nolte 1982, S.55ff.), würde das Gefühl in den ‚Gegenstand‘ Musik verlagern. Aus konstruktivistischer Sicht muss diese Auffassung allerdings zurückgewiesen werden: Gefühle entstehen im Subjekt, jedoch nicht puristisch, sondern in der Auseinandersetzung mit und in Bezug auf Musik.

Nicht geklärt scheint indessen die Emergenz von Gefühlen überhaupt: Passieren sie ein-fach im Sinne einer ‚Widerfahrnis‘, ohne dass man etwas dafür kann? Constanze Rora spricht unter Bezugnahme auf Hartmut Böhme Gefühlen eine „Fluidität“ (Rora 2011, S.2) zu, da wir uns diesen nicht entziehen und nicht wählen können, „ob wir fühlen wollen oder nicht“ (Böhme 1997, S.525).

Gefühle werden auf der anderen Seite als etwas soziokulturell Bedingtes aufgefasst bzw. es wird deren Konventionalität betont, die man lernen könne. So prägt Ronald de Sousa den Begriff „Schlüsselszenarien“ (de Sousa 2009, S.130ff.), in welchen Gefühle bzw. Gefühlszu-ordnungen von Kindheit an gelernt werden:

„Vor dem Alter von drei Jahren können Kleinkinder verstehen, dass die Handlung einer Person eine andere unglücklich macht und dass bestimmte Typen von Ereignissen typischerweise be-stimmte Emotionen verursachen. [...] Und im Alter von vier oder fünf Jahren haben Kinder ein sehr gutes Gespür dafür, welche Arten von Geschichten zu welchen einfachen Gefühlen führen. Das Lernen dieser Szenarien setzt sich jedoch unbegrenzt fort, indem das emotionale Repertoire komplexer wird“ (de Sousa 2009, S.133)

Gefühle haben also eine ambivalente Struktur: Auf der einen Seite kann man sie rational er-fassen, offensichtlich auch auf sie einwirken, sie gestalten oder gar hervorbringen, wenn man die entsprechenden Schlüsselszenarien gelernt hat. Auf der anderen Seite kann man auch von seinen Gefühlen überwältigt werden, denn es gibt Situationen, in denen man ihnen ausgelie-fert und nicht mehr Herr darüber ist – und das hat nichts damit zu tun, dass man sich ihrer in diesem Moment nur nicht bewusst ist. Ein fester Sitz der Gefühle ist ontologisch nicht fest-zumachen. Gefühle entstehen auf der Skala zwischen Passivität und Aktivität, und die Genese von Gefühlen ist auch im Zusammenhang mit Musik immer dynamisch.

Musikunterricht als Ort des Umgangs mit Gefühlen? Drei Postulate

Im Folgenden sollen nun drei Auffassungen diskutiert werden, die in der musikpädagogischen Diskussion kursieren. Es handelt sich dabei allerdings, wie oben bereits betont, nicht um di-recte Theoriebildungen, sondern die Postulate fassen jeweils eine Vorstellung darüber zu-sammen, wie im Musikunterricht mit Gefühlen umgegangen werden sollte.

1) Musikunterricht soll eine Erziehung der Gefühle durch Musik bewirken.

Diese musikdidaktische Norm geht auf die Antike zurück, ist bereits bei Platon in der Vorstel-lung einer ‚Erziehung durch Musik‘ (vgl. Schatt 2007, S.49f.) angelegt und durchsetzt die

historische Musikpädagogik in verschiedenen Ausprägungen immer wieder. Ungeachtet dessen, dass der Musik hier die Rolle einer Dienstleisterin zugewiesen wird – eine prinzipielle Funktionalisierung, die auch in zeitgenössischen musikdidaktischen Unterrichtskonzepten (vgl. dazu Kranefeld & Krause 2011, hier insbesondere S.121ff.) zu finden ist – zieht diese Norm weitere nach sich, die letztlich allerdings nur in Dogmen münden können: Es stellt sich nämlich direkt die Frage, *welche* Gefühle durch *welche* Art von Musik hervorgebracht werden sollen. Die Legitimation von Musikbeispielen müsste sich in dieser Vorstellung am musikalischen Gegenstand begründen lassen, wenn klar ist, welche Gefühle überhaupt ‚gut‘ sind. So abwegig dies klingen mag, so sehr vermag es zu verwundern, dass eine *Education of Feelings* bei Bennett Reimer vor erst 40 Jahren zum musikpädagogischen Programm erhoben wurde (vgl. Reimer 2003/1970). Gefühle werden in dieser Konzeption zu didaktisieren versucht, und zwar in einer Weise, die in die Nähe einer „ideologischen Indoktrinierung“ (Kertz-Welzel 2012, S.177) rutscht. Dem liegt eine Auffassung von Gefühl zu Grunde, die Individualität letztlich negiert statt fördert. Gefühle zu ‚domestizieren‘, ist schlechthin auf Grund der ambivalenten Struktur des Gefühls nicht möglich. Gefühle stellen sich im Musikunterricht nicht auf Knopfdruck (im wahrsten Sinne des Wortes) ein; sie lassen sich nicht verordnen oder gar erzwingen, da „sich kaum kausale Beziehungen zwischen musikalischer Stimulierung und körperlicher Reaktion nachweisen lassen“ (Kreutz 2000, S.73). Und selbst wenn dies so wäre, stellte die daraus erfolgende Ableitung einer musikdidaktischen Norm wieder einmal mehr den Fehlschluss von Seins- auf Sollensaussagen dar, dem die Musikpädagogik allzu gerne verfällt³.

In aktuellen Publikationen zur Bildungsrelevanz des Musikunterrichts im Hinblick auf die Hervorbringung von Gefühlen wird dagegen in moderaterer Formulierung als wünschenswert angesehen, dass „von didaktischer Seite aus Räume für das Erleben von Musik geschaffen werden“ (Rora 2011, S.11). Musikunterricht soll also ein Ort sein, an welchem die Schüler ‚reale‘ Gefühle, die sie in der Auseinandersetzung mit Musik haben können, auch wirklich entwickeln. Was auf den ersten Blick plausibel anmutet, entlarvt sich bei genauerem Hinsehen jedoch erneut als eine nicht näher begründete musikdidaktische Norm: Lernende *sollen* Gefühle im Umgang mit Musik haben. Dass das Erleben von Musik eine unschätzbare Bereicherung des eigenen Lebens darstellt, soll hier keineswegs in Frage gestellt werden. Dass Musik im positiven wie negativen Sinne erschüttern kann (und diese Erschütterung Musik als Erlebnisgegenstand faszinierend macht), steht nicht zur Diskussion. Allerdings bleibt die Frage, warum dies ausgerechnet im Musikunterricht passieren muss. Und unweigerlich gelangt man dann wieder zum Problem einer nur dogmatisch zu realisierenden Selektion: Welche Musik ist geeignet, um Gefühle ‚hervorzulocken‘?

Dieses Dogma wird bereits im Titel dieses Beitrags angedeutet und in bewusst provokanter Absicht durch das Wort *muss* evoziert, beschränkt sich dabei aber keinesfalls ausschließlich auf das Hören von Musik, sondern schließt ebenso das Musikmachen und andere musikbezogene Tätigkeiten mit ein: *Müssen* Schülerinnen und Schüler denn überhaupt im Musikunterricht fühlen? Wenn davon auszugehen ist, dass die Lernenden in ihrem „usuellen“ (vgl.

3 Vgl. dazu exemplarisch die Aussagen Peter W. Schatts zum Konzept der Auditiven Wahrnehmungserziehung in den 1970er Jahren in Schatt 2007, S.101.

Kaiser 2001, S.95) Musikgebrauch Gefühle haben, und davon ist mit Sicherheit auszugehen, dann stellt sich die Frage, was der Musikunterricht denn an neuen Gefühlserlebnissen bieten kann. Sicherlich kann es sein, dass eine bestimmte, nicht der usuellen Musikpraxis entspringende, Musik betroffen macht, aber generalisieren und zur didaktischen Norm erheben lässt sich dies nicht.

Musik im Unterricht als Möglichkeit zur Gefühlsgenese zu entdecken, dürfte für die meisten Schüler gar nicht notwendig sein. Denn ob sie ausgerechnet im Musikunterricht Räume brauchen, um Gefühle zu entwickeln, erscheint angesichts des besonderen ‚Schlüsselszenarios‘ des Unterrichts mit allen Implikationen wie Leistungsdruck, Notenzwang und Gruppenzwang fraglich. Was geschieht, wenn sich keine Gefühle einstellen? Und wenn doch – wie soll dann weiter damit umgegangen werden? Diese Problematik hat zu einer Alternative der Einbindung von Gefühlen in den Musikunterricht geführt, die im Folgenden als zweites Postulat bezeichnet wird.

2) Musikunterricht soll ‚musikalische Gefühle‘ thematisieren.

In diesem Postulat geht es weniger um die eigenen Gefühle, sondern um die Frage, wie andere Menschen Gefühle in der Musik bzw. als Musik dargestellt haben – und das müssen nicht deren eigene Gefühle sein. Das eingangs erwähnte Themenheft *Liebe, Erotik, Leidenschaft* ist ein solches Beispiel: Ein Gefühl, in diesem Fall Liebe, wird in unterschiedlichen musikalischen ‚Gewändern‘, also in verschiedenen Epochen und Stilen, unter die Lupe genommen. Als didaktische Intention wird explizit genannt:

„Die Erfahrung von Befindlichkeiten zwischen Liebeslust und Liebesleid *gehen* [sic! Anmerkung der Verfasserin] oft einher mit Ratlosigkeit und Orientierungslosigkeit. Die Musik kann als Spiegel von Befindlichkeiten anderer Menschen genauso wie die Poesie und bildende Kunst hier eine (erste) Orientierung bieten, zur Auseinandersetzung animieren und über eigenes Denken und Fühlen auch zu Meinungen und Standpunkten führen“ (Scherers 2002, S.3).

Solche Unterrichtsvorhaben sind innerhalb der auf Karl Heinrich Ehrenforth zurückgehenden Toposdidaktik (vgl. Ehrenforth 1993) zu verorten. Es wird dabei vorausgesetzt, dass die Schüler mit dem Gefühl, welches ästhetisch präsentiert⁴ wird, vertraut sind. Dass diese, von Christoph Richter zur Treffpunktdidaktik (vgl. Richter 1994) weiterentwickelte, Vorstellung allerdings erhebliche Probleme mit sich bringt, ist jedoch inzwischen hinlänglich diskutiert worden (vgl. Heß 2013, S.208f.). Ein Streifzug durch die ästhetische Präsentation eines bestimmten Gefühls in mehreren Jahrhunderten mag für die Schüler zwar interessant sein, kann aber eine emotionale Beteiligung nicht garantieren. Man kann sich ein Repertoire an musikalischen Gefühlstopoi aneignen und dieses im Gespräch über Musik nutzen – und selbst trotzdem völlig distanziert bleiben. Auch hier ist mitnichten auszuschließen, dass sich reale Gefühle einstellen können, aber vorausgesetzt werden kann dies nicht. Schüler mit Gefühlstopoi zu locken und zu hoffen, dass sie sich damit leichter der Musik öffnen, die nicht in ihrer usuellen Praxis verankert ist, führt nicht automatisch zum gewünschten Erfolg, denn das Wissen darüber, wie ein Komponist im 19. Jahrhundert das Thema ‚Liebe‘ in Töne gefasst hat, mag vielleicht für einzelne in musikhistorischer Perspektive interessant sein; sicherlich lässt es jedoch auch viele im wahrsten Sinne des Wortes kalt.

4 Zum Begriff der ästhetischen Präsentation vgl. Rolle 1999, S.82.

Dennoch konstatiert Peter W. Schatt, dass die Aneignung der ästhetischen Gestaltung von Gefühlen in musikpädagogischer Hinsicht gewinnbringend sei (vgl. Schatt 2012). Diese These führt zum dritten Postulat, welches auf Grund seiner pädagogischen Relevanz entsprechend ausführlich diskutiert wird.

3) Musikunterricht soll dazu beitragen, dass die Lernenden sich ihrer Gefühle bewusst werden.

Auch dieses Postulat ist weder neu noch prinzipiell musikpädagogisch spezifiziert (vgl. Rora 2011, S.9). Musikpädagogisch relevant wird es allerdings durch den Anspruch der Förderung der Reflexionsfähigkeit, denn der Musikunterricht hat unbestritten die Aufgabe, die daran Beteiligten zu einer begründeten Auseinandersetzung mit Musik (vgl. Orgass 2008) aufzufordern und diese Fähigkeit zu entwickeln. Und an dieser Stelle kommt man um die realen Gefühle der Lernenden im Musikunterricht nicht herum, denn wenn sie ihre Auseinandersetzung mit Musik vor den Anderen verantworten und begründen müssen, treten sie aus dem Schonraum ihrer individuellen Gefühlswelt heraus und müssen diese, zumindest ein Stück weit, öffentlich machen. Urteile über Musik gehen nicht ohne reale Gefühle vonstatten, da Menschen in Bezug auf Musik immer (auch) Gefühlsurteile fällen. Sobald man in ein Gespräch über Musik eintritt, sich über Musik verständigt oder gar streitet (vgl. Rolle 1999), spielen reale Gefühle eine Rolle und vermischen sich manchmal mit Gefühlen, die der Musik ‚ontologisch‘ zugeschrieben werden (z.B. „Die Musik *ist* fröhlich“).

Interessant ist dabei, dass solche Zuschreibungen, wie sie häufig im Musikunterricht auftreten, oft anders gemeint sind. Dass Musik per se nicht traurig, fröhlich, lustig oder wütend sein kann, steht außer Frage. Eine Äußerung wie „Die Musik ist fröhlich“ kann daher zweierlei meinen:

- a) Die Musik klingt fröhlich.
- b) Ich bin fröhlich, wenn ich die Musik höre.

Erstere Aussage verweist auf die Auslassungen Hanslicks zu der Möglichkeit, Bewegungen musikalisch darzustellen, die mit bestimmten Gefühlsbewegungen korrespondieren. So würde eine langsame, getragene, tiefe und in Moll stehende Musik sicherlich nicht als fröhlich beschrieben. Die Gefühlsattribution beruht aber in jedem Fall auf einer kognitiven Leistung – einem Abgleich zwischen ähnlich oder ganz unterschiedlich klingender Musik unter der Voraussetzung, dass solche ‚musikalischen Schlüsselszenarien‘ gelernt worden sind. Dabei spielt es prinzipiell keine Rolle, ob der (hörende) Schüler in dem Moment des Hörens einer für ihn fröhlich klingenden Musik selbst in diesem Moment fröhlich wird, wie es die zweite Möglichkeit vorgibt. Beide Bedeutungszuweisungen, a) und b), können zusammenfallen, aber b) ist keine notwendige Bedingung für a). Die These, man könne Musik nicht distanziert hören, trifft nicht zu; höchstens das Gefühl der Spannung wird simultan zum Musikhören oder Musikhören erlebt. Fröhlichkeit oder Traurigkeit müssen sich dagegen nicht einstellen, denn die Genese von Gefühlen hängt immer auch vom situativen Kontext und der persönlichen Disposition ab. Allerdings muss ein Abgleichmuster gegeben sein, vor dessen Hintergrund man eine Musik, und zwar im Vergleich zu anderer, als fröhlich bezeichnen kann. Ob dafür in

der Vergangenheit eines Menschen eine ähnliche Musik einmal (real) als fröhlich gefühlt wurde, ist dabei nicht so entscheidend wie die Tatsache, dass das Gefühl der Fröhlichkeit in dieser Musik ästhetisch präsentiert ist und als solches wahrgenommen werden kann. Ein Schüler kann beispielsweise erkennen, dass *Ein musikalischer Spaß* von Wolfgang Amadeus Mozart, um nur ein Beispiel zu nennen scherzhaft gemeint ist, und er kann durchaus nachvollziehen, dass man beim Hören dieser Musik lachen kann. Und auch wenn dieser Schüler das selbst vielleicht nicht so fühlt, kann er die Musik als ästhetische Präsentation von ‚lustig‘ wahrnehmen⁵.

Festzuhalten ist also, dass im Musikunterricht sehr wohl zwischen diesen beiden Möglichkeiten der Gefühlszuschreibung und damit zwischen realen und ästhetischen Gefühlen differenziert werden kann und auch sollte, da Gefühle beim Sprechen über Musik oft eine Rolle spielen. Wenn Musikunterricht auf der einen Seite vor einer Didaktisierung bzw. Hervorbringung von realen Gefühlen kapitulieren muss, so ist andererseits die Begründung vorhandener bzw. sich einstellender realer Gefühle im Umgang mit Musik sowie die Abgrenzung von ästhetisch präsentierten Gefühlen didaktisch von hoher Bedeutung.

Begründungen lösen ihren Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit allerdings nicht ohne den Rekurs auf ein musikbezogenes Vokabular ein, welches in Gesprächen über Musik zur Verfügung stehen muss. In Unterrichtsmaterialien finden sich daher häufig Adjektivlisten oder Kästchen mit Begriffen, welche die Schüler benutzen können (oder gar sollen)⁶. Jürgen Oberschmidt warnt allerdings vor solchen Gefühlsetikettierungen, da sie „der Musik einen bestimmten emotionalen Gehalt quasi wörtlich zu(sprechen), [...] den Schüler förmlich in die Sprachlosigkeit hinein(drängen)“ (Oberschmidt 2011, S.100). Vorgegebene Gefühlsbegriffe bringen Gefühle, seien es reale oder ästhetisch präsentierte, zwar schnell auf den Punkt, aber genau dies ist das Problem, da eine Verständigung über Musik und Gefühl immer nur an der Oberfläche verbleiben muss. Stattdessen schlägt Oberschmidt in Bezug auf die kognitive Metapherntheorie eine viel aussichtsreichere Alternative vor: Durch Metaphern werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, sich ihren realen Gefühlen im Umgang mit Musik (und damit der Musik selbst) in bildhafter Sprache zu nähern:

Das emotionale Erleben von Musik regt unmittelbar dazu an, sich mitzuteilen. Der Mund quillt über, nur auf eine andere Art und Weise, als es die Schüler im Musikunterricht gewohnt sind. (Oberschmidt 2011, S.93)

Die Metapher nähert sich der sprachlichen Transformation von einer anderen Seite: Im Nachsinnen, Ausgestalten der Metapher wird bereits ein vielfältiges sprachliches Material bereitgestellt, durch das Auffächern der Metapher wird verhindert, dass der Übertragungsprozess auf ein einzelnes Phänomen reduziert wird. (ebd., S.100)

Somit bieten sich hier neue Möglichkeiten an, sehr wohl über Gefühle im Zusammenhang mit Musik sprechen zu können, ohne auf vorgefertigte Schablonen zurückgreifen zu müssen, die das musikalische Erleben letztlich beschneiden. Die auf Musik bezogene Gefühlssprache bildet sich aber immer auch durch die Kenntnis von in der Musik ästhetisch präsentierten Gefüh-

5 Ähnlich kann es sich beispielsweise mit Witzen verhalten: Man kann einen Witz als schlecht beurteilen, weil man nicht richtig darüber lachen kann, und ihn trotzdem als Witz wahrnehmen.

6 Vgl. z.B. Kemmelmeyer et al. 2006, S.110, sowie die Ausführungen von Gunter Kreutz: „Es bieten sich Vorgaben durch Emotionswörter (...) an“ (Kreutz 2000, S.72).

len. Diese These soll abschließend als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Perspektiven dienen.

Ausblick

Zunächst ist aus den vorgängigen Überlegungen festzuhalten, dass Gefühle im Musikunterricht nur angebahnt, aber niemals mithilfe ‚didaktischer Kniffe‘ determiniert werden können. Wenn der Musikunterricht dazu beiträgt, dass die Lernenden, auch durch die Kenntnis ästhetischer Gefühlspräsentationen in der Musik, ihr Ausdrucksrepertoire für die eigene musikalische Präsentation von Gefühlen erweitern und ihr Musikerleben vertiefen, so ist dies wünschenswert, aber nicht verschreibungspflichtig. Möglichkeiten des vertieften Musikerlebens bietet der Musikunterricht genug, aber diese in Unterrichtsziele zu gießen und fest zu zementieren, kann nur misslingen. Wozu dann überhaupt ein ‚Musikunterricht in Gefühlen‘? Worin liegt das musikpädagogische Potential der Verbindung zwischen Musik und Gefühl?

Hier liefert die im dritten Postulat angesprochene These, dass Menschen in Prozessen der Verständigung über Musik immer auch ihre Gefühle ein- und zur Sprache bringen, eine weiterführende Antwort. Reale Gefühle haben einen maßgeblichen Anteil an der Ausbildung der kulturellen Identität: Junge Menschen definieren sich über ‚ihre‘ Musik, sie leben sich als ganzheitliche Persönlichkeiten, in denen Denken und Fühlen vereint sind, musikalisch aus. Musik und Gefühl – diese Komponenten hängen zusammen, und ihr Zusammenhang wird auch von den Schülern nahezu täglich erfahren. Nur darf die Musikpädagogik diese Tatsache nicht für didaktische Fehlgriffe zum Anlass nehmen, indem sie von einer fälschlich angenommenen Möglichkeit der Didaktisierung von Gefühlen ausgeht und diese zum Dogma erhebt. Sehr wohl kann der Musikunterricht aber dazu beitragen, das *sprachliche* Ausdrucksrepertoire der Schüler zu erweitern, um rationale Verständigungsprozesse über Musik, deren Bildungsrelevanz außer Frage steht, zu fördern, die weder in oberflächlichen Gefühlsbekundungen stecken bleiben, noch vorschnell auf die Ebene einer gefühlsarmen (weil sinnentleerten) Fachterminologie gehoben werden, sondern die im Sinne eines sorgfältigen metaphorischen Prozesses (vgl. Oberschmidt 2011, S.109ff.) den (emotionalen) Bedürfnissen der Schüler im Unterricht Rechnung tragen.

Literatur

- Böhme, Hartmut (1997): Gefühl, in: Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, hg. von Chr. Wulf, Weinheim: Beltz, S.525-549.
- Damasio, Antonio R. (2000): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins, Berlin: List.
- Damasio, Antonio R. (2010): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, 6. Auflage, Berlin: List.
- Damasio, Antonio R. (2011): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen, Berlin: List.
- Döring, Sabine A. (Hg.) (2009): Philosophie der Gefühle, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik, in: Musik und Bildung 6/1993, S.14-19.
- Hanslick, Eduard (1973/1854): Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst, Darmstadt: WBG.

- Heß, Frauke (2013): „Klassik“ und Musikgeschichte im Unterricht, in: MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, hg. von W. Jank, 5., überarbeitete Neuauflage, Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S.204-212.
- Juslin, Patrik N.; Sloboda, John A. (Hg.) (2010): Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, Immanuel (1983/1790): Kritik der Urteilskraft, Darmstadt: WBG.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis, in: Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch, hg. von K. H. Ehrenforth, Würzburg: Königshausen & Neumann, S.85-98.
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen; Nykrin, Rudolf; Haun, Anke & Martin, Kai (Hg.) (2006): Spielpläne 2 für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien, Leipzig: Klett.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2012): Musikunterricht als ‚Education of Feelings‘? Zur Bedeutung der Gefühle in Bennett Reimers Philosophy of Music Education, in: Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive, hg. v. M. Krause & L. Oberhaus, Hildesheim: Olms, S.159-179.
- Kranefeld, Ulrike; Krause, Martina (2011): Vom Sinn des Singens. Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen, in: Singen und Lernen – Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis, hg. von Th. Greuel, U. Kranefeld und E. Szczepaniak, Aachen: Shaker, S.119-138.
- Kreutz, Gunter (2000): Wie kommt das Gefühl in die Musik? Emotionen als Gegenstand von empirischer Forschung und Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 6/2000, S.66-77.
- Kreutz, Gunter (2009): Musik und Emotion, in: Musikpsychologie. Das neue Handbuch, hg. von H. Bruhn, R. Kopiez und A. C. Lehmann, 2. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.548-572.
- Nolte, Eckhard (1982): Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule, Paderborn: Schöningh.
- Oberschmidt, Jürgen (2011): Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik, Augsburg: Wißner.
- Orgass, Stefan (2008): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik, Hildesheim: Olms.
- Reimer, Bennett (2003 [1970]): A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision, New Jersey: Prentice Hall PTR.
- Richter, Christoph (1994): Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der didaktischen Interpretation von Musik, in: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993, hg. von H. Gembris, R.-D. Kraemer und G. Maas, Augsburg: Wißner, S.41-70.
- Rora, Constanze (2011): Gefühl – Musik – Bildung, in: Zeitschrift ästhetische Bildung, Jg. 3/2011, Nr. 1, S. 1-12, online verfügbar unter: <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/viewPDFInterstitial/42/38>
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse.
- Schatt, Peter W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt: WBG.
- Schatt, Peter W. (2012): “Soll die Empfindung Liebe sein?” Perspektiven zur Thematisierung von Gefühlen in musikunterrichtlichen Zusammenhängen, in: Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive, hg. v. M. Krause & L. Oberhaus, Hildesheim: Olms, S.181-204
- Scherers, Bernd (2002): Liebe, Erotik, Leidenschaft. Themenhefte Musik in der Sekundarstufe II, Donauwörth: Auer.
- Sousa, Ronald de (2009): Die Rationalität der Emotionen, in: Philosophie der Gefühle, hg. von S. Döring, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.110-137