

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von

Jürgen Vogt

In Verbindung mit

Martina Krause, Anne Niessen, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:

<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch

<http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>

© Jürgen Vogt, 2012, all rights reserved

Jürgen Vogt

Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch

*„Alle Begriffe, in denen sich ein ganzer Prozess semiotisch zusammenfasst, entziehen sich der Definition; definierbar ist nur Das, was keine Geschichte hat“
(Friedrich Nietzsche, Zur Genealogie der Moral)*

Zur Entstehung des Textes

Vor einiger Zeit entstand innerhalb der „Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik“ (WSMP) der Plan, ein kleines *Historisches Wörterbuch der Musikpädagogik* in Angriff zu entnehmen. Ein solches historisches Wörterbuch wurde einhellig als Desiderat angesehen, da seine spezifischen Leistungen von anderen musikpädagogischen Nachschlagewerken nicht erbracht können. Hier ein Auszug aus den damaligen Überlegungen:

Musikpädagogisches Argumentieren konstituiert sich immer durch Sprache und steht immer in Zusammenhang mit vorfindlichen Sachverhalten. Folgt man dieser Binsenweisheit, so zeigt sich, dass Fragen und Forschen in der Musikpädagogik 1. stets in ‚Wörtern‘ (Begriffen) Niederschlag findet und 2. stets historisch dimensioniert ist. Nur im historischen Blickwinkel zeigt sich, ob und inwieweit es ‚einheimische‘ (Herbart) Begriffe in der Musikpädagogik gibt, ob Termini in der aktuellen Gebrauchspraxis des Fachs bereits anderweitig belegt oder belastet sind, ob und inwieweit Traditionslinien bestehen bleiben, Veränderungen und Verschiebungen stattfinden.

Notwendige Bedingung für jede störungsfreie fachliche Kommunikation ist die Rechenschaft darüber, wie man Begriffe gebrauchen und was man mit ihnen zum Ausdruck bringen möchte. Dieser Aufweis bildet eine unverzichtbare Grundlage für Verstehen, Verständigung und Selbstverständnis in einer wissenschaftlichen Disziplin. Das geplante Wörterbuch will musikpädagogisches Nachdenken in historisch-systematischer Dimension dokumentieren. Es soll in der Lehre als Verständnis- und Übersetzungshilfe dienen und für die Forschung einen Satz an terminologisch gesichertem Werkzeug bereitstellen. Dies soll insbesondere bewirkt werden durch den Aufweis von:

- *Etymologie und Wortgeschichte: Entstehung, Provenienz, Entfaltung, Veränderung von Termini,*
- *Wortgebrauch und Worterklärung(en): Funktion und Inhalt (‚Bedeutung‘) von Wörtern unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und politischer Bedingungen in Geschichte und Gegenwart.*
- *gegenwärtigen terminologischen Standards in der Musikpädagogik*

Aus verschiedenen Gründen blieb dieses Projekt in seiner ursprünglich geplanten Form leider in seinen Anfängen stecken¹. Vom Vf. stammte aus dieser Zeit eine kurze Skizze zum Stichwort „Musikalische Bildung“, die im Folgenden weiter ausgearbeitet werden soll. Der nun vorliegende Text weicht aber von einem veritablen Lexikonartikel in zweierlei Hinsicht ab:

(1) Es hätten sicherlich noch mehr Quellen gesichtet werden können. Dies ist natürlich ein generelles Problem der Begriffsgeschichte: Wann kann man davon ausgehen, hinreichend Material herangezogen zu haben? Gibt es so etwas wie eine „semantische Sättigung“, also den begründeten Anschein, keine relevante Quelle vernachlässigt oder gar ignoriert zu haben? Der Eindruck des Vf., irgendwann nichts wirklich qualitativ Neues mehr zu lesen, mag trügerisch gewesen sein.

(2) Der Text erlaubt sich trotz seiner grundsätzlich lexikalischen Ausrichtung gelegentlich einen bewertenden Gestus, den sich der strenge Begriffschonist versagen müsste. So macht der Vf. keinen Hehl daraus, dass ihm grundsätzlich der humboldtsche Bildungsbegriff - sofern man ihn in die Gegenwart nicht verlängern, aber transformieren kann - weitaus sympathischer (weil gehaltvoller) ist, als der Begriff musikalischer Bildung, so wie er über lange Zeit in der Musikpädagogik vertreten wurde.

Abgesehen von diesen Abweichungen bleibt dennoch die grundsätzliche Frage, wie denn ein solcher Beitrag zur historischen Semantik des musikalischen Bildungsbegriffes überhaupt konzipiert werden sollte. Diesbezüglich gibt es weder in der Musikpädagogik, noch in der Allgemeinen Pädagogik ausgeprägte Diskussionen. So haben sich z.B. die Herausgeber des *Historischen Wörterbuchs der Pädagogik* schon aus pragmatischen Gründen dazu entschlossen, (a) vorzugsweise solche Begriffe aufzunehmen, die auf eine „lange Theorie- und Problemgeschichte zurückblicken“, und (b) ansonsten methodisch ganz individuelle Zugänge zuzulassen (vgl. Benner & Oelkers 2004, S.8) – was zu einer großen Variationsbreite der einzelnen Beiträge führt. Insgesamt neigen die Artikel dazu, rein *begriffsgeschichtlich* vorzugehen, d.h. den Kontinuitäten und Veränderungen der theorieinternen Begriffsverwendung chronologisch nachzugehen.

Ein anderer Zugang wäre es, die historische Verwendung von Begriffen überwiegend *sozialgeschichtlich* zu verstehen, und die Herausbildung von Begrifflichkeiten in erster Linie als Ergebnis sozialer (politischer, ökonomischer etc.) Gegebenheiten und Entwicklungen aufzufassen. Beide Vorgehensweisen greifen aber, rein für sich genommen, zu kurz. Wenn, sprachpragmatisch gesehen, die Bedeutung eines Wortes sich aus seinem Gebrauch ergibt, so reicht eine historische Spurensuche, die sich allein auf das Auftauchen eines Wortes bzw. eines Wortkörpers konzentriert, ebenso wenig aus, wie die Degradierung eines Wortes zur bloßen Funktion außersprachlicher Einflussgrößen. Eine historische Semantik des

¹ Allerdings wird die WSMP 2013 ein Symposium zum Thema „(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch“ durchführen, durch das wesentliche Motivationen des Historischen Wörterbuchs aufgenommen werden soll.

musikalischen Bildungsbegriffes bewegt sich daher notwendig in einem mittleren Bereich, der Begriffs- und Sozialgeschichte miteinander verschränkt. „Im einzelnen heißt dies, daß die notwendige Praxis des Sammelns und Ordnen von Belegen für einzelne Wortkörperverwendungen lediglich als Verweise für einen umfassenderen Ermöglichungs- und Funktionszusammenhang aufgefaßt wird“ (Bollenbeck 1996, S.317). Dass ein solcher Zusammenhang im Hinblick auf den Begriff musikalischer Bildung komplexer ist, als in einem Text wie dem folgenden dargestellt werden kann, liegt auf der Hand; seine Aufgabe kann daher keine andere sein, als eine erste Orientierung in einem unübersichtlichen Gelände zu liefern.

1. Zur Herkunft des Bildungsbegriffes

Der Bildungsbegriff an sich ist hinlänglich aufgearbeitet (vgl. u.a. Schaarschmidt 1931, Liechtenstein 1966). Ich beschränke mich daher auf ein paar allgemeine Hinweise. Etymologisch muss „Bildung“ im Zusammenhang mit „Bild“, „Abbild“ und „Gestalt“ gesehen werden; das dazugehörige Verb „bilden“ dementsprechend mit „formen“, „gestalten“ oder auch „nachahmen“. Noch im 18. Jahrhundert wird „Bildung“ mit Bezug auf die äußere Gestalt des Menschen benutzt. Als zentraler pädagogischer Terminus, der eher auf innere denn auf äußere Bildung verweist, gewinnt der Bildungsbegriff seine Bedeutung erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts). Noch 1784 muss Moses Mendelssohn konstatieren: „Die Worte Aufklärung, Cultur, Bildung sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum“ (Mendelssohn 1784/1974, S.266. Nur wenige Jahre später dient die Theorie der Bildung dann als „take-off“ der Pädagogik zur Wissenschaft“ (Luhmann & Schorr 1988, S.140). Der Bildungsbegriff gewinnt somit seine eigentliche pädagogische Relevanz erst im Kontext der Entwicklung und Ausdifferenzierung des deutschen Bildungswesens bzw. Erziehungssystems (vgl. u.a. Dohmen 1964/65). In seiner weiteren Entwicklung fungiert der Begriff der *Bildung* im Kontrast zu demjenigen der Erziehung auch als „uneingelöstes Versprechen“ (Blankertz 1984, S.68) der Pädagogik, oder in der Dyade „Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970) sogar als kritische Instanz. Die Tatsache, dass es schwer oder unmöglich ist, ein fremdsprachliches Äquivalent zu finden, deutet außerdem darauf hin, dass es sich hier um ein spezifisch „deutsches Deutungsmuster“ (Bollenbeck 1996) handelt, das auf kulturelle, historische und soziale Besonderheiten verweist. In einer unübersichtlichen Gemengelage kann „Bildung“ je nach Verwendungszweck „einen Prozeß und ein Resultat, ein Ziel und einen Zustand bezeichnen, kann aktiv, passiv und reflexiv, individuell und (seltener) kollektiv gemeint sein“ (ebd., S.109). Nach Reinhart Koselleck kennzeichnet es den deutschen Bildungsbegriff nach 1800,

„daß er den Sinn einer von außen angetragenen Erziehung, der dem Begriff im 18. Jahrhundert noch innewohnt, umgießt in den Autonomieanspruch, die Welt sich selbst einzuverwandeln: insofern unterscheidet sich Bildung grundsätzlich von ‚education‘. – Es kennzeichnet zweitens den deutschen Bildungsbegriff, daß er den gesellschaftlichen Kommunikationskreis nicht mehr zurückbezieht auf die politisch begriffene *societas civilis*, sondern zunächst auf eine Gesellschaft, die sich primär durch ihre mannigfaltige Eigenbildung begreift: insofern unterscheidet sich der Bildungsbegriff von ‚civility‘ und

‚civilisation‘. – Es kennzeichnet schließlich den deutschen Bildungsbegriff, daß er die kulturellen Gemeinschaftsleistungen, auf die er sich natürlich auch bezieht, zurückbindet in eine persönliche Binnenreflexion, ohne die eine gesellschaftliche Kultur nicht zu haben ist“ (Koselleck 1990, S.14f.).

Strittig ist, ob und inwieweit es statthaft ist, von Bildung ‚avant la lettre‘ zu sprechen. Problematisch ist es auf jeden Fall, den Bildungsbegriff leitend und summarisch allen historischen (musikalischen) Lehr- und Lernvorgängen unterlegen zu wollen (so Ehrenforth 2005). So ist z.B. die nicht seltene Rückbindung von Bildung an die griechische „Paideia“ (so noch Ballauff 1952) zwar als nachträgliche Interpretation einer bestimmten Form von ‚Bildung‘ anzusehen, die aber unter gänzlich anderen historischen, kosmologischen, ästhetischen und pädagogischen Prämissen erfolgte. Zudem ist auf den metaphorischen Gehalt und auf den religiösen Ursprung des Bildungsbegriffes hinzuweisen (vgl. Meyer-Drawe 1999): Der Mensch ist nach dem Bilde Gottes geschaffen, und daher ist es ihm aufgegeben, diesem Bilde immer ähnlicher zu werden. Gleichzeitig gilt jedoch das alttestamentarische Bilderverbot (vgl. Dohmen 1987), so dass sich eine eigentümliche Paradoxie des Bildungsbegriffes ergibt: Der Bildungsprozess kann nur als Prozess stetiger Verbesserung (Vergöttlichung) gedacht werden, wobei das Ziel dieser Verbesserung sich allerdings niemals zeigt, so wie es ist. Auch in der post-metaphysischen Gegenwart bleibt der Bildungsbegriff von dieser Paradoxie geprägt: Die „ersehnte Vergöttlichung“ (Meyer-Drawe 1999, S.173) als Ziel der Bildung läuft auch dort noch unterschwellig weiter, wo nur noch von Autopoiesis die Rede ist (vgl. Lenzen 1997).

2. Bildsamkeit durch Musik

In Anknüpfung an die historischen Verwendungsweisen des Bildungsbegriffes wird „musikalische Bildung“ seit dem Ende des 18. Jahrhunderts im Sinne von „Bilden“ als „Formen und Gestalten des inneren Menschen durch Musik“ benutzt. Bildung wird hier noch fast ausschließlich im Sinne von „Bildsamkeit“ verstanden. Der Zusammenhang von „Bildsamkeit“ und „Bildung“ ist offensichtlich: Ohne die Prämisse der Bildsamkeit des Menschen könnte gar keine Bildung stattfinden. Fichte betont dies bereits 1796 in der *Grundlage des Naturrechts nach den Principien der Wissenschaftslehre*, und in Herbarts *Umriss pädagogischer Vorlesungen* von 1802 ist Bildsamkeit der Grundbegriff der Pädagogik überhaupt (vgl. dazu ausführlicher Benner & Brüggem 2004). Gegenüber diesen eher formalen Bestimmungen ist der musikalische Bildungsbegriff von vornherein durch eine normative Aufladung von Bildsamkeit geprägt, die musikalische Bildung mit ethischen Aspirationen verknüpft. Bildung erscheint hier vor allem als Bildung des Gefühls, die – zumeist eher diffus – als „Veredlung“ etc. beschrieben wird. Eine besondere Rolle spielt hierbei die menschliche Stimme und der Gesang, deren bildende Wirkung als stärker, weil unmittelbar wirksamer, bewertet wird als diejenige der Instrumentalmusik; die musikpädagogische Vorliebe für den Gesang, so wie sie weit ins 20. Jahrhundert reicht, hat hier ihre wesentlichen Wurzeln.

Johann Abraham Peter Schulz spricht 1790 vielleicht als erster von der „Bildung des moralischen Charakters“ und der „Bildung eines Volkes“ durch Musik (Schulz 1790, S.3), womit deren Einfluss auf „die Sitten, auf alle häusliche und gesellige Freuden, auf seinen Muth und seine Denkungsart, auf Versüßung der Arbeit und Erleichterung jeder Last und

Leiden, auf den Genuß und die Glückseligkeit seines Lebens“ gemeint ist (ebd., S.6). Der Begriff der Bildung wird hier denkbar weit gespannt, denn er reicht vom Genuss des Lebens bis hin zum freudigen, und von Musik angeregten, Tod für das Vaterland im Krieg. 1804 findet sich die Bezeichnung „musikalische Bildung“ expressis verbis bei Christian Friedrich Michaelis (Michaelis 1804), der damit, ähnlich wie Herder oder Pestalozzi, eine frühkindliche Heran-Bildung des Gehörsinns als Grundlage für die Bildung von „Humanität und weltbürgerlichem Sinn“ (ebd., S.121) bestimmt². Ganz in diesem Sinne ist dann z.B. 1826 auch für Gotthold Friedrich Kübler besonders der Gesangunterricht ein „Mittel zur Bildung und Veredlung des Gemüths“ (Kübler 1826, S.XXII), Musik für Friedrich Wilhelm Lindner 1840 ein „Bildungsmittel“ (Lindner 1840, S.215) als „Organ heiliger Gefühle“ (S.217), für Gustav Schilling 1854 der am besten geeignete Gegenstand für die „allgemeine Menschenbildung und alle gute Erziehung“ (Schilling 1854, S.4) - die Liste der Beispiele und Autoren ließe sich beliebig verlängern (vgl. dazu ausführlich Nolte 1982, S.55ff.).

Der musikpädagogische Diskurs beschränkt sich dabei über lange Zeit auf einen Bildungsbegriff, der Bildung bzw. Bildsamkeit ausschließlich als passive Formung des Individuums versteht. Auffällig ist die frühe und dauerhafte Verknüpfung von musikalischer Bildung und Religiosität. So möchte z.B. Johann Gottfried Hientzsch in seiner Zeitschrift *Eutonia* 1829 die Frage erörtern, inwiefern die Musik „ein Mittel ist zur Bildung und Veredlung des Menschen, ganz besonders aber inwiefern dieselbe ein Mittel ist zur Erregung u. Belebung guter, religiöser Gefühle, zur Beförderung der Andacht in Kirchen u. Schulen, wie auch in häuslichen Kreisen“ (Hientzsch 1829, S.4). Wenig erforscht ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Protestantismus, und hier näherhin des Pietismus auf den musikalischen Bildungsbegriff (vgl. zum pietistischen Musikverständnis z.B. Geck 1997, Bunnens 2004); die direkte Wirkung des Pietismus auf den schulischen Musikunterricht und seine Theorie ist vermutlich insgesamt als eher gering einzuschätzen (vgl. Schünemann 1931, S.171ff.; Ehrenforth 2005, S.237ff.). Kaum zu überschätzen ist demgegenüber aber die Idee der ‚Herzensbildung‘, durch die es zu einer religiös geprägten Individualisierung und Verinnerlichung des Bildungsbegriffes kommt, die dann später im 19. Jahrhundert in säkularisierter Form die Grundlage für dessen spezifisch deutsche Ausprägung bildet: das Leben als Weg der Selbst-Bildung und Selbst-Erhebung (vgl. z.B. Timm 1990, Sparr 2005). Bildungswege, die in erster Linie auf ‚äußerliche‘ (praktische, technische, naturwissenschaftliche etc.) Bildung abzielen, werden damit nachhaltig entwertet; dies trifft auch für den ‚praktischen‘ Beruf des Musikers zu (vgl. Mittmann 1990).

Musikästhetisch muss hier von einem Wandel vom Paradigma der Nachahmungsästhetik hin zu einer individuellen Gefühls- und Ausdrucksästhetik gesprochen werden, die Musik als Medium begreift, in dem sich die Innensphäre von Individuen sowohl artikulieren als auch formen lässt (vgl. dazu u.a. Saxler 2004). Der Gefühlsausdruck der Musik und seine Wirkung auf das Gefühlsleben des zu bildenden Individuums werden hier als Einheit gefasst, die auch

² Auch Hans-Georg Nägeli fasst noch 1826 „musikalische Bildung“ (S.246) im älteren Verständnis von Bildung als Formung des Gehörs auf, wenn auch schon im Hinblick auf die Ausübung und das Verständnis musikalischer Kunstwerke (das „Kunsttonleben“; ebd., S.242).

schulpädagogisch intentional herzustellen ist (vgl. u.a. Vogt 2012). Religiöse, ästhetische und (vermögens)psychologische Theoreme bilden den zumeist wenig elaborierten Hintergrund für diese Koppelung von Musik und Gefühl, die bis ins 20. Jahrhundert hinein musikpädagogisch wirksam blieb (vgl. Nolte 1982, S.202).

Es ist daher kein Zufall, dass der Begriff der musikalischen Bildung problemlos von demjenigen der musikalischen Erziehung überlagert oder sogar durch ihn ersetzt werden kann. M.a.W.: Für die Musikpädagogik des späten 18. und des 19. Jahrhunderts ist musikalische Bildung kein unverzichtbarer Grundbegriff, da Bildung, verstanden als Formung, hier umstandslos mit Erziehung zusammenfällt. Der heranwachsende Mensch wird gebildet, da den Musikpädagogen – jedenfalls in der Theorie – sein Innerstes durch das Medium der Musik unmittelbar zugänglich ist. Daran ändert auch die spätere Erweiterung der zu bildenden (formenden) Vermögen nichts: Die „Bildungskraft“ der Musik (Müller o.J./1989, S.15) wird lediglich auf die bekannte Trias Denken-Fühlen-Wollen ausgedehnt; „allgemeine musikalische Bildung“ (Ramann 1898, S.3) ist „human-erziehlich“ (ebd.), wenn sie der „Zusammenfassung und Ineinsbildung der einzelnen Geisteskräfte“ (ebd., S.4) dient. Damit wird zwar die Beschränkung der musikalischen ‚Bildungskraft‘ auf das Gefühl kritisiert; Musik bleibt aber „ein wesentliches Erziehungsmittel des Menschen“ (ebd.). Die Kritik an der Vermögenspsychologie, vorgebracht von sehr verschiedenen Seiten (wie etwa Hegel oder Herbart), kann dabei ausgeblendet bleiben, da es sich in erster Linie um eine – wohl auch strategische – Ausweitung des Gefühlsparadigmas handelt; musikalische Bildung bleibt Bildung durch Musik, die substantiell auf Erziehung (und Unterricht) angewiesen ist. Damit bleibt der Bildungsbegriff der Musikpädagogik allerdings von vornherein hinter den klassischen Bildungstheorien zurück, so wie sie durch Humboldt, Fichte oder Schiller artikuliert wurden.

Exkurs: Humboldt und Zelter

Diese Diskrepanz lässt sich paradigmatisch an den Bildungsbegriffen Carl Friedrich Zelters und Wilhelm von Humboldts darstellen. In seiner Denkschrift von 1803, die Zelter als Leiter der Berliner Singakademie 1809 an den neu ernannten Direktor der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht, Wilhelm von Humboldt, sandte, wird ein Begriff musikalischer Bildung vertreten, der auf wenigen Zeilen problemlos Gemüts- und Nationalbildung zusammenbindet:

„Da die Musik mit allen schönen Künsten, Einen gemeinschaftlichen Zweck hat; so kann sie auch gemeinschaftlich mit ihnen, wirken. Dieser gemeinschaftliche Zweck ist: Bildung und diese Bildung besteht in einer Thätigkeit innerer oder Gemüthskräfte, wodurch der Mensch an sich selbst, vollkommner und also edler wird. (...) Wenn man von der Verbreitung oder Allgemeinheit der Musik auf ihre Wirkung schliessen wolte; so würde man sagen müssen daß unter den Deutschen die Musik am meisten und schnellsten zur Bildung dieser Nation gewirkt habe“ (Zelter 1803/1979, S.45f.).

Nichts ist Zelter ferner als eine musikalische Affektion des Gemütes um ihrer selbst willen: Die Gemütsbildung soll zu einer harmonischen Ausbildung aller inneren Kräfte dienen; ein Motiv, das sich auch bei zahlreichen anderen Autoren findet. Diese individuelle Bildung soll

aber sogleich unter die Regie des Staates genommen werden, da sie ansonsten nur als schädlich bezeichnet werden kann.

„Die Betriebsamkeit in der Kunst kann also erst dann Bildung genannt werden, wenn sie auf einen bestimmten Zweck ernsthaft gerichtet ist und alles Musiciren dichten und trachten ohne Zweck, ist nichts weiter als ein vorüberschwindender Zeitvertreib ohne Dauer und Bestand (...). Denn was kann schädlicher seyn für Zweck, Ordnung und Genuß als eine ganze Klasse unbeschränkter zwecklos thätiger Menschen, die nicht wissen was sie thun und warum sie dies thun?“ (ebd., S.46).

Diese „unbeschränkte“ und „zwecklose“ Bildung ist von der Bildungsvorstellung Zelters dadurch zu unterscheiden, dass sie nichts erzeugt, was von Dauer wäre; „Dauerhaftigkeit“ ist nach Zelter aber „eine Bedingung der Kunst“. Zelters Argumentation, deren strategischer Hauptzweck ja war, die Singakademie in die Akademie der Künste zu integrieren, läuft darauf hinaus, dass musikalische Bildung, die nicht „unbeschränkte“ Individuen und Dilettanten hervorbringen darf, institutionell vermittelt und staatlich geregelt werden muss: „Das Geschäft der Bildung ist demnach ein ernsthaftes Geschäft und erfordert eine auf Vernunft und Erfahrung ruhende Thätigkeit, mit der nichts umsonst und ohne bestimmte Richtung geschehen darf“ (ebd.).

Bekanntlich war Zelters Intervention erfolgreich: Humboldt folgt Zelters Vorschlägen, betont aber ausschließlich die „Wirksamkeit der Musik auf den öffentlichen Gottesdienst und die National-Bildung“, wobei vor allem die Wirkung der Musik auf die „Gemüther selbst der niedern Volksklassen“ von Interesse ist (Humboldt, Werke Bd.4, S.38). Man kann darüber spekulieren, warum Humboldt dies tut; strategische Gründe spielen hier sicherlich ebenso eine Rolle wie ein beschränktes Musikverständnis.

In seinem berühmten Fragment *Theorie der Bildung des Menschen* entwirft Humboldt einige Jahre früher allerdings einen Bildungsbegriff, der weitaus individualistischer konzipiert ist:

„Im Mittelpunkt aller besonderer Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloss Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf der Mensch einer Welt ausser sich. (...) Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d.i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Werke Bd.1, S.235).

Die bildungstheoretische Figur, die Humboldts Text zugrunde liegt, ist demnach eine Vermittlung zwischen Kraft (Energeia) und Gegenstand (Ergon), Gedanke (Form) und Stoff, Mensch und Welt. Die Welt wirkt nicht mehr lediglich auf den Menschen ein und bildet ihn auf diese Weise, sondern der Mensch selbst wählt zur Bildung seiner Kraft die dafür geeigneten Gegenstände, zur Bildung der Gedanken den dafür geeigneten Stoff, um somit „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“.

Bildung ist somit nicht zuletzt auch ein aktiver Prozess, der anthropologisch in einem „Bildungstrieb“ begründet wird, da das Subjekt nicht darauf wartet, von außen gebildet zu

werden, sondern diese Bildung aktiv einleiten muss und will. Darin kann man mit G. Buck zunächst eine „präformistische Metaphysik der Individualität“ (Buck 1984, S.227) erkennen: „Der Präformismus reduziert Bildung, dieses geschichtlich strukturierte Werden auf das einfältige Schema einer Entfaltung, eines Ablaufs mit Zwangscharakter. Er täuscht hinweg über die Komplexität, Zufallsbedingtheit und Unplanbarkeit des Geschehens, in dem sich die Identität eines Individuums ausbildet“ (ebd., S.224). Aber spätestens mit Humboldts sprachphilosophischer Wendung wird klar, dass der Bildungsprozess auch mit Risiken verbunden ist, da nichts und niemand garantiert, dass die Bewegung des Menschen aus sich heraus auch die geeigneten Objekte findet, damit Bildung nicht dazu führt, dass der Mensch sich selbst im Akt der Bildung verliert; eine Gefahr, für die bereits Humboldt den Begriff der „Entfremdung“ findet:

„ (...) und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliert, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale. Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Genies aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. (...) Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache“ (Werke Bd.1, S.237).

Was Humboldt hier skizziert ist ein Bildungsbegriff, der auf freier Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt basiert – weder ist der Mensch ganz und gar von außen bildsam, noch kann er sich die Welt ganz nach subjektivem Belieben aneignen. Die Welt ist zugleich bekannt und fremd, denn als völlig bekannte wäre sie gar kein Gegenstand der Bildung mehr, während sie als völlig fremde keine Bildungsprozesse ermöglichen würde. Damit Bildung möglich ist, kommt alles darauf an, die äußere Welt auf möglichst vielfältige Weise für das Subjekt zu erschließen, so dass derselbe Gegenstand „in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne“ bearbeitet werden kann (ebd.).

Zwar spricht nun Humboldt auch davon, das Ohr sei in der Schule durch „Musik zur Richtigkeit und Freiheit gewöhnt“ (Werke Bd.4, S.224). Auch gehe „der allgemeine Schulunterricht (...) auf den Menschen überhaupt“ und zwar auch in „ästhetischer (...) Hinsicht“ (ebd., S.188f.). Bekanntlich hat nun aber Humboldt in den alten Sprachen, jedenfalls keineswegs in der Musik, den bevorzugten Gegenstand und das bevorzugte Medium der Bildung gesehen. Musikalische Bildung in der Schule bleibt in der Nachfolge Humboldts und Zelters vor allem anderen (kompensatorische) Gemütsbildung und „humanerziehliches Bildungsmittel“³, das in staatliche und kirchliche Regie genommen wird. Und Humboldts eigentlicher bildungstheoretischer Impuls, der in Bildung einen offenen Prozess der Auseinandersetzung von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt, sieht, wird erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wiederentdeckt und auch musikpädagogisch fruchtbar gemacht.

³ So noch 1886 ein Buchtitel von J. Loehner

3. Das lange 19. Jahrhundert

Während in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Bildungsbegriff seine theoretisch reichhaltigste Entfaltung findet, korrespondiert dem kein ebenso entwickelter Begriff musikalischer Bildung. Kants *Kritik der Urteilskraft* oder Schillers *Ästhetische Briefe* begründen zwar die Relevanz ästhetischer Bildung (vgl. etwa Ehrenspeck 1998), an die musikpädagogische Reflexionen aber kaum anschließen, auch wenn man z.B. bei Michaelis oder Nägeli Anlehnungen an Kant ausmachen kann. Musikästhetisch stützt sich die Musikpädagogik vor allem auf die Gefühlsästhetik Sulzers oder Herders: „Die Bildung der Gemüther bey der Erziehung“ (Sulzer 1787, S.354) bleibt das Richtmaß der musikpädagogischen Überlegungen. Damit wird der musikalischen Bildung aber lediglich eine kompensatorische Funktion gegenüber Einseitigkeiten der Verstandesbildung zugeschrieben. Konstitutiv für das Gesamt der Bildung ist sie aber nicht, und ein Begriff wie derjenige der „Musikbildung“ (Löbmann 1914) bleibt ein lexikalisches Unikum.

Exemplarisch rückt in Hegels *Phänomenologie des Geistes* Bildung als „der sich entfremdete Geist“ an eine zentrale philosophische Position (Hegel, Werke Bd.3, S.359). Für Bildung ist es unerlässlich, dass sich das Individuum an die Wirklichkeit entäußert und an „das Werden der wirklichen Welt“ gebunden ist, an dem es mitwirkt (ebd., S.365). Musik, als „romantische Kunst“ (Werke Bd.15, S.11), kann nach Hegels Auffassung hier nur eine beschränkte Funktion einnehmen; ihre Hauptaufgabe besteht nach Hegel darin, „nicht die Gegenständlichkeit selbst, sondern im Gegenteil die Art und Weise widerklingen zu lassen, in welcher das innerste Selbst seiner Subjektivität und ideellen Seele nach in sich bewegt ist“ (ebd., S.135). Die Entäußerung des Geistes besteht hier darin, als „kadenzierte Interjektion“ (ebd., S.151) die „Subjektivität als solche“ (ebd.) in die Wirklichkeit treten zu lassen. Darin bestehen nach Hegel der Reiz und der Kern der Wirkung von Musik. Musikalische Bildung könnte aus dieser Warte aber allenfalls einen transitorischen Status besitzen, denn Bildung zielt bei Hegel nicht auf ein ästhetisches Verhältnis zur Welt, sondern auf Arbeit (vgl. dazu z.B. Buck 1984, S.191f.). Eine Vermittlung zwischen Arbeit und Kunst (Musik) wird von Hegel aber nicht angenommen, da er, musikästhetisch gesehen, kritisch auf die Gefühlsästhetik bezogen bleibt, die Musik allein einem seelischen Innenraum zuweist, auch wenn sie äußerlich erscheint bzw. erklingt.

Die vorherrschende Bindung an die Gefühlsästhetik kann auch als verantwortlich für den nur schwach ausgebildeten Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Kunstmusik und ihrer Relevanz für den musikalischen Bildungsbegriff angesehen werden. Der von Carl Dahlhaus postulierte „enge Zusammenhang zwischen dem ästhetischen Autonomieprinzip und der Bildungsidee des Bürgertums“ (Dahlhaus 1990, S.228; auch Dahlhaus 1974; kritisch dazu Dietrich 1998) steht im direkten Widerspruch zum Befund, dass für das inzwischen entwickelte Bildungsbürgertum die Gefühlsästhetik bis ins 20. Jahrhundert leitend blieb: „Das Bildungsbürgertum zeigte sich resistent gegen das musikalische Bildungswissen, das man ihm zumutete. (...) Dem Verhältnis des Bürgertums zur Musik lag (...) das Paradox zugrunde, daß man der zum tönenden Ausdruck der Schleiermacherschen Gefühlsreligion erhobenen ‚Tonkunst‘ zwar bildende Wirkungen zuschrieb, sich gegen das eigentliche musikalische Bildungswissen jedoch sträubte“ (Dahlhaus 1990, S.232f.).

Die Behauptung, es handle sich hier um ein Paradoxon, lebt jedoch von der Unterstellung, musikalische Bildung und das Verständnis von Musik als ein „auf kategorischer Formung des tönenden Material(s) beruhende(r) Gegenstand“ (ebd., S.233) stünden in einem konstitutivem Zusammenhang. Das Bildungswissen⁴, das nach Dahlhaus zum Verständnis des autonomen musikalischen Kunstwerkes notwendig gewesen wäre, ist zuallererst das Wissen der musikalischen Analyse. Dieser Anspruch wird allerdings fast ausschließlich von Eduard Hanslick erhoben, dessen Position Dahlhaus aktualisiert und dem ganzen 19. Jahrhundert unterlegt (vgl. Tadday 2008). Allein der polemische Aufwand, den Hanslick 1854 treibt, um sich von der nach wie vor dominierenden Gefühlsästhetik abzugrenzen, deutet aber auf deren Gewicht hin (vgl. Hanslick 1991/1854). Es ist somit mehr als fraglich, ob und inwieweit musiktheoretisches Wissen als Bildungswissen überhaupt allgemein als notwendig erachtet wurde. Das Bürgertum zeigte sich daher nicht „resistent“ gegen alle Versuche, ihm analytisches Wissen anzumuten, sondern entfernte sich allenfalls in seiner realen Rezeptionspraxis, die gefühlsästhetisch grundiert blieb, vom anwachsenden und spezialisierten Wissen der „Experten“ – Parallelen zum (mangelnden) literarischen und künstlerischen Spezialwissen sind auffindbar (vgl. etwa für die Literatur Frühwald 1990, oder für die Bildende Kunst Schlink 1992)⁵. Gewissermaßen an die Stelle des Expertenwissens treten gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Konzertführer, in denen dem Publikum vorab erklärt wird, wie denn die Musik, die sie im Konzert hören, angemessen verstanden werden muss (vgl. Thorau 2007).

Der frühzeitig erkennbare Riss zwischen „Kennern“ und „Liebhabern“ ist demnach nicht nur einer zwischen bildungsbürgerlichem Konzertpublikum und kunstfermem „Volk“, sondern auch einer zwischen Experten und „bloßen“ Hörern (vgl. dazu z.B. Schleuning 1984, S.155ff.). Die „Aufwertung der Musik zum Bildungsgut“ (Hentschel 2006, S.120) im 19. Jahrhundert ist somit differenziert zu betrachten: Einerseits wird Musik vor allem durch das repräsentative Konzert als Gegenstand der Bildung nobilitiert, andererseits vollzieht sich das, was unter musikalischer Bildung verstanden wird, nicht primär durch den Erwerb von Expertenwissen. Es gibt ein musikalisches Bildungswissen, aber dieses ist anders konstituiert

⁴ Der Begriff des „Bildungswissens“ wird erst 1926 von Max Scheler in seiner Studie *Die Wissensformen und die Gesellschaft* eingeführt. „Bildungswissen“ wird hier dezidiert vom „Herrschafts- und Funktionswissen“, sowie vom „Heils- und Erlösungswissen“ abgehoben.

⁵ Versuche, musikalisches Expertenwissen und Rezeptionspraxis in einem Begriff musikalischer Bildung zusammenzuführen, bleiben selten und wenig folgenreich. So heißt es z.B. beim Musikwissenschaftler Arnold Schering in einem Vortrag von 1908: „Verstehen wir unter musikalischer Bildung den Zusammenschluß aller Anlagen und Fertigkeiten, die es möglich machen, ein musikalisches Kunstwerk, welcher Zeit, welchem Stil es auch angehöre, nicht nur lebhaft und im Sinne seines Schöpfers nachzuempfinden, sondern auch seinem wirklichen oder Scheinwert nach zu beurteilen, so fällt der Begriff in zwei Hälften auseinander. Die eine bezieht sich auf die Bildung des Gemüts- oder Empfindungslebens, die andere auf die Bildung des Geschmacks. (...) Ziel jedes Strebenden wird daher sein, seine Studien, seine Erziehung so einzurichten, daß ihn die Musik weder als einen untätigen, nur dem Gefühl folgenden Schwärmer, noch als scheinbar überall beschlagenen, oberflächlichen Bildungsphilister antrifft (...)“ (Schering 1924, S.7). Auch diese Zusammenführung kann nur unter der Prämisse gelingen, dass Musik „eine *Gefühlskundgebung* von fremder Seite“ ist (S.17), deren Artikulation jedoch nicht nur emotional aufgenommen, sondern zugleich auch analysierend erfasst werden kann.

und wird anders erworben als dasjenige der Experten – wie sehr dies auch von den Experten beklagt werden mag. Die Frage, was denn dieses Bildungswissen sein könnte, lässt sich, in aller Vorsicht formuliert, ohne Rekurs auf die sozialen und institutionellen Bedingungen und Funktionen seines Erwerbs gar nicht angemessen beantworten, wobei allerdings soziologistische Verkürzungen (vgl. etwa Jungmann 2008) zu vermeiden sind.

Bildung wurde im 19. Jahrhundert fortschreitend als nationale (= deutsche) Besonderheit thematisiert, die vor allem im Gymnasium und in der Universität ihre spezifische Institutionalisierung finden sollte. Damit fallen die nach wie vor religiös geprägte „Volksbildung“, die gymnasiale Bildung für bürgerliche Eliten und die eigentlich humboldtsche individualisierte Bildung, die sich sperrig gegenüber allen Institutionalisierungen verhält, endgültig auseinander (vgl. etwa Bollenbeck 1996, S.182). Eine Vielzahl von Anstrengungen, „das Volk“ an die große Kunstmusik heranzuführen, um damit zumindest auf kulturellem Gebiet so etwas wie nationale Einheit herzustellen, zeugen von diesem Problem. Noch Leo Kestenbergs *Musikerziehung und Musikpflege* von 1921 beschwört nur noch einen faktisch nicht-existierenden „einheitlichen Kulturwillen“ (Kestenberg 1921/2009, S.25), der in einer „künstlerisch schaffende[n] Gemeinde“ (S.25f.) wurzeln soll (vgl. ähnlich Kerschensteiner 1929).

Kestenbergs Forderung, im Gymnasium solle „die Musik dem Verständnis und dem Gefühl“ nahegebracht werden, so dass die Musik als „Kulturbesitz“ in die ihr zukommende Position einrücken könne (ebd., S.40), weist allerdings auch auf die Marginalisierung der Musik für die höhere Schulbildung hin. Das musikalische Bildungswissen wird nicht im Gymnasium vermittelt; es ist zur Erlangung gesellschaftlicher Privilegien weitgehend nutzlos, nicht aber zu deren Erhalt. Dem Ausschluss der Frauen aus musikbezogenen Berufen (vgl. etwa Hoffmann 1991) korrespondiert die Rolle, die der Musik in der privaten bürgerlichen Musikausübung zugewiesen wird. Klassikerlektüre, sowie „musikalische Fertigkeiten in ausdrucksvollem Gesang und perlendem Klavierspiel, ein wenig Aquarellmalerei und kunstvolle Handarbeiten“ (Budde 1994, S.227) gehören zur Erziehung der Bürgertöchter (nicht der Söhne); die „gelehrte Bildung“, auch im Hinblick auf Musik, bleibt für Mädchen dagegen verpönt. Kritik an der zumeist (und notgedrungen) Klavier spielenden „höheren Tochter“ und ihrem musikalischen Repertoire erhebt sich bald. So muss Adolf Bernhard Marx 1855 beklagen, dass in den „sogenannten höheren und gebildeten Kreisen“ Musik zwar als „unerlässlicher Theil der Bildung“ eingeschätzt wird; dies allerdings „ohne sonderliche Rücksicht auf Talent und Lust; in gar vielen [Familien, JV] beschränkt sich, wenigstens für die weibliche Jugend, die ganze freiere Bildung, sogar die gesellige Unterhaltung nur auf Musik“ (ebd., S.131). Wenn Kinder (Söhne) aus bürgerlichen Haushalten dennoch einen musikbezogenen Beruf ergreifen, so ist dies als Beleg für eine fortschreitende Professionalisierung solcher Berufe und für die beginnende Erosion des Bürgertums zu sehen, aber nicht als Ausweis von musikalischer Bildung (vgl. etwa Gall 2000, S.443ff.).

Die gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzende Bildungskritik ist daher vor allem Kritik an der Koppelung einer ohnehin als überholt angesehenen humanistischen Bildung mit sozialen Chancenzuweisungen in Schule und Universität. Die Formel Nietzsches, die überkommene Bildung sei „innerliche Bildung für äusserliche Barbaren“ (KSA 1, S.274), trifft beides, die theorieimmanente praktische Folgenlosigkeit der humanistischen Bildung

und die dadurch möglich gewordene Anbindung an beliebige äußerliche Zwecke. Die Kritik an musikalischer Bildung ist dagegen vor allem eine Kritik an bürgerlicher Musikpraxis. Der Vorwurf der „Halbbildung“, den etwa Friedrich Paulsen 1893 gegen die bloße Wissensanhäufung im Gymnasium richtet (Paulsen 1912/1893, S.149), ist gar nicht gegen musikalische (Halb)Bildung gerichtet; die Kritik, die geäußert wird, richtet sich eher gegen die Erstarrung des Konzert- und Opernwesens, gegen ein selbstzweckhaftes Virtuositentum und nicht zuletzt gegen die Auffassung, Musik sei lediglich ein mehr oder weniger geschmackvoll vorgetragenes Dekorament des bürgerlichen Haushaltes: Theodor Fontanes musikliebende Frau Kommerzienrat Jenny Treibel (1892), die am liebsten die reine Liebe besingt, in der sich „Herz zu Herzen“ findet, handelt ansonsten in Herzens- oder besser Heiratsdingen streng rational und ökonomisch: Geld findet zu Geld.

4. Die doppelte Verdrängung des Bildungsbegriffes: Musische Bildung und Sozialwissenschaftliche Wende

Kritik am Begriff musikalischer Bildung wurde zunächst von Vertretern der Jugendmusikbewegung und der Musischen Bildung geübt. Oberflächlich wird hier auf Nietzsches Bildungskritik zurückgegriffen; so wird etwa der Begriff des „Bildungsphilisters“ (KSA 1, S.165) publizistisches Allgemeingut. In der antikisierenden Konzeption einer „musischen Bildung“ – der Begriff wird mit „musischer Erziehung“ synonym gebraucht – sollen sowohl musikalische wie auch soziale Partikularisierungsprozesse wieder rückgängig gemacht und individuelle Musikpraxis an eine klassen- und schichtenübergreifende „Gemeinschaft“ eingebunden werden. Musische Bildung überschreitet den engen Rahmen der Musik und soll diese wieder in ein Gesamt von Kunst und Leben einbinden. Was musische Bildung genau ist, wird allerdings nicht erklärt; die Vagheit des Begriffes wird dabei aber geradezu als sein besonderer Vorzug gesehen (vgl. etwa Götsch 1950, S.7), da sich die Musische Bildung programmatisch gegen alles „Wissenschaftliche“ richtet. Schon durch diese Einschränkung wird die Rede vom „ganzen Menschen“ inkonsequent; der Ausschluss von Rationalität, der als deren Überwindung daherkommt, ist, wie Heinz Antholz später kritisch vermerkte, auch nur „Halbbildung – oder halbierte Bildung“ (Antholz 1970, S.38).

Die musische Rhetorik bleibt dabei über Jahrzehnte konstant. Noch 1958 postuliert Eberhard Preussner die „sittliche Bildung“ als „Urgrund aller Bildung“ (S.51). Sittliche Bildung wird wiederum in erster Linie durch eine recht verstandene musikalische Erziehung erreicht. Damit wird eine Linie gezogen, die faktisch musische von musikalischer Bildung trennt: Die abfällig von Preussner so bezeichneten „Musikgebildeten“ sind nichts als „Schein- und Berufsgebildete“ und damit zugleich „Musikverräter“ (ebd.). Erst auf der Basis einer musischen Erziehung kann somit die wahre musikalische Bildung – deren nähere Bestimmung offen gelassen wird – tatsächlich gedeihen. Ganz ähnlich definiert Walter Wiora ebenfalls 1958 musische Bildung als „Grundbildung“, musikalische Bildung hingegen als „Emporbildung“ (ebd., S.25). Der konservativ- bis reaktionär-kulturkritische Habitus der Musischen Bildung tritt hier besonders deutlich zutage: „anharmonische Tonkunst“ und „elektronische Klangkunst“ (ebd., S.23) stehen ebenso wenig auf dem musischen „Urgrund“,

wie der „amusische Unmensch“ (ebd., S.18), den Wiora noch 1958 im jüdischen Kaufmann von Venedig auf die Bühne gestellt sieht.

Geradezu epidemisch ist im Umfeld der Musischen Bildung die zumindest verbal durchgeführte Anbindung an die platonische Erziehungslehre. Auch Wiora verweist noch darauf, dass in der antiken Auffassung „die musische Kunst bildet und (...) den Menschen zum Menschen [entfaltet]. Bildung ist in erster Linie musische Bildung“ (ebd., S.16). Der totalitäre Charakter des platonischen *Staates* wird dabei ebenso wenig problematisiert, wie die Erziehung der „Wächter“ des Staates durch Musik. Philosophisch gediegener diskutiert Ernst Picht noch 1963 *Die Stellung der Musik im Aufbau unserer Bildung* im Rückgriff auf die Antike; Musik wird hier als „das Medium geistiger Bildung überhaupt“ beschworen (ebd., S.403). Musikalische Bildung, so Picht, vollzieht sich in der „Schicht jener unbewußten Lebensvorgänge, aus denen die Geistigkeit erst erwächst – also genau jene Schicht des menschlichen Daseins, mit der es nach Platon die musikalische Bildung zu tun hat. Ich wage deshalb, die These aufzustellen, daß die Musik die Gabe ist, die die Organe des geistigen Lebens aufschließt“ (ebd., S.400). Der hohe Ton vermischt sich hier mit inhaltlicher Diffusität und kulturkritischem Habitus; musikalische Bildung ist, neben anderem, identisch mit „Sinn für geistige Ordnung“ (ebd., S.402), aus der natürlich alle „Unterhaltungsmusik“ oder die medial erzeugte „Geräuschkulisse“ als Beitrag zur „Selbsterstörung unserer Kultur“ (ebd., S.398) verbannt wird.

Musische Bildung, angetreten als Kritik und Rettung der musikalischen Bildung, blieb als rhetorische Hohlform bis in die 1960er Jahre des 20. Jahrhunderts präsent, solange auch der Nationalsozialismus nicht einem „Zuviel“, sondern einem „Zuwenig“ an Musischer Erziehung und Humanisierung durch Musik zugeschrieben werden konnte. Diese Präention erweist sich zwar als zäh, aber dennoch als fortschreitend unglaubwürdig. Nicht anders erging es der bildungsbürgerlichen Bildung. Theodor W. Adorno, musikpädagogisch vor allem hervorgetreten durch seine Kritik an der Jugendmusikbewegung, musste 1949 zu seiner Verblüffung in Deutschland eine „kulturelle Renaissance“ (GS 20-2, S.455) konstatieren, die das Versagen der (Hoch)Kultur gegenüber dem Nazi-Regime nicht zur Kenntnis nahm: „Es hat sich noch nicht herumgesprochen, daß Kultur im traditionellen Sinn tot ist – daß sie in der Welt zu einer Ansammlung von katalogisiertem, an Verbraucher geliefertem, dem Verschleiß preisgegebenen Bildungsgut ward“ (ebd.). „Bildung heute hat nicht zum Geringsten die Funktion, das geschehene Grauen und die eigene Verantwortung vergessen zu machen“ (ebd., S.460). Der Erstarrung der Gegenstände zum bloßen ‚Bildungsgut‘ korrespondiert eine Verhaltensweise, die Adorno 1959 dann als „Halbbildung“ titulierte (GS 8, S.93). Wenn Bildung „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ ist (ebd., S.94), so zergeht die damit angedeutete Spannung zwischen vorfindlicher Kultur und dem Subjekt, das sich diese ‚zueignen‘ will, wenn Kultur sich lediglich noch als Ansammlung von Bildungsgütern versteht. Bildung dient dann vor allem dazu, wie schon zuvor, sich über Bildungsabschlüsse den Zugang zu sozialen Privilegien zu verschaffen und diese durch einen erworbenen Bildungshabitus zu erhalten.

Beide, die musische und die bildungsbürgerliche (Halb)Bildung geraten im Zuge der bundesrepublikanischen Bildungsreform, der wissenschaftlichen Ernüchterung der Erziehungswissenschaft und der Etablierung einer eigenen Fachdidaktik Musik in den 1960er

Jahren unter Beschuss. Den einschlägigen Lexika und Handbüchern der Musikpädagogik ist der Begriff „musikalische Bildung“ keinen eigenen Eintrag wert. Und wenn der Begriff benutzt wird, wie etwa noch bei Michael Alt 1968, so befindet er sich bereits in Auflösung. So spricht Alt zugleich von musikalischer Bildung in einem ganz unbestimmten und allgemeinen Sinn, und von „Bildungsmusik“ (ebd., S.16) - gemeint ist die Kunstmusik (ebd., S.17) - als Gegenstück zu Volksmusik und volkstümlicher Bildung. Die von Alt geforderte „Demokratisierung der musikalischen Bildung“ (S.17) besteht dann darin, „jeden Menschen an Kultur und Kunst teilhaben zu lassen und ihm die Gleichheit der Chancen durch eine breite Streuung der Bildung zu ermöglichen. Bildung ist nicht mehr eine sozialständische Kategorie exklusiver Art, sie (...) erstrebt einen Austausch zwischen den Niveaus und den unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft mit aufwärts gerichteter Tendenz“ (ebd.). Zwar soll nun theoretisch „die ganze Musik“ (ebd., S.18) Gegenstand des Musikunterrichts und Teil „musikalischer Allgemeinbildung“ (ebd., S.22) sein; faktisch überwiegt aber die ‚Orientierung am Kunstwerk‘, die allein die ‚aufwärts gerichtete Tendenz‘, also den sozialen Aufstieg (mit)bewirken kann: Bildungsmusik für alle.

Deutlicher wendet sich z.B. Sigrid Abel-Struth gegen den Begriff der musikalischen Bildung; er sei zu „ungenau, zu anfällig, zu intentional, um als Gegenstand der Musikpädagogik tragfähig sein zu können. Der Sprachgebrauch in der Musikpädagogik zeigt, wie viele unterschiedliche Bedeutungen er annehmen kann, wie er unterschiedlichen pädagogischen Denksystemen zu dienen und inhaltliche Vorurteile zu fixieren vermag“ (Abel-Struth 1985, S.121). Nicht nur die Unschärfe des Begriffs wird aber moniert, sondern vor allem seine Koppelung mit sozialen Privilegien. So stellen etwa Kaiser & Nolte (1989) die Frage – und beantworten sie damit zugleich – ob es bei der Verwendung des (musikalischen) Bildungsbegriffes nicht „um den anachronistischen Versuch der Wiederbelebung einer pädagogischen Konzeption handelt, die zur Zeit ihrer Entstehung im 18. und 19. Jahrhundert ihr Recht hatte“ (ebd., S.22). Musikalische Bildung wird hier als Ausdrucks- und Identifikationsmittel einer bürgerlichen Gesellschaft gesehen, die es am Ausgang des 20. Jahrhunderts (so) nicht mehr gibt, und die daher auch nicht auf einen einzigen und einheitlichen Bildungsbegriff zurückgreifen kann. Der (scheinbar) monolithische Bildungsbegriff löst sich in eine Pluralität von musikpädagogischen Konzeptionen und Leitbegriffen auf, die der gesellschaftlichen und kulturellen Ausdifferenzierung weitaus besser Rechnung trägt.

5. Neubelebung: Musikalische Bildung seit dem Ende des 20. Jahrhunderts

Nachdem der Begriff der musikalischen Bildung seit den 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts nahezu verschwunden war, kann seit Mitte der 1980er Jahre von einer Renaissance unter veränderten Vorzeichen und Bedingungen gesprochen werden. Während man in der Musikpädagogik zunächst einmal eine vorsichtige Annäherung an einen verpönten Begriff konstatieren kann (vgl. etwa die Sammelbände von Klüppelholz 1984 und Gruhn 1987; auch Roscher 1984), kommt es in der Erziehungswissenschaft zu einer ausgesprochenen Wiederbelebung des Bildungsbegriffes (vgl. etwa Hansmann & Marotzki 1988/1989); die Arbeiten Klaus Mollenhauers (z.B. 1986, 1988, 1990) rücken dabei besonders sowohl die Wichtigkeit, als auch die Problematik ästhetischer Bildung in den Mittelpunkt.

Ausschlaggebend ist hier wohl in erster Linie, dass, so Otto Hansmann (1988), sämtliche „theoretischen Äquivalente“ sich als untauglich erwiesen haben, den Bildungsbegriff einfach zu ersetzen; zu nennen wären hier z.B. Begriffe wie Erziehung, Sozialisation, Identität, Lernen, Qualifikation, etc. (vgl. dazu auch Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2006, S.136ff.).

Zwei Gründe spielen für diese Neuentdeckung mindestens eine Rolle: Zunächst einmal verhindert das, was mit Bildung einmal gemeint war, die Möglichkeit einer einfachen terminologischen Umetikettierung. Alle Versuche, den Bildungsbegriff allein ideologiekritisch in den Blick zu nehmen, ignorieren, dass Bildung immer auch mehr und anderes war als ein bloßer Marker für gesellschaftliche Privilegien. Bildung bleibt ein „uneingelöstes Versprechen“ (Blankertz 1984, S.68), weil in ihm das implizite Ziel der Selbst-Vergöttlichung erhalten bleibt, die durch Lernen und Sozialisation nicht zu erreichen ist; die Unmöglichkeit, dieses Ziel jemals zu erreichen, bleibt ein beständiger Unruheherd in allen pädagogischen Unternehmungen. Darüber hinaus wurde sichtbar, dass die rein sozialwissenschaftliche Wende der Pädagogik Fragen der ästhetischen Bildung, die bei Kant, Humboldt, Schiller, Herbart u.a. einen durchaus prominenten Stellenwert einnahmen (vgl. Ehrenspeck 1998), zu ihrem eigenen Schaden vernachlässigt hatte. Beide Gründe konnten zwar als triftig erwiesen werden; eine Rückkehr zum Neuhumanismus erwies sich aber angesichts der historischen Grenzen und metaphysischen Zumutungen des klassischen Bildungsbegriffes als unmöglich. Jegliche historische Anknüpfung musste sich daher als eine Re- oder Umformulierung des Bildungsbegriffes unter spät- oder postmodernen Vorzeichen verstehen. Dass diese Reformulierungen auch im Hinblick auf musikalische Bildung heterogen oder gar divergent ausfallen mussten, liegt auf der Hand (vgl. dazu auch Brenk 2007); einige kurz angedeutete Beispiele⁶ müssen an dieser Stelle genügen.

Beispiel 1:

„1. Im Begriff ‚musikalische Bildung‘ erscheint Musik als ein Bereich von Tätigkeitsformen, den Menschen in voller Inhaltlichkeit für sich definiert haben. Sie haben für sich ein immer wieder überholbares, erweiterungsfähiges und vertiefungsfähiges Bild von Musik entwickelt und dieses zu sich selbst in wesentliche Beziehung gesetzt.

2. Sie sind in der Lage, ihre spezifische Konstitution des Gegenstandsbereichs, die in einem Bild von Musik kulminiert, zu rechtfertigen und zu verantworten.

3. Sie sind gewillt, dieses Bild von Musik in sich zunehmend zu realisieren, seine Konturen zu erweitern und diese auszufüllen, da sie von der substantiellen Bedeutung der Musik für die eigene Lebenspraxis überzeugt sind“ (Kaiser 1998, S.109).

In dieser Definition Hermann J. Kaisers wird betont, dass Musik kein Set an potentiell bildungsrelevanten Kunstwerken ist, sondern vor allen Dingen eine Form (bzw. eine Vielzahl an Formen) menschlicher Tätigkeit. Diese Tätigkeit wiederum wird vor allen Dingen dadurch bildungsrelevant, dass sie zum Gesamt der individuellen Lebenspraxis in eine gehaltvolle Beziehung gesetzt wird oder zumindest gesetzt werden kann. Diese Setzung wiederum kann

⁶ Auf meine eigenen Überlegungen (etwa Vogt 1999, 2001, 2004) möchte ich an dieser Stelle lediglich hinweisen.

nur von den jeweiligen Individuen selbst vollzogen werden; keine zweite Person kann darüber urteilen, ob musikalische Bildung gelungen ist, oder nicht. Allerdings, so Kaiser, gibt es diskursive Momente der Rechtfertigung und Verantwortung, durch die musikalische Bildung intersubjektiv anschlussfähig sein sollte. Das, wie Kaiser es nennt, „Bild“ von Musik ist dabei nicht statisch, sondern stets veränderlich; es gibt – theoretisch – keinen Endpunkt für musikalische Bildung, die daher auch nie als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Man kann hier also von einer bildungstheoretischen Wendung auf das Subjekt und seine musikbezogenen Tätigkeiten sprechen, die ihren Zielpunkt in der Gesamtpraxis eines gelingenden Lebens hat. Der musikalische Bildungsbegriff wird damit im Vergleich zur musikpädagogischen Tradition doppelt neu dimensioniert: Auf der „Objektseite“ dadurch, dass Musik selbst als Tätigkeit und nicht als „Werk“ begriffen wird, auf der „Subjektseite“ dadurch, dass der metaphysische Überschuss des Bildungsbegriffes in der Kategorie des gelingenden Lebens aufgehoben wird; hier wäre gewissermaßen von einer „anti-musischen“ musikpädagogischen Wendung von „Platon“ zu „Aristoteles“ zu sprechen.

Beispiel 2:

„Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muß vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden“ (Rolle 1999, S.5).

Christian Rolle betont hier vor allem den engen Zusammenhang zwischen Bildung und Erfahrung. Ähnlich wie Kaiser begreift Rolle musikalische Bildung als offenen Prozess, dessen Gelingen aber vor allem davon abhängt, ob in ihm musikalisch-ästhetische Erfahrungen stattfinden. Diese Auffassung ist zugleich ästhetisch wie pädagogisch grundiert: Ästhetisch muss hier eine „kantianische“ Wende seit den 1970er Jahren konstatiert werden, in der sich der Fokus der ästhetischen Reflexion wieder stärker auf das Subjekt der ästhetischen Wahrnehmung richtete. Durch die Einbindung pragmatistischer und phänomenologischer Aspekte sollte dabei allerdings eine Beschränkung auf die bloße Wahrnehmung (Rezeption) verhindert werden, so dass der weiter gefasste Begriff der Erfahrung besondere Relevanz erlangte. Hierdurch entstand zugleich eine Schnittstelle mit erfahrungsorientierten Ansätzen in der Pädagogik, nicht zuletzt auch in der Nachfolge John Deweys. Der Begriff der Erfahrung, auf den hier rekurriert wird, ist aber, anders als der traditionelle Bildungsbegriff, nicht mehr teleologisch ausgerichtet; „Wachstum“ („growth“) im Sinne Deweys ist nicht mehr auf ein vorher beschreibbares Ziel angelegt, sondern ist abhängig von den situativen Gegebenheiten, in denen es stattfindet. Dennoch insistiert Rolle auf Beibehaltung des Bildungsbegriffs unter nicht-teleologischen Vorzeichen; Bildung erscheint hier als ein ausgezeichneter Modus von Erfahrung, musikalisch-ästhetische Bildung als ein Modus von Musik-Erfahrung, der durch seinen spezifisch ästhetischen Charakter geprägt ist.

Beispiel 3:

„Musikalische Bildung vollzieht sich in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung, die auf musikalische und

musikbezogene Schemata rekurriert, sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutsamkeit(en) in (zwischenleiblichen) musikalischen und musikbezogenen Interaktionen“ (Orgass 2007, S.118).

Auch von Stefan Orgass wird Bildung prozessual verstanden – sie „vollzieht sich“ –, allerdings anders als bei Kaiser und Rolle als Form der (musikalischen und musikbezogenen) Interaktion. Dadurch gewinnt der Begriff der musikalischen Bildung eine intersubjektive bzw. soziale Dimension, die ansonsten zumindest nicht als konstitutiv für einen seit Humboldt individualistischen Bildungsbegriff angesehen wird. Vor allem die *Pädagogik der Kommunikation* (1987) Klaus Schallers bildet dabei den normativ gesetzten theoretischen Hintergrund. In dieser fungiert Bildung zugleich als Zielpunkt und als Merkmal gelungener gesellschaftlicher Praxis, die wiederum vor allem auf tendenziell symmetrischer Kommunikation basiert. Die spezifisch musikalische Bildung ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihr neue und neuartige Möglichkeiten der musikbezogenen Bedeutungszuweisung in kommunikativen bzw. interaktiven Prozessen erprobt werden. Der musikalisch Gebildete ist daher jemand, der über die geeigneten Fähigkeiten verfügt, an musikbezogenen Interaktionen dieser Art kompetent teilzunehmen.

All die hier genannten Ansätze weisen – bei aller Unterschiedlichkeit – doch eine Reihe von „Familienähnlichkeiten“ auf, wie z.B.:

- Musikalische Bildung wird wesentlich als Prozess verstanden, nicht als Resultat. Der musikalisch Gebildete handelt und verhält sich in einer besonderen Weise. Bildung ist kein Besitz, mit dem man wuchern könnte.
- Musikalische Bildung orientiert sich nicht mehr an einem festen Bestand von musikalischen Kunstwerken. Jede Musik ist potentiell bildungsrelevant. Allerdings müssen Musiken so beschaffen sein, dass sie die Möglichkeit bieten, an ihnen Erfahrungen zu machen, über sie zu kommunizieren, in musikalischer Praxis miteinander zu interagieren etc.
- Die Vorstellung, Musik wirke per se „bildend“ wird durchgängig zurückgewiesen. Musik ist ein Anlass für vielfältige Erfahrungen der Subjekte; diese erleiden nicht passiv mögliche (positive) Wirkungen der Musik.
- Musikalische Bildung hat kein erkennbares Telos mehr. Das religiöse Erbe des Bildungsbegriffes und seine Säkularisierung als humane Vervollkommnung tritt zurück gegenüber Vorstellungen individueller Transformation, die aber wiederum nicht als reine Selbst-Ermächtigung zu verstehen ist. Dagegen spricht schon die Unverfügbarkeit und Vieldeutigkeit von Musik als ästhetischem Objekt, auf die in unterschiedlichen Kontexten hingewiesen wird.
- Die traditionelle Fixierung auf das Hör-Paradigma verliert an Bedeutung gegenüber der Bildungsrelevanz musikbezogener Praxen und Interaktionen. Trotzdem kann man nicht von einer ‚performativen Wende‘ sprechen; zu stark bleibt insgesamt der Einfluss der philosophischen Ästhetik, die vor allem auf die Rezeption von Musik ausgerichtet ist.

Trotz dieser (und anderer) Gemeinsamkeiten muss man insgesamt von einer Pluralisierung des musikalischen Bildungsbegriffes sprechen. Musikalische Bildung bleibt offen für ganz unterschiedliche Besetzungen, abhängig von der jeweiligen pädagogischen, philosophischen, wissenschaftlichen etc. Perspektive von der aus der Begriff formuliert wird. Als Grundbegriff der Musikpädagogik ist der Bildungsbegriff daher durch seine grundsätzliche Unbestimmtheit (bzw. Unbestimmbarkeit) und durch seinen metaphorischen Charakter gekennzeichnet, z.B. Bildung als „Reise“ (Varkøy 2010) oder – in rein formaler Aufnahme des platonischen Höhlengleichnisses – als „befreiende Umwendung, Aufstieg und Rückwendung“ (Dörpinghaus u.a. 2006, S.51). Als Grundbegriff einer sich als wissenschaftlich verstehenden Musikpädagogik macht er sich dadurch natürlich verdächtig: Wie kann etwas ein wissenschaftlicher Grundbegriff sein, das sich ganz unterschiedlich definieren lässt und dessen Definitionen sich zudem noch als außerordentlich vieldeutig erweisen? Erklärungsbedürftig bleibt also, weshalb auch der nach-metaphysische und nicht-teleologische Bildungsbegriff (besser: die Bildungsbegriffe) sich erfolgreich gegenüber einer wissenschaftlichen Vereinnahmung sperrt und dennoch, oder gerade deswegen, attraktiv bleibt.

6. Musikalische Bildung und empirische Bildungsforschung

Der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth hat 1997 einen vielbeachteten Versuch unternommen, den aktuellen Gebrauch des Bildungsbegriffes zu beschreiben und zu kategorisieren. Im Wesentlichen unterscheidet er dabei drei Gebrauchsmuster (Tenorth 1997, S.974ff.):

1. Alltagssprachliche und untheoretische Sprechweisen (im Alltag, in der Öffentlichkeit, in der Politik, in den Medien etc.)
2. Präzisierungen und Übersetzungen des Begriffes in unterschiedliche wissenschaftliche Kontexte (Soziologie, Geschichte, Empirische Erziehungswissenschaft etc.)
3. Philosophische, geltungstheoretische oder begriffskritische Thematisierungsformen

Diese drei Gebrauchsmuster lassen sich unschwer auch in der gegenwärtigen Verwendung des Begriffes der musikalischen Bildung ausmachen. In untheoretischer Sprechweise wird musikalische Bildung dabei zumeist mit Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule oder mit Instrumentalunterricht gleichgesetzt. Über bloße Lerneffekte hinaus verspricht man sich von musikalischer Bildung dabei auch persönlichkeitsbildende Wirkungen und „Zugang zu kulturellen Werten“ (Höppner 2010, S.33); unschwer sind hier Reste älterer Bildungsvorstellungen zu erkennen, die zum Teil modernisiert (nicht mehr ‚Veredlung des Gefühls‘, sondern ‚soziale Kompetenz‘), zum Teil lediglich heraufbeschworen werden („kulturelle Werte“). Ergebnisse empirischer Studien werden in diesem Zusammenhang hauptsächlich herbeizitiert; in erster Linie ist die Rede von der musikalischen Bildung rhetorisch und/oder strategisch motiviert.

Demgegenüber fallen die Begriffsbestimmungen von Kaiser, Rolle, Orgass u.a. gemäß Tenorths Klassifikation unter die „philosophischen Thematisierungsformen“. Diese sind nun, so Tenorth, noch bedenklicher als die alltagssprachliche Verwendung, da sie mit einem

Wahrheitsanspruch auftreten, den die Alltagsrede gar nicht hat bzw. lediglich von der Wissenschaft bezieht. Dieser Anspruch werde aber ganz ohne Grund erhoben:

„Als Wissenschaft ist sie [die philosophische Theorie der Bildung, J.V.] unmöglich, als geltungsdifferente Rede ohne sicheren Halt. Nicht ohne Grund versuchen sich deshalb die Philosophen an dem Thema, nicht zufällig entstehen Essays, wenn der Titel eines Buches schlicht ‚Bildung‘ heißt⁷, aus guten Gründen ist der Duktus der Rede, der dann gewählt wird, eher nah bei der Rhetorik, bei Plausibilitätsüberlegungen und dem gesunden Menschenverstand als bei den Argumentationsformen strikter Theoriebildung“ (ebd., S.978).

Diese Kritik, die hier exemplarisch angeführt wird, richtet sich folglich gar nicht gegen einen möglichen Klassencharakter von Bildung, sondern in erster Linie gegen die Unwissenschaftlichkeit des Bildungsbegriffes bzw. der Bildungstheorien. Der Begriff der Bildung, so die These Tenorths und anderer, ist nur sinnvoll, sofern er in wissenschaftliche Kontexte, vor allen Dingen in Parameter empirischer Bildungsforschung übersetzt werden kann. Typisch ist hier etwa folgende Einschätzung: „Der Begründungszusammenhang empirischen Forschens muss versuchen, Bildung so zu operationalisieren, dass Bildung beobachtbar und messbar wird. Die Pluralisierung und die Disparität von Bildungsinteressen, -verhalten und Bildungsbegriffen werden so empirisch erst fassbar und kommunizierbar“ (Tippelt 2008, S.38).

Offenkundig geht es momentan nicht so sehr darum, den überaus vagen Begriff der Bildung durch einen (oder mehrere) präzisere und theoretisch gehaltvollere Termini (Identität, Sozialisation etc.) zu ersetzen; dies wurde ja zuvor schon versucht. Der Bildungsbegriff kann erhalten bleiben; er muss nun vor allen Dingen aber so operationalisiert werden, dass „Bildung“ für die empirische Forschung identifizierbar wird. Nur diese Identifizierbarkeit garantiert dann dafür, so die Annahme, dass Bildung auch für (bildungs)politische Steuerungsmaßnahmen handhabbar wird. Umstandslos kann deshalb auch unterstellt werden, dass der nun zentrale Begriff der in Testverfahren identifizierbaren „Kompetenz“ an die Stelle des tradierten Bildungsbegriffes ohne Substanzverlust eingesetzt werden kann (vgl. Klieme et al. 2003, S.65).

Dass eine solche einfache Ersetzung möglich ist, kann begründet bezweifelt werden (vgl. u.a. Vogt 2008, Vogt 2011). Unstrittig ist, dass zur musikalischen Bildung erlernbare musikalische „Kompetenzen“ notwendig sind; ebenso unstrittig ist aber, dass musikalische Bildung nicht in – um den problematischen Begriff der „Kompetenz“ zu vermeiden – musikbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgeht. Oder, in den Worten Hermann J. Kaisers:

„Man kann keine Mittel-Zweck-Relation aufbauen, die garantiert, dass man am Ende dieses Prozesses musikalisch gebildet ist. Im Hinblick auf musikalische Bildung kann nicht bestimmt werden, ob und wann jemand kompetent handelt. (...) Der Kompetenzbegriff ist im Hinblick auf Bildungsprozesse fehl am Platze“ (Kaiser 2001, S.9f.).

⁷ Gemeint ist wohl: Hartmut von Hentig, *Bildung. Ein Essay*, Weinheim & Basel, Beltz, 1999 (1996).

Im Anschluss an die oben erwähnten Entwürfe musikalischer Bildung muss geltend gemacht werden, dass von Bildung immer gerade dann die Rede sein sollte, wenn die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen angesichts musikbezogener Situationen sich als unzureichend (oder zumindest als diskussionswürdig) erweisen und verändert werden müssen. Musikalische Bildung ist immer „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2011, S.17). Dies bringt mit sich, dass sich kaum prognostizieren und planen lässt, in welcher Weise sich eine solche Transformation vollzieht; allenfalls lässt sie sich im Nachhinein in interpretativen Akten rekonstruieren. Musikalische Bildung bleibt als Begriff wie als Idee ein zugleich irritierendes wie notwendiges Moment im musikpädagogischen Diskurs: Verzichtete man ganz auf sie, wäre nicht zu beschreiben, wie denn Subjekte überhaupt auf für sie neuartige musikbezogene Herausforderungen und Problemlagen reagieren, wie sie mit Musik neue Erfahrungen machen, die nicht im bloßen Lernen aufgehen, wie sie mit anderen Subjekten im Hinblick auf Musik in einer Weise interagieren, die nicht einfach als Sozialisation beschreibbar ist, wie Musik Teil ihrer Biographie wird, die nicht curricular vorausplanbar ist etc.. Auch der musikalische Bildungsbegriff bleibt daher „unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend“ (Gruschka 2001). Sein Verschwinden, obwohl mehr als einmal gewünscht und prognostiziert, ist nicht absehbar.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik, Mainz: Schott
- Adorno, Theodor W. (1997): Gesammelte Schriften (= GS), hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf: Schwann
- Antholz, Heinz (1970): Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufbau seiner Didaktik, Düsseldorf: Schwann
- Ballauff, Theodor (1952). Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons „Höhlengleichnis“, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 2, S.175–199
- Benner, Dietrich & Oelkers, Jürgen (2004): Vorwort, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hg. v. Dietrich Benner & Jürgen Oelkers, Weinheim: Beltz, S.7-10
- Benner, Dietrich & Brüggem, Friedhelm (2004): Artikel „Bildsamkeit/Bildung“, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hg. v. Dietrich Benner & Jürgen Oelkers, Weinheim & Basel: Beltz, S.174-215
- Blankertz, Herwig (1984): Artikel „Bildung – Bildungstheorie“, in: Wörterbuch der Erziehung (1974), hg. v. Christoph Wulf, München: Piper, S.65-69
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt a. M.: Fischer
- Brenk, Markus (2007): Musik und Bildung, in: Allgemeine Erziehungswissenschaft II (= Handbuch der Erziehungswissenschaft 2), hg. v. Gerhard Mertens; Ursula Frost; Winfried Böhm; Lutz Koch & Volker Ladenthin, Paderborn u.a.: Schöningh, S.141-157
- Buck, Günter (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie, München: Fink; Paderborn: Schöningh
- Budde, Gunilla-Friederike (1994): Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

- Bunners, Christian (2004): Artikel „Musik“, in: Glaubenswelt und Lebenswelten (= Geschichte des Pietismus, Bd.4), hg. v. Martin Brecht u.a., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.430-456
- Dahlhaus, Carl (1974): Autonomie und Bildungsfunktion der Musik, in: Musik & Bildung 12, S.653–657
- Dahlhaus, Carl (1990): Das deutsche Bildungsbürgertum und die Musik, in: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen, hg. v. Reinhart Koselleck, Stuttgart: Klett-Cotta, S.220–236
- Dietrich, Cornelia (1998): Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie (= Musik im Diskurs Bd.13), Kassel: Bosse
- Doerpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas & Wigger, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt: WBG
- Dohmen, Christoph (1987): Das Bilderverbot. Seine Entstehung und seine Entwicklung im Alten Testament, Frankfurt a. M.: Athenäum
- Dohmen, Günther (1964/65): Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, 2 Bde., Weinheim: Beltz
- Ehrenforth, Karl-Heinrich (2005): Geschichte der musikalischen Bildung, Mainz: Schott
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojektes, Opladen: Leske + Budrich
- Frühwald, Wolfgang (1990): Büchmann und die Folgen. Zur sozialen Funktion des Bildungszitates in der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts, in: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen, hg. v. Reinhart Koselleck, Stuttgart: Klett-Cotta, S.197-219.
- Gall, Lothar (2000): Bürgertum in Deutschland (1989), Berlin: Siedler
- Geck, Martin (1997): Artikel „Pietismus“, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG), Bd.7, hg. von Ludwig Finscher, Stuttgart: Metzler, Sp. 1595-98
- Götsch, Georg (1950): Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Bd.1: Besinnung, Wolfenbüttel: Möeseler
- Gruhn, Wilfried (Hg.) (1987): Musikalische Bildung und Kultur, Regensburg: Bosse
- Gruschka, Andreas (2001): Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend, in: Zeitschrift für Pädagogik, 47, S.621-639
- Hanslick, Eduard (1991): Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst (1854), Darmstadt: WBG
- Hansmann, Otto & Marotzki, Winfried (Hg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Hansmann, Otto & Marotzki, Winfried (Hg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Hansmann, Otto (1988): Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“, in: Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, hg. v. Otto Hansmann & Winfried Marotzki, Weinheim: Dtsch. Studien Verlag, S.21-54
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Werke in 20 Bänden, hg. v. Eva Moldenhauer & Karl Markus Michel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hentschel, Frank (2006): Bürgerliche Ideologie und Musik. Politik der Musikgeschichtsschreibung in Deutschland 1776-1871, Frankfurt & New York: Campus
- Heydorn, Heinz Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (= Bildungstheoretische Schriften 2), Frankfurt a. M.: Syndikat
- Hientzsch, Johann Gottfried (1829): Zweck, Inhalt und Plan der hauptsächlich pädagogischen Musik-Zeitschrift, in: Eutonia, Erster Band, S.4 (= MPZ Quellen-Schriften 6, Teilband I, Reprint Frankfurt a. M. 1987)

- Höppner, Christian (2010): „Ohne Musik keine Bildung“, in: Musikforum, 4, S.33-36
- Hoffmann, Freia (1991): Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a. M. & Leipzig: Insel
- Humboldt, Wilhelm v. (1960-1981): Werke, 5 Bde., hg. v. Andreas Flitner & Klaus Giel, Darmstadt: WBG
- Jungmann, Irmgard (2008): Sozialgeschichte der klassischen Musik. Bildungsbürgerliche Musikanschauung im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart: Metzler
- Kaiser, Hermann J. (1998): Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, in: Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hg. v. Hermann J. Kaiser, Mainz: Schott, S.98-114
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs, in: Musik & Bildung, 3, S.5-10
- Kerschensteiner, Georg (1929): Das musikalische Kulturgut im Bildungsverfahren, in: Schulmusikalische Zeitdokumente. Vorträge der VII. Reichsschulmusikwoche in München, hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, Leipzig: Quelle & Meyer, S.2-10
- Kestenberg, Leo (2009): Gesammelte Schriften. Band 1, hg. v. Wilfried Gruhn, Freiburg, Berlin & Wien: Rombach
- Klieme, Eckard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin: BMBF
- Klüppelholz, Werner (Hg.) (1984): Was ist musikalische Bildung?, Kassel u.a.: Bärenreiter
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer
- Koselleck, Reinhart (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II. Bildungsgüter und Bildungswissen, hg. v. Reinhart Koselleck, Stuttgart: Klett-Cotta, S.11-46
- Kübler, Gottlob Friedrich (1826): Anleitung zum Gesang-Unterrichte in Schulen, Stuttgart: Metzler'sche Buchhandlung
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S.949-967
- Liechtenstein, Ernst (1966): Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Lindner, Friedrich Wilhelm (1840): Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesamtgebiete der Tonkunst. Ein Handbuch für den Unterricht und die Selbstbelehrung, Leipzig: Friedrich Christian Wilhelm Vogel
- Löbmann, Hugo (1914): Musikbildung, in: Lexikon der Pädagogik, Bd.3, hg. v. Ernst M. Roloff, Freiburg im Breisgau: Herder, Sp. 770-772
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979), Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Marx, Adolf Bernhard (1855): Die Musik des 19. Jahrhunderts und ihre Pflege, Leipzig: Breitkopf & Härtel
- Mendelssohn, Moses (1784/1974): Ueber die Frage: Was heisst Aufklären?, in: Ästhetische Schriften in Auswahl, hg. v. Otto Best, S.266-269
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“, in: Zeitschrift für Pädagogik, 45, S.161-175.
- Michaelis, Christian Friedrich (1804): Einige Gedanken über die Vortheile der frühen musikalischen Bildung, in: Allgemeine musikalische Zeitung, 8, Leipzig, S.117-126
- Mittmann, Jörg-Peter (1990): Musikerberuf und bürgerliches Bildungsideal, in: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen, hg. v. Reinhart Koselleck, Stuttgart: Klett-Cotta, S.237-258

- Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim & München: Juventa
- Mollenhauer, Klaus (1988): Ist ästhetische Bildung möglich?, in: Zeitschrift für Pädagogik, S.443-461
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, S.481-494
- Müller, Edmund Joseph (o.J./1989): Lehrbuch der Musikpädagogik & Methodik des Musikunterrichts. Nach dem Manuskript herausgegeben und eingeleitet von Siegmund Helms (= MPZ Quellen-Schriften 10), Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation im Didaktischen Zentrum der J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M.
- Nägeli, Hans Georg: Vorlesungen über Musik, mit Berücksichtigung der Dilettanten, Stuttgart & Tübingen 1826
- Nietzsche, Friedrich (1988): Kritische Studienausgabe (= KSA), hg. v. Giorgio Colli & Mazzino Montinari, München: dtv
- Nolte, Eckard (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
- Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik, Hildesheim: Olms
- Paulsen, Friedrich (1912): Bildung (1893), in: Gesammelte pädagogische Abhandlungen, hg. und eingeleitet von Eduard Spranger, Stuttgart & Berlin: Klett-Cotta, S.127-150
- Picht, Georg (1963): Die Stellung der Musik im Aufbau unserer Bildung, in: Neue Sammlung, 5/6; Nachdruck in: Musik im Unterricht, 12, S.394-403
- Preussner, Eberhard (1958): Musik und Menschenerziehung, in: Musik als Lebenshilfe. Vorträge der zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957, hg. v. Egon Kraus, Hamburg: Sikorski, S.37-53
- Ramann, Lina (1898): Allgemeine Erzieh- und Unterrichtslehre. Der Klavierunterricht. Ein theoretisch-praktisches Lehrbuch für Musik-Lehranstalten zur Heranbildung von Musiklehrern und –Lehrerinnen, sowie zum Selbstunterricht (1869). Leipzig: Verlag von Schmidt & Günther
- Rauhut, Franz & Schaarschmidt, Ilse (Hg.) (1965): Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Weinheim: Beltz
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse
- Roscher, Wolfgang (1984): Was ist musikalische Bildung heute?, in: Musik & Bildung, 4, S.239-246
- Schaarschmidt, Ilse (1931): Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“ in der Literatur-Epoche von Gottsched bis Herder. Diss. Königsberg, auch in Rauhut & Schaarschmidt 1965, S.25-89
- Saxler, Almut (2004): Die Entdeckung der „inneren Stimme“ und die expressive Kultur, in: Helga de la Motte-Haber (Hrsg.): Musikästhetik (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Bd.1), Laaber: Laaber, S.300-329
- Schering, Arnold (1924): Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören (1910), Leipzig: Quelle & Meyer
- Schilling, Gustav (1854): Allgemeine Volksmusiklehre oder didaktische Darstellung alles dessen, was der Musikunterricht in sämtlichen Schulen, von den Gymnasien und höheren Töchterschulen an bis herab zur geringsten Dorfschule, sowie in den verschiedenen dilettantischen Vereinen, als Liedertafeln und zur Erziehung seines eigentlichen Bildungszweckes nothwendig zu lehren hat, 2. Auflage, Augsburg: Lampart
- Schleuning, Peter (1984): Das 18. Jahrhundert: Der Bürger erhebt sich, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

- Schlink, Wilhelm (1992): „Kunst ist dazu da, um geselligen Kreisen das gähnende Ungeheuer, die Zeit, zu töten“. Bildende Kunst im Lebenshaushalt der Gründerzeit, in: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung, hg. v. M. Rainer Lepsius, Stuttgart: Klett-Cotta, S.65–81.
- Schünemann, Georg (1931): Geschichte der deutschen Schulmusik. I. Teil (1928). Leipzig
- Schulz, Johann Abraham Peter (1790): Gedanken über den Einfluß der Musik auf die Bildung eines Volkes, und über deren Einführung in den Schulen der Königl. Dänischen Staaten, Kopenhagen: Christian Gottlob Probst
- Sparn, Wilhelm (2005): Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, hg. v. Notker Hammerstein & Ulrich Herrmann, München: Beck, S.134-168
- Sulzer, Johann Georg (1787): Allgemeine Theorie der Schönen Künste. In einzeln, nach alphabetischer Ordnung der Kunstwörter auf einander folgenden, Artikeln abgehandelt. Dritter Theil (1771), Leipzig: M. G. Weidmanns Erben und Reich
- Tadday, Ulrich (2008): Analyse eines Werturteils. „Die Idee der absoluten Musik“ von Carl Dahlhaus, in: Musik & Ästhetik, 47, S.104-117
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S.969-984
- Thorau, Christian (2007): Die Hörer und ihr Cicerone – Werkerläuterung in der bürgerlichen Musikrezeption, in: Musik – Bildung – Textualität, hg. v. Andreas Jacob; in Verbindung mit Andreas Haug & Eckart Liebau, Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg, S.207-220
- Timm, Hermann (1990): Bildungsreligion im deutschsprachigen Protestantismus – eine grundbegriffliche Perspektivierung, in: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen, hg. von Reinhart Koselleck, Stuttgart: Klett-Cotta, S.57-79
- Tippelt, Rudolf (2008): Empirische Orientierung, in: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft, hg. v. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm & Volker Ladenthin, Paderborn u.a.: Schöningh, S.33-52
- Varkøy, Øivind (2010): The Concept of ‚Bildung‘, in: Philosophy of Music Education Review, 1, S.85-96
- Vogt, Jürgen (1999): Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Postmoderne, in: Musik & Bildung 6, 1999, Grundlagen 2: Musikalische Bildung, S.2-9 [ursprüngliche Version in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), 2002, <<http://home.arcor.de/zfkm/vogt1.pdf>>]
- Vogt, Jürgen (2001) Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Vogt, Jürgen (2004): Musikalisch-ästhetische Bildung - Glanz und Elend, in: Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland. Abschlussbericht (= Forschungsberichte des IfMpF 16), hg. v. Karl-Jürgen Kemmelmeyer & Kai Martin, Hannover: Hochschule für Musik und Theater, S.84-90
- Vogt, Jürgen (2008): Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen?, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>, S.34-41
- Vogt, Jürgen (2011): Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik, in: Diskussion Musikpädagogik, 49, S.13-17

- Vogt, Jürgen (2012): Musikpädagogik und Gefühl - Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses, in: Musik und Gefühl, hg. v. Martina Krause & Lars Oberhaus, Hildesheim et al.: Olms, i.V.
- Wiora, Walter (1958): Musische und musikalische Bildung, in: Musik im Wandel von Freizeit und Bildung, 2.Aufl., Kassel & Basel: Bärenreiter, S.13-28
- Zelter, Carl Friedrich (1803): Denkschrift, in: Georg Schünemann: Carl Friedrich Zelter, der Begründer der preußischen Musikpflege, Berlin: Hesse (1932), S.10; hier zitiert aus Sigrid Abel-Struth: Ziele des Musiklernens, Bd.2, Mainz: Schott (1979), S.45-46