

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

24

Jürgen Vogt

Kritik der musikalischen Halbbildung.

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2024.2360](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2024.2360)

Jürgen Vogt

Kritik der musikalischen Halbbildung. Adornos Vortrag „Musikalische Bildung heute“

Theodor W. Adornos Bedeutung für die Entwicklung der deutschen Musikpädagogik ist unstrittig und in den einschlägigen Darstellungen der Fachgeschichte auch hinlänglich kodifiziert (vgl. z.B. Gruhn 1993, S.288ff.; Ehrenforth 2005, S.483ff.). Mit der dritten Auflage der *Dissonanzen* von 1963 und den darin enthaltenen Arbeiten *Kritik des Musikanten* und *Zur Musikpädagogik* hat Adorno seine Auseinandersetzung mit der Jugendmusikbewegung beendet (vgl. GS 14)¹. In den späteren Texten zur Pädagogik, etwa in den Radiogesprächen mit Hellmut Becker zwischen 1966 und 1969 (Adorno 1981/1970), tauchen musikpädagogische Themen nicht mehr auf. Die musikpädagogische Rezeption Adornos kann schließlich mit den Monografien von Hodek (1977) und Wietusch (1981) als weitestgehend abgeschlossen betrachtet werden: Sowohl die Kritik an der Jugendmusikbewegung als auch die von Adorno favorisierte Kunstwerkorientierung haben ihre fachhistorische Funktion gehabt. Die ‚Akte Adorno‘, so scheint es, kann für die Musikpädagogik getrost geschlossen werden oder auch bleiben (vgl. dagegen Vogt 2017, 2019).

Kurioserweise haben Adornos Beiträge zur Bildungstheorie, vorneweg die *Theorie der Halbbildung* von 1959 (GS 8), in der Musikpädagogik keine Resonanz gefunden, obwohl sie doch problemlos gegen eine verkürzt gedachte Kunstwerkorientierung hätten ins Feld geführt werden können. Dies mag seinen Grund darin gehabt haben, dass der Bildungsbegriff für die Musikpädagogik traditionell ohnehin nicht zentral war und dass er in Zeiten der bundesdeutschen Bildungsreform (!) allgemein als ideologieverdächtig oder mindestens als überholt angesehen wurde (vgl. u.a. Vogt 2014). Für die Renaissance des Bildungsgedankens in der Musikpädagogik seit den 1990er Jahren spielt dann Adorno keine Rolle mehr. In der enggeführten Verbindung von musikalischer Erfahrung und musikalischer Bildung (vgl. vor allem Rolle 1999) rücken ästhetische Positionen (wieder) in den Vordergrund (z.B. bei Bubner 1973), für die Adornos Beharren auf dem Werkbegriff und die damit verbundene „überbietungsästhetische“ Auffassung ästhetischer Erfahrung (Seel 1985, S.46) nur als obsolet-metaphysisch erscheinen können. Kurzum: Dass der Begriff musikalischer Bildung in Adornos musikpädagogischen Schriften nicht explizit auftaucht, wurde von der Musikpädagogik nicht vermisst, da – auch wohl für Adorno selbst – hier die

¹ Die Arbeiten Adornos werden, so nicht anders ausgewiesen, nach den *Gesammelten Schriften* (GS) und den mittlerweile erschienenen *Nachgelassenen Schriften* (NL) zitiert.

kritische Auseinandersetzung mit der Jugendmusikbewegung und die später anschließende Reform des schulischen Musikunterrichts im Mittelpunkt standen. Darüber hinaus hat sich Adorno zur musikalischen Bildung nur beiläufig geäußert, wie überhaupt seine Bildungstheorie aus verschiedenen Arbeiten rekonstruiert werden muss und nicht in ausgearbeiteter Form vorliegt (vgl. Kappner 1984).

In den *Nachgelassenen Schriften* Adornos, die seit den 1990er Jahren im Suhrkamp-Verlag erscheinen, findet sich nun im von Michael Schwarz 2019 herausgegebenen Band *Vorträge 1949-1968*² überraschenderweise³ ein Vortrag mit dem Titel *Musikalische Bildung heute*, den Adorno 1962 an der HfMDK in Frankfurt gehalten hat⁴. Dem Text merkt man seine für Adorno charakteristische Genese an: Adorno hat sich einen Tag vorher Notizen gemacht, diese abtippen lassen und dann noch handschriftlich ergänzt (NL V/1, Anmerkungen des Herausgebers, S.685). Adornos Fähigkeit zur druckreif formulierten mündlichen Improvisation war bekannt und in Diskussionen manchmal auch gefürchtet (vgl. Schwarz 2019). Trotzdem ist nicht zu übersehen bzw. zu überlesen, dass der Vortrag anhand von Notizen und Stichwörtern frei gehalten wurde: Um einen durchstrukturierten Text handelt es sich nicht, sondern um eine assoziative Bearbeitung verschiedener Aspekte des Themas. Warum Adorno den Text nicht für eine spätere Publikation ausgearbeitet hat, wie er dies ja in anderen Fällen durchaus getan hat, ist nicht bekannt.

Wer nun jedoch in *Musikalische Bildung heute* eine direkte Weiterführung der *Kritik des Musikanten* erwartet, der wird enttäuscht – die Kontroverse mit den Vertretern der Jugendmusikbewegung wird von Adorno gar nicht mehr sonderlich erwähnt. *Musikalische Bildung heute* erscheint vielmehr als eine musikspezifische Fortsetzung der *Theorie der Halbbildung* (vgl. NL V/1, S.315). Der Vortrag behandelt verschiedene Aspekte der Unmöglichkeit oder zumindest der Gefährdung dessen, was Adorno als „musikalische Bildung“ mehr umkreist als definiert. Das „Musikantentum“ der Jugendmusikbewegung ist dabei nur eine von vielen Erscheinungsformen

² Im gleichen Band ist auch der Vortrag *Aspekte des neuen Rechtsradikalismus* von 1967 enthalten, der 2019 – aus gegebenem Anlass - vom Suhrkamp-Verlag als Einzelpublikation neu aufgelegt wurde; vgl. dazu Vogt 2021.

³ Jedenfalls für den Vf. Ich danke Herrn Patrick Pahner für den Hinweis auf diesen Text.

⁴ Laut Selbstdarstellung der HfMDK Frankfurt a. M. wurde „in den 60er Jahren“ im Rektorat von Philipp Mohler das „Studio für Neue Musik“ gegründet, „für dessen öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen Persönlichkeiten wie Theodor W. Adorno, György Ligeti und Luigi Dallapiccola gewonnen werden konnten“ (<https://www.hfmdk-frankfurt.de/thema/geschichte-und-zukunft>). Adorno hat u.a. hier noch *Richard Strauss – Fragen der kompositorischen Technik* (1964) und *Einführung zur Aufführung des Pierrot lunaire* (1968) vorgetragen (beide ebenfalls in NL V/1), und zuvor die „Analyse einer schlechten Reproduktion des Bergschen Violinkonzerts“ (1961), die wohl 1963 als *Alban Berg: Violinkonzert Eingang in Der getreue Korrepetitor* gefunden hat (vgl. NL V/1, S.686, Anmerkung Nr. 427 des Herausgebers). Wieso ausgerechnet das Stichwort „Musikalische Bildung“ 1962 als Vortragsthema gewählt oder gewünscht wurde, bleibt offen.

der musikalischen Halbbildung⁵. Diese existiert in jeweils spezifischer Form in der Sphäre der Produktion, der Reproduktion bzw. Interpretation⁶, der Rezeption, und darüber hinaus noch in dem Zusammenhang dieser Sphären untereinander. Der Vortrag, so skizzenhaft er sein mag, überschreitet daher den engeren schulpädagogischen Rahmen: Musikpädagogik stellt nur noch eine Facette, und keineswegs eine sonderlich wirkmächtige (vgl. NL V/1, S.329), eines komplexen Gesamtzusammenhangs dar.

Die Rezeption von Musik wird von Adorno aber nur gegen Ende des Vortrags und angesichts offenerer Zeitnot erwähnt⁷. Der Vortrag konzentriert sich sehr schnell auf die anwesenden zukünftigen Interpret:innen, also auf die musikalische Bildung der ausübenden Musiker:innen. Das ist eine bemerkenswerte Wendung, denn traditionell wird „musikalische Bildung“ als die Bildung der musikhörenden Rezipient:innen aufgefasst und nicht als die Bildung der Interpret:innen, sofern nicht beides zufällig zusammenfällt. Mehr noch: Musikalische Bildung wird den praktizierenden Musiker:innen oftmals geradezu abgesprochen oder von diesen gar nicht erst für sich beansprucht⁸. Diese Einstellung weist Adorno zurück und verweist dabei auf ein bekanntes Problem, nämlich auf die klassische Dichotomie von Bildung und Ausbildung:

„Ich möchte dabei gleich sagen, daß der Begriff der Bildung, von dem ich rede, der musikalischen Bildung, in sich eine gewisse Doppeldeutigkeit enthält, die auf der einen Seite sich bezieht auf die Ausbildung, die spezifisch musikalische fachliche Ausbildung, und auf der anderen Seite auf Bildung in dem weiteren und umfassenden Sinn, der ebenso die Frage nach Bildung überhaupt heute einschließt wie die Frage nach musikalischer Bildung, die abgesehen, von der fachlichen Ausbildung, das Verständnis von Musik allererst ermöglicht“ (NL V/1, S.300f.)

⁵ Der bloße „Musikant“ bekommt sein Fett ab, ohne dass Adorno auf die Jugendmusikbewegung noch eigens rekurren würde. Die unreflektierte „musikantische Naivetät“, so Adorno, ist mit musikalischer Bildung unvereinbar; sie „zu brechen (...) ist wirklich eine ernste und eine entscheidende Aufgabe musikalischer Bildung“ (NL V/1, S.321).

⁶ In den Nachlassfragmenten Adornos *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion* (NL I/2) wird – ungeachtet des Titels – Reproduktion und Interpretation synonym verwendet (vgl. dazu Kapp 2019).

⁷ Den Bereich der Rezeption illustriert Adorno u.a. bereits in der *Theorie der Halbbildung* am Beispiel Sigmund Spaeths *Great Symphonies, How to Recognize and Remember them* (GS 8, S.113f.). Ausführlicher ist z.B. die kritische Studie *Die gewürdigte Musik*, erschienen 1963, als Teil von *Der getreue Korrepetitor* (GS 15).

⁸ So mokierte sich schon Hugo Riemann in seiner Polemik *Unsere Konservatorien* von 1895 über die „unsäglich einseitige Ausbildung vieler Musiker, die sich, mit dürren Worten gesagt, auf die allerunentbehrlichsten Fachkenntnisse beschränkt. Und zwar findet man diese fast idiotenhafte Interessenlosigkeit für alles außerhalb der Sphäre ihrer Berufstätigkeit liegende nicht allein bei ausübenden Musikern niederen Ranges, sondern nur allzuoft auch bei Leuten von hervorragender musikalischer Begabung, bei tüchtigen Virtuosen, respektablen Componisten, namhaften Theoretikern. Bei Sängern ist die Unbildung beinahe sprichwörtlich (...)“ (Riemann, 1895, S.23).

Die „Doppeldeutigkeit“, von der Adorno hier spricht, erscheint in der Bildungstheorie, zumal in ihrer neuhumanistischen Variante, zumeist als ein Ausschließungsverhältnis: Bildung ist nicht Ausbildung und umgekehrt. Gegen dieses Ausschließungsverhältnis wendet sich Adorno mindestens im Hinblick auf Musik: Musikalisch-fachliche Ausbildung, die auf jeden Bezug zur musikalischen Bildung verzichtet, muss nach Adorno ebenso scheitern, wie eine musikalische Bildung, die meint, ohne musikalisch-fachliche Ausbildung auskommen zu können (vgl. auch ebd., S.313). Die musikalisch-fachliche Ausbildung steht dabei vor dem Problem eines doppelten musikalischen Traditionsverlustes in der Moderne: Mit dem Verlust kompositorischer Traditionen entsteht zugleich der Verlust interpretatorischer Selbstverständlichkeiten, und daher müssen sowohl Komponist:innen als auch Interpret:innen sich ihrer selbst und ihres Tuns stets reflexiv versichern – ohne dabei zu endgültigen Lösungen zu gelangen. Damit aber gehören Ausbildung und Bildung unweigerlich zusammen, ohne dass sie untereinander austauschbar wären. Dieses spannungsreiche Verhältnis, so Adornos Vermutung, wird aber vom Hochschulstudium selten ausgetragen,

„weil ein jeglicher Unterricht, um überhaupt möglich zu sein, sich ja in einer gewissen Sphäre von allgemein verbindlichen Regeln, Vorschriften, Rezepten bewegen muß (...), während die Problematik des richtigen Musizierens, wie es von musikalischer Bildung erzogen werden soll, ja gerade darin besteht, daß man sich nicht nach Rezepten richtet; wie jede einzelne Komposition in sich heute die Notwendigkeit hat, in sich selber als ein je Einzelnes ohne Rücksicht auf alle ihm äußerliche Allgemeinheit durchgebildet zu sein“ (ebd., S.303f.).

Verbleibt die Ausbildung im Rahmen der Rezepte, was sie in einem gewissen Umfang tun muss, so droht die Gefahr, dass das Musizieren „in einer gewissen Sphäre der sturen und ein bißchen renitenten und aufsässigen Handwerkerei“ verbleibt (ebd., S.305). Der Widerstand gegen jede Musik, die den Rahmen des traditionell scheinbar gesichert Überlieferten sprengt⁹, folgt daraus notwendig. Die Vermeidung zeitgenössischer Musik führt zu einer „Disproportion der musikalischen Bildung, nämlich daß diese Bildung selber ganz retrospektiv ist“ (ebd., S.309), also zur Paradoxie einer bloßen „museal oder archaisch“ (ebd.) bleibenden Aneignung einer

⁹ In kulturpessimistischer Manier wirft Adorno nebenbei auch die Frage auf, „wieweit die Menschen in der Musik heute überhaupt noch Erfahrungen machen wollen und inwieweit sie dazu fähig sind, Erfahrungen zu machen“ (NL V/1, S.311). Bedingung für Erfahrungen ist eine genuine Neugierde, und diese Neugierde, „die eigentlich der Motor wirklicher Bildung wäre“ (ebd.), sieht Adorno abgestumpft durch das „Sichabfinden (...) mit dem, was nun einmal so ist“ (ebd.). Im Gespräch mit Hellmut Becker von 1966 (*Erziehung – wozu?*) vermutet Adorno im Mangel an Erfahrungsfähigkeit eine von Ressentiment durchtränkte „Bildungsfeindschaft“ (Adorno 1981/1970, S.114) der Subjekte; diese „wäre zu durchdringen, die Menschen zu dem zu bringen, was sie alle zuinnerst möchten“ (ebd., S.115). Dies ist natürlich ein, freundlich gesagt, reichlich paternalistisches Verständnis von Pädagogik, die immer schon besser weiß, was die Menschen ‚zuinnerst möchten‘, als diese selbst. Immerhin müsste eine solche „Erziehung zur Erfahrung“ (ebd., S.116) als ‚Erziehung zur Neugierde‘ beginnen.

vergangenen Kultur gerät. Aber selbst diese museale musikalische Bildung verfehlt für Adorno – wenig überraschend – ihren Gegenstand, als sei es etwa möglich, Beethoven nur mit Hilfe von ‚Regeln, Vorschriften und Rezepten‘ angemessen zu interpretieren:

„Dadurch, dass (...) die Traditionen zerfallen sind oder unverbindlich geworden sind, an denen die Reproduktion von Musik, die Wiedergabe von Musik ihr wahrscheinlich übrigens immer schon fragwürdiges Maß gehabt hat, dadurch ist eigentlich jedes Werk heute zum Problem geworden. Man kann sagen – ich würde das ästhetisch vertreten und habe versucht, das sehr ernst zu entfalten -, daß überhaupt eigentlich jedes Kunstwerk ein ‚tour de force‘ ist, das versucht, einander widersprechende und unvereinbare Kräfte doch irgendwie zusammenzubringen und eine Resultante aus ihnen zu erreichen, und ich glaube, man fängt erst dann an, Kunstwerke wirklich zu verstehen, wenn man der Momente inne wird, durch die ein jegliches Kunstwerk, das es wirklich ist, eben dadurch zugleich in sich selbst unmöglich wird“ (ebd., S.306f.)¹⁰.

Das Verständnis von Musik, das doch jeder Interpretation zugrunde liegen sollte, wird somit paradox: Ein Musikwerk kann nur dadurch adäquat „verstanden“ werden, indem man seine innere „Unmöglichkeit“ zur Darstellung bringt. Das Ergebnis ist, „daß man überhaupt erst als ein bewußter und autonomer Musiker in dem Augenblick anfängt, es richtig zu interpretieren, in dem man, wenn ich es wieder einmal ganz überspitzt sagen darf, seiner eigenen Uninterpretierbarkeit inne wird“ (ebd., S.307). Wenn „Interpretation“ bedeutet, den Sinn eines Musikwerkes zutage zu fördern, so prallt diese Absicht an der „Unmöglichkeit“ der Musikwerke ab – es sei denn, es handelte sich, paradox genug, um eine Interpretation angesichts ihrer Unmöglichkeit.

Eine bloß handwerkliche-technische musikalische Ausbildung muss an diesem Anspruch ebenso scheitern, wie der Rückzug auf eine historisch zerfallene Tradition, den Adorno geradezu als „Mangel an Bildung“ tituliert (ebd., S.319). Was aber wäre denn nun eigentlich unter musikalischer Bildung zu verstehen, die weder in bloßer Ausbildung steckenbleibt noch zur musikalischen Halbbildung gerät? Selbstverständlich ist von Adorno nicht gemeint, dass Bildung etwas sei, was, etwa im Sinne von Allgemeinbildung¹¹, in irgendeiner Weise zur fachlichen

¹⁰ Vgl. dazu die folgende Passage aus der *Ästhetischen Theorie*: „Die Unmöglichkeit eines jeglichen Kunstwerks bestimmt in Wahrheit noch das einfachste als tour de force“ (GS 7, S.162). Und: „In der Paradoxie des tour de force, Unmögliches möglich zu machen, maskiert sich aber die ästhetische Paradoxie schlechthin: wie kann Machen ein nicht Gemachtes erscheinen lassen; wie kann, was dem eigenen Begriff nicht wahr ist, doch wahr sein“ (ebd., S.163f.). Die „Unmöglichkeit“ der Kunstwerke bezieht sich auf ihren scheinhaften Charakter und auf ihre vorgebliche „ästhetische Einheit“ (ebd., S.160), die notwendig, aber brüchig ist. In *Musikalische Bildung heute* verweist Adorno knapp auf seinen Vortrag *Analyse einer schlechten Reproduktion des Bergschen Violinkonzerts* von 1961 (vgl. Fn.4).

¹¹ Adorno bezieht sich an einer Stelle beiläufig positiv auf den Bildungsbegriff Wilhelm v. Humboldts, den er in Kongruenz mit seinem eigenen Bildungsverständnis sieht: „Bildung ist eigentlich das Festhalten, das Bewahren von Natur, die nicht unterjocht, nicht ausgerottet und zertrümmert, aber gleichzeitig doch so gepflegt und sublimiert wird, daß sie das Barbarische und Primitive dabei verliert“ (NL V/1, S.321). Inwieweit Adorno damit Humboldts Bildungsbegriff trifft, mag dahingestellt bleiben.

Ausbildung hinzutreten müsse, „sondern die Bildung des Musikers (...) die kann einen Sinn haben nur als konkrete musikalische Bildung, die in dem Material selbst sich bewegt“ (ebd., S.320). Es ist daher folgerichtig,

„daß der Weg der Bildung des Musikers nur dadurch möglich ist, daß man sich in die musikalischen Probleme mit einer viel größeren Intensität versenkt als bisher und daß man das gesamte Bewußtsein zu dieser Versenkung selber mobilisiert. Die Bildung des Musikers liegt im Zentrum der Werke beschlossen und nicht in einer allgemeinen Orientierung außerhalb dieser Werke“ (ebd., S.325).

Was Adorno „strukturelles Musizieren“ nennt, bedeutet, „Musik als einen geistigen Gesamtzusammenhang, also eine funktionelle Einheit darzustellen, der alles andere unterzuordnen ist. Und die Voraussetzung dafür ist für den ausübenden, für den interpretierenden Musiker die Analyse“ (ebd., S.324). Und nur, so Adorno, wenn man als Interpretin oder Interpret in der Lage ist, „die Anatomie der Werke, die man darstellen will, wirklich bis ins Innerste herein zu verstehen, nur dann ist man wohl fähig, heute noch sie adäquat wiederzugeben“ (ebd., S.310f.). Für dasjenige, was Adorno als musikalische Bildung versteht, also ‚Bildung im Material‘, entsteht dadurch allerdings eine paradoxe Konstellation:

- a) Musikalische Analyse, am besten in Kombination mit Kompositionsunterricht, ist die einzig sinnvolle Basis für die musikalische Bildung der Musiker:innen. Tendenziell gilt dies auch für die Rezipient:innen. Nur auf dieser Basis des Notentextes, des musikalischen Materials, gibt es so etwas wie ein adäquates ‚Verstehen‘ der Werke¹². Alles andere ist eine ‚allgemeine Orientierung außerhalb der Werke‘¹³.
- b) Durch diese Voraussetzung entsteht allerdings der Eindruck, es gäbe so etwas wie einen einzigen und eindeutigen Sinn der Musik, der durch die Analyse erschlossen und durch die Interpretation lediglich auf eine phänomenale, klingende Ebene gehoben werden könnte. Gegen eine solche Annahme, die Adorno keineswegs fremd war (vgl. insgesamt Kapp 2019), steht wiederum Adornos These, musikalische Werke seien gar nicht auf solch eine eindeutige Weise ‚interpretierbar‘, ja, eine adäquate Interpretation müsse sogar immer die prinzipielle ‚Uninterpretierbarkeit‘ der Werke deutlich machen, und zwar keineswegs nur der Werke der musikalischen Avantgarde.

¹² Dass Adorno durchgängig vom ‚Verstehen‘ der Musik spricht, ist gerade in der Musikpädagogik völlig unbeachtet geblieben. Schon in *Zur Musikpädagogik* heißt es lapidar: „Der Zweck der musikalischen Pädagogik ist es, die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, dass sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke *verstehen* lernen; daß sie solche Werke soweit darstellen können, wie es fürs *Verständnis* notwendig ist“ (GS 14, S.108; Hervorhebung JV).

¹³ Adorno nennt dies außer-musikalische „Bildungssurrogate“ (NL V/1, S.322), die er schon bei Wagner, aber vor allem bei Strawinsky, Hindemith oder Britten diagnostiziert.

Der Vortrag *Musikalische Bildung heute* klärt diese paradoxe Konstellation nicht auf, sondern bricht eher ab, als dass er enden würde. Mit der gebotenen Vorsicht kann man jedoch andeuten, was Adorno im Sinn hatte, aber nicht ausführte. Material hierzu findet man etwa in Adornos Nachlassfragmenten *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion*, die zwischen 1946 und 1959 entstanden und die 2001 als Band 2 der *Nachgelassenen Schriften* erschienen sind. Hier ist zwar nicht von musikalischer Bildung die Rede, wohl aber von der Konstellation von Notentext und Interpretation, deren Bearbeitung einzig und allein als Bildung der Musiker:innen im Sinne Adornos aufzufassen ist. Hier heißt es u.a.: „Kein musikalischer Text, auch nicht der minutiös bezeichnete moderne, ist so eindeutig lesbar, um unvermittelt seine eigene Interpretation zu erzwingen. (...) Noch die gewissenhafte musikalische Aufführung laboriert an einem Moment des Unverbindlichen, Versuchsweisen, ja der Improvisation“ (NL I/2, S.215f.). Oder an anderer Stelle: „[D]er Raum der interpretativen Freiheit ist stets die Brüchigkeit des Zusammenhangs im Werk“ (ebd., S.48).

Wenn Adorno also davon spricht, Interpretation sei im Grunde gar nicht möglich, so meint er, die *einzig richtige* Interpretation sei nicht möglich. Völlig absurd wäre ihm die Vorstellung, Interpretation sei „die Realisierung des Befundes der Analyse. Das ergäbe einen unerträglichen Rationalismus und setzte tendenziell die Musikwissenschaft als Instanz der musikalischen Darstellung ein“ (ebd., S.106f.). Die Analyse des Werks ist unabdingbar, aber erst die stets fragile und überholbare Interpretation realisiert das Werk. Richard Klein hat für diese Auffassung – die hier nur kurz angedeutet werden kann - die Bezeichnung „negative Hermeneutik“ gewählt (Klein 2017): Jede Interpretation ist der hermeneutische Verstehensversuch eines Werkes, angesichts dessen grundsätzlichem ‚Rätselcharakter‘ wiederum jeder Versuch nur ein vorläufiger sein kann (vgl. auch Menke 1991, 1991a; daran anschließend Vogt 2004). „Es gilt“, so Kleins Fazit, „den *ontologischen Vorrang* des Werks mit der *hermeneutischen Unhintergebarkeit* des Interpretierens zusammenzudenken“ (Klein 2017, S.167¹⁴).

¹⁴ Es gibt ohnehin bei Adorno, so Klein, durchaus ontologische Momente, die er aber von der Ontologie heideggerischen Zuschnittes abheben muss. Wenn Adorno z.B. von Wesensmerkmalen der Musik spricht, wird „der radikale Kritiker der Ontologie (...) selbst zum Ontologen, um im gleichen Atemzug zu bestreiten, dass er dies tut“ (Klein 2019, S.77).

Die von Adorno geplante *Theorie der musikalischen Reproduktion* – auf die hier nur kurz hingewiesen werden kann – ist Fragment geblieben und von Widersprüchen durchzogen, vielleicht auch, weil Adorno an diesem paradox anmutenden ‚Zusammendenken‘ selbst philosophisch gescheitert ist. Der Anspruch an musikalische Bildung aber ist implizit formuliert: Musikalisch gebildet sind Interpret:innen nur dann, wenn es ihnen gelingt, in der Interpretation so etwas wie „stimmige Imperfektion“ (Klein 2017, S.160) zu realisieren, in einem performativen Akt des Verstehens, der zugleich die Grenzen dieses Verstehens aufzeigt. Technische Ausbildung und die Fähigkeit zur Analyse sind notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für eine solche Interpretation – im Akt der Interpretation ist die Analyse sogar zu vergessen (vgl. NL I/2, S.126).

Keinesfalls ist bei Adorno in einem relativistischen Sinne gemeint, es gäbe im Grunde nur Interpretationen und keine Werke, und jede Interpretation, die sich zumindest streng an den Notentext hält, sei daher gerechtfertigt. Es gibt gelungene und misslungene Interpretationen, denn anderenfalls wäre gar keine Interpretationskritik möglich¹⁵. Regulative bleiben die Idee einer dann doch zumindest als Ideal gedachten „wahren Interpretation“ (ebd., S.127) und eine nicht nur für Komponisten unabdingbare Einsicht in die „geschichtsphilosophische Möglichkeit oder Unmöglichkeit“ (NL V/1, S.317) in bestimmter Weise zu spielen bzw. zu komponieren. Damit sind zwei starke philosophische Vorannahmen gemacht, die beide jeweils auf schwachen Füßen stehen. Löst man sich vollständig von diesen Prämissen, so verschwindet musikalische Bildung, ohne dass man dieses Verschwinden auch nur noch bemerken würde – dies ist, so der Befund von Adornos zahlreichen kritischen Studien, denn auch der allgemeine Stand der Dinge.

Mindestens an der Möglichkeit der Kritik muss Adorno aber festhalten, um, und sei es nur ex negativo, die Idee des Wahren zu retten. Die Kritik fördert dann zumindest zutage, dass „in der Musik wie sonstwo, eigentlich der Prozeß der Bildung anhebt genau in dem Augenblick, in dem man ihrer eigenen Unmöglichkeit, der Unmöglichkeit von Bildung heute gewahr wird“ (ebd., S.329). Damit knüpft Adorno, ohne dass er dies eigens erwähnen würde, am Ende seines Vortrags direkt an das Fazit der *Theorie der Halbbildung* an: Bildung, so heißt es hier, „hat (...) keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“ (Adorno 1959, GS 8, S.121). Der Vortrag *Musikalische Bildung heute* konkretisiert, was Halbbildung insbesondere im Hinblick auf die Interpreten der Musik bedeutet, während die bekannteren Arbeiten Adornos sich in erster Linie auf die Rezipient:innen konzentrieren. Dies gewinnt besondere Brisanz, wenn man hinzunimmt, dass für Adorno, wenn

¹⁵ Als Beispiel für Adornos Interpretationskritik sei etwa seine Polemik gegen Toscanini genannt (Adorno 1958, GS 16). Gelungene Interpretationen, die es ja eigentlich nicht geben kann, sind dann solche, die auf höchstem Niveau misslingen (NL I/2, S.120).

man vom Sonderfall des stummen Lesens des Notentextes einmal absieht, die Rezeption der Werke unabdingbar auf deren wie auch immer ‚gelungene‘ Interpretation angewiesen ist.

Selbstverständlich bleibt Adorno damit ‚werkorientiert‘: Wenn Bildung, so Adorno, „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ ist (ebd., S.94) ist, so realisiert sich Kultur allein in ihren hervorragendsten geistigen Produkten. Durch musikalische Halbbildung als dem vorherrschenden Typus der (misslungenen) Zueignung von Kultur, ist diese aber in ihrer Existenz bedroht und damit wiederum die Möglichkeit von musikalischer Bildung überhaupt. Nur unter Verzicht auf einen solch emphatischen Kulturbegriff, wie ihn ja auch die Musikpädagogik lange vollzogen hat¹⁶, wäre dieser Konsequenz zu entgehen. Die Adorno-Rezeption in der Musikpädagogik muss nach der Publikation von *Musikalische Bildung heute* daher sicherlich nicht neu geschrieben oder gar neu begonnen werden, aber die Texte aus dem Nachlass, wie auch *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion* oder die Skizzen zu *Beethoven. Philosophie der Musik* (NL I/1) – auf die hier nur am Rande verwiesen werden kann – zeigen, wie verkürzt diese Rezeption geblieben ist.

Literatur

Gesammelte Schriften (GS), hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss & Klaus Schultz, hier: Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997

Adorno, Th. W. (1956): Kritik des Musikanten, in: GS 14, S.67-107

Adorno, Th. W. (1957): Zur Musikpädagogik, in: GS 14, S.108-126

Adorno, Th. W. (1958): Die Meisterschaft des Maestro, in: GS 16, S.52-67

Adorno, Th. W. (1959): Theorie der Halbbildung, in: GS 8, S.92-121

Adorno, Th. W. (1963): Die gewürdigte Musik, in: GS 15, S.163-187

Adorno, Th. W. (1969): Ästhetische Theorie, GS 7

Nachgelassene Schriften (NL), hg. vom Theodor W. Adorno Archiv

Adorno, Th. W. (2001): *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion. Aufzeichnungen, ein Entwurf und zwei Schemata*, NL I/2, hg. v. Henri Lonitz, Berlin: Suhrkamp

Adorno, Th. W. (1962): *Musikalische Bildung heute*, in: *Vorträge 1949-1968*, NL V/1, hg. v. Michael Schwarz, Berlin: Suhrkamp 2019, S.300-329

Einzelpublikationen

Adorno, Th. W. (1981/1970): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M.: Suhrkamp

¹⁶ Für Adorno wäre allein schon dieser Verzicht selbst ein Zeichen von Halbbildung.

Sonstige Literatur

- Bubner, Rüdiger (1973): Über einige Bedingungen gegenwärtiger Ästhetik, in: *Ästhetische Erfahrung* (1989), S.9-51, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*, Mainz: Schott
- Gruhn, Wilfried (1993): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Darmstadt: WBG
- Hodek, Johannes (1977): *Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Th. W. Adornos*, Weinheim & Basel: Beltz
- Kapp, Reinhard (2019): Interpretation, Reproduktion, in: Richard Klein, Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, 2. Aufl., Berlin: J. B. Metzler, S.176-186
- Kappner, Hans-Hartmut (1984): *Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kunst und Kultur*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Klein, Richard (2017): Adorno als negativer Hermeneutiker. Zu seiner Theorie der musikalischen Interpretation, in: *Zeitschrift für kritische Theorie*, Heft 44/45, S.158-175
- Klein, Richard (2019): Die Zeit, das ausgesparte Zentrum, in: Richard Klein, Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, 2. Aufl., Berlin: J. B. Metzler, S.71-84
- Menke, Christoph (1991): *Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Menke, Christoph (1991a): Umrisse einer Ästhetik der Negativität, in: *Perspektiven der Kunstphilosophie*, hg. v. F. Koppe, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.191-216
- Riemann, Hugo (1895): *Unsere Konservatorien*, in: *Präludien und Studien. Gesammelte Aufsätze zur Ästhetik, Theorie und Geschichte der Musik*, I. Band, Frankfurt a. M.: Bechhold, S.22-33
- Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Schwarz, Michael (2019): Öffentliche Gespräche. Mit einer Chronologie, in: Richard Klein, Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, 2. Aufl., Berlin: J. B. Metzler, S.321-331
- Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Vogt, Jürgen (2004): Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die Interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen? in: *welt@musik - Musik interkulturell*, hg. v. Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 44, Mainz: Schott, S.304-321
- Vogt, Jürgen (2014): *Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch*, in: Jürgen Vogt, Frauke Heß & Markus Brenk (Hg.), (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6), Münster: LIT, S.37-64
- Vogt, Jürgen (2017): Versuch über Kritische Musikpädagogik, in: A. Cvetko & Chr. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (= Musikpädagogische Forschung 38)*, Münster: Waxmann, S. 329-347
- Vogt, Jürgen (2019): *Musikpädagogik nach 1945*, in: Richard Klein, Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, 2. Aufl., Berlin: J. B. Metzler, S.187-193
- Vogt, Jürgen (2021): „The Ghost of a Ghost“. Critical Music Education and the New Right, in: Carmen Heß & Johann Honnens (Hg.), *Antipluralismus und Populismus. Polarisierende Deutungen von*

Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik (= ZfKM, Sonderedition 5), S. 209-220,
<<https://zfmk.org/sonder21-Vogt.pdf>>

Wietusch, Bernd (1981): Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Theodor W. Adorno. Darstellung und kritische Reflexion der Kritik an der musikpädagogischen Position Adornos. Ein Beitrag zur Adorno-Rezeption in der Musikpädagogik, Regensburg: Bosse