

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Anne Niessen, Martina Krause, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Musikpädagogik und Gefühl. Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses

<http://www.zfkm.org/sonder16-vogt.pdf>

© Jürgen Vogt, 2016, all rights reserved

Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um einen lediglich durchgesehenen Nachdruck aus: Musik und Gefühl, hg. v. M. Krause & L. Oberhaus, Hildesheim: Olms 2012, S.17-40

Jürgen Vogt

Musikpädagogik und Gefühl. Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses

Eine erste Bestandsaufnahme¹

Nach einer kurzen Recherche in den einschlägigen musikpädagogischen Bibliographien, Lexika und Handbüchern könnte man den Eindruck gewinnen, „Gefühl“ sei kein Begriff, der dem Wortlaut oder der Sache nach für die Musikpädagogik von sonderlicher Bedeutung sei. Weder, um nur ein paar Beispiele zu nennen, im jüngsten *Lexikon der Musikpädagogik* von 2005, noch in seinem Vorgänger von 1994 gibt es jedenfalls einen entsprechenden Eintrag, und nicht anders sieht es in sonstigen Publikationen aus, die zeitlich weiter zurückreichen. Stattdessen findet man im Lexikon von 2005 einen Artikel „Musikalisches Erlebnis“, der von Reinhard Kopiez, also einem Musikpsychologen, geschrieben ist und der, obgleich in einem musikpädagogischen Lexikon publiziert, keinerlei musikpädagogische Aussagen enthält². Im Lexikon von 1994 wiederum fehlt der Artikel „Erlebnis“; an dessen Stelle gibt es dafür einen Artikel „Emotionalität“, der aber gleichfalls rein musikpsychologisch ausgerichtet ist³. Geht man noch etwas weiter in die Geschichte der Musikpädagogik zurück, so findet man in den 70er und frühen 80er Jahren des letzten Jahrhunderts hin und wieder Diskussionen über „afektive Lernziele“ und „Emotionalität im Musikunterricht“, aber insgesamt ist der Ertrag eher dürftig⁴: Es bleibt der Eindruck, dass die akademische Musikpädagogik in den letzten Jahrzehnten das ganze Wortfeld „Gefühl“ gleichsam nur mit spitzen Fingern angefasst hat, und bis heute (vergeblich) darauf wartet, dass ihr von der Musikpsychologie gesagt würde, wie denn nun pädagogisch mit Gefühlen im Musikunterricht angemessen umzugehen sei⁵.

Ein Blick in aktuelle Lehrpläne für das Fach Musik zeigt nun hingegen ein anderes Bild. Dem Musikunterricht wird hier ganz selbstverständlich das Potential zugesprochen, in irgendeiner Weise besonders wichtig für die Gefühle der Kinder und Jugendlichen sein zu können.

¹ Da es sich hier um die schriftliche Fassung eines Vortrages handelt, ist der mündliche Gestus weitgehend beibehalten.

² Kopiez, Reinhard (2005): Artikel „Erlebnis, musikalisches“, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel: Bosse, S.59-60

³ Höge, Holger (1994): Artikel „Emotionalität“, in: Helms, S., Schneider, R. & Weber, R.(Hg.): *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*. Kassel: Bosse, S.54-56

⁴ Eine der wenigen Ausnahmen ist der AMPF-Berichtsband *Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn*, hg. v. K.-E. Behne, Laaber: Laaber 1982, dessen Beiträge aber eher Zeugnis von der Schwierigkeit ablegen, sich mit dem Thema „Gefühl“ musikpädagogisch auseinander zu setzen.

⁵ Dieser Befund deckt sich mit den lexikalischen Recherchen, die Dorle Klika (2003) für die Allgemeine Pädagogik vorgenommen hat: Auch hier ist von einem „Abschiebungsprozess“ (S.28) des Gefühls von der Pädagogik in die Psychologie zu sprechen, was sicherlich in erster Linie durch die Überstrapazierung und den Missbrauch von Begriffen wie der „pädagogischen Liebe“ verursacht wurde.

So heißt es beispielsweise im Hamburger Lehrplan für die Grundschule von 2010, die Produktion und Rezeption von Musik fördere „die Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit und baut gefühlsmäßige Bindungen an Musik auf. Der Musikunterricht trägt damit zur Ausbildung von Empathie bei und unterstützt die Schülerinnen und Schüler in ihrer emotionalen Entwicklung“⁶. Ähnliche Formulierungen findet man auch in anderen Lehrplänen, die ja in zumeist so etwas wie einen musikpädagogischen „common sense“ repräsentieren. Von Gefühlen ist nach der Grundschulzeit allerdings nur noch selten die Rede. Auffällig ist auch, dass man in der Regel nicht erfährt, worin denn die doch offenbar so wichtige emotionale Entwicklung der Kinder eigentlich besteht; es werden auch keine Gefühle benannt, die sich in irgendeiner Weise entwickeln sollen. Emotionale Entwicklung wird, so scheint es jedenfalls, weitestgehend mit sozialer Entwicklung gleichgesetzt; es geht dann in erster Linie um „soziale Kompetenzen“, in denen dann auch „Empathiefähigkeit“ ihren Platz findet.

Wenn dieser erste Eindruck zutreffend ist, so ergibt sich ein widersprüchliches Bild, das man in etwa so beschreiben kann: In der akademischen Diskussion spielt „Gefühl“ als musikpädagogisch relevanter Begriff keine sonderliche Rolle. Wenn „Gefühl“ auftaucht, dann zumeist unter anderen Stichworten, wie etwa „Emotion“. Die Musikpädagogik hält sich inhaltlich dabei auffällig zurück und überlässt das Feld freiwillig der Musikpsychologie, ohne dass aber deutlich würde, worin der spezifisch pädagogische Beitrag der musikpsychologischen Forschung eigentlich bestehen könnte. In den Lehrplänen wiederum ist durchaus von „Gefühl“ die Rede, und es wird selbstverständlich angenommen, dass gerade der Musikunterricht für die Entwicklung von Gefühlen gerade im Kindesalter besonders wichtig ist. Weder erfährt man jedoch Genaueres darüber, um welche Gefühle es sich eigentlich dabei handelt, noch, warum Musik für diese Entwicklung denn wichtig sein soll, und auch nicht, wie denn eine solch positive Entwicklung eigentlich didaktisch angebahnt werden kann. Der akademischen Gefühls-Abstinenz auf der einen, entspricht also eine populärpädagogische Gefühls-Orientierung auf der anderen Seite, die sich aber auf die vage Aussage beschränkt, dass Musik etwas mit Gefühl ‚zu tun habe‘; eine Behauptung, die in dieser Form übrigens ziemlich genau dem gleicht, worüber sich Eduard Hanslick bereits 1854 in Rage geschrieben hat⁷.

Ich möchte nun an dieser Stelle der Vermutung nachgehen, dass dieser oberflächliche Eindruck kein Zufall ist, sondern dass er sich einer grundsätzlichen Schwierigkeit verdankt. Diese besteht darin, dass einerseits die Verbindung von Musikerziehung und Erziehung des Gefühls traditionell in der Musikpädagogik verankert ist (und daher auch in populären Auffassungen weiterhin aufgehoben bleibt), dass aber andererseits diese Verankerung gerade aus theoretischen Gründen als außerordentlich problematisch angesehen werden muss. Da es sich, wie gesagt, um eine begründete Vermutung und nicht um eine ausgearbeitete Theorie handelt, werde ich versuchen, mich dem Thema in Form von zwei historischen Vergewisserungen an-

⁶ Bildungsplan, S.11. URL: <<http://www.hamburg.de/contentblob/2362010/data/musik-p.pdf>>

⁷ „Die Musik hat es mit den Gefühlen zu thun“. Dieses ‚zu Thun haben‘ ist eine der charakteristischen Ausdrücke der bisherigen musikalischen Ästhetik. *Worin* der Zusammenhang der Musik mit den Gefühlen (...) bestehe, (...) darüber ließen uns diejenigen vollkommen im Dunkeln, die eben ‚zu thun hatten‘“ (Hanslick 1991/1854, S.3). Auf Hanslicks berühmte Kritik an der „verroteten Gefühlsästhetik“ gehe ich hier nicht weiter ein.

zunähern, um so etwas wie eine kleine Genealogie des Gefühls in der Musikpädagogik zumindest anzudeuten. Dabei möchte ich zunächst in der gebotenen Kürze auf den antiken Ursprung der These eingehen, gerade durch Musik sei eine Erziehung der Gefühle besonders effektiv zu erreichen; eine These, auf die später dann unter ganz anderen kosmologischen, ästhetischen, anthropologischen und pädagogischen Bedingungen immer wieder zurückgegriffen wird. In einem zweiten Schritt mache ich dann einen historischen Sprung zur ‚Achszeit‘ um 1800, da hier wesentliche Begrifflichkeiten und Konzepte entwickelt wurden, auf die sich Erziehungswissenschaft und auch Musikpädagogik bis heute beziehen. Durch diese kleine Genealogie soll der Hintergrund ausgeleuchtet werden, vor dem sich so etwas wie ein ‚emotional turn‘ in der Musikpädagogik historisch notwendig bewegt, den er aber auch überschreiten muss, um unter veränderten Bedingungen überhaupt ein Fundament in der Sache zu haben; dazu beschränke ich mich am Schluss auf ein paar Andeutungen, die sich in erster Linie auf Veränderungen in der musikästhetischen Theorielandschaft beziehen.

Antike

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es keineswegs klar ist, was Musikpädagogen eigentlich unter „Gefühl“ verstehen; dass diese Unklarheit nicht disziplinspezifisch ist, ist dabei sicherlich nur ein schwacher Trost. Wer also in musikpädagogischen Publikationen das Wort „Gefühl“ recherchiert, ist gut beraten, zugleich auch Begriffe wie „Emotion“ oder „Affekt“, in älteren Veröffentlichungen auch „Empfindung“ oder vielleicht auch „Leidenschaften“ oder „Stimmung“ mit in die Suche einzubeziehen. Diese Problematik verschärft sich sicherlich im *interdisziplinären* Feld, tritt aber auch schon *innerdisziplinär* auf. Die entscheidende Frage ist demnach zunächst: Meinen wir eigentlich alle das Gleiche, wenn wir, abseits vom alltäglichen Gebrauch des Begriffes, von „Gefühlen“ sprechen?

Schon aus der Perspektive historischer Semantik gesehen, ist dies natürlich nicht der Fall. Nimmt man etwa das altgriechische Synonym für „Gefühl“⁸, das „Pathos“, so fällt auf, dass Gefühle hier als etwas erfahren und beschrieben werden, das vor allen Dingen *erlitten* wird. „Pathos“ ist im Wortsinne eine „Widerfahrnis“, etwas, das von außen auf jemanden zukommt oder das jemandem zustößt, eine Bedeutung, die sich auch noch im lateinischen „Affectus“ widerspiegelt als etwas, das mich „affiziert“, das mir also *angetan* wird. Die „Zustände der Seele“, von denen etwa Aristoteles in *De anima* spricht, wie „Zorn, Milde, Furcht, Mitleid, Mut, Freude, Liebe und Haß“ (403 a10) sind somit Resultate einer zuvor stattgefundenen Widerfahrnis, auch wenn Fälle eingeräumt werden, in denen der Körper eine solche Widerfahrnis quasi simuliert und somit beispielsweise aus nichtigem Anlass Furcht hervorrufen kann (ebd.). Dieser rein passiven Genese der Gefühle entspricht dann ihre mangelnde Wertschätzung in der antiken Hierarchie der Seelenvermögen: Die tätige, aktive Vernunft hebt sich deutlich vom passiven Gefühl ab. Und darüber hinaus verdunkeln die Gefühle sogar die Einsichtsfähigkeit, wenn etwa jemand von seinen Leidenschaften „übermannt“ wird - womit Gefühle übrigens auch gleich schon als primär „weiblich“ konnotiert werden. Daran ändert sich

⁸ Wertvolle lexikalische Informationen finden sich u.a. bei Franke u.a. 1974, Meyer-Kalkus 1989, Böhme 1997 oder Scheer 2001. Einen Überblick über philosophische Emotionstheorien gibt neuerdings der Sammelband von Landwehr & Renz 2008.

auch nichts, wenn das „Pathos“ sich zum lateinischen „Affekt“ wandelt: Affekte sind Störungen, „perturbationes animi“, vor denen etwa noch die stoische Philosophie nicht nachlässt zu warnen.

Es nimmt vor diesem Hintergrund nicht wunder, wenn den Gefühlen in pädagogischer Hinsicht mit Misstrauen begegnet wird. Die Verlagerung der Gefühle in die Instanz der Seele bedeutet bei aller Passivität allerdings schon ein gewisses Maß an aktiver Verinnerlichung, die sich in der folgenreichen triadischen Topologie von Geist (Denken), Seele (Gefühle) und Leib niederschlägt. Die Gefühle sind zwar Widerfahrnisse, aber da sie ihren Sitz in der menschlichen Seele haben, besteht für das Individuum in gewissem Umfang auch die Möglichkeit, durch Vernunft auf sie einzuwirken. In den klassischen Texten werden Gefühle daher nicht primär in einem Feld thematisiert, das man von heute aus gesehen als „psychologisch“ bezeichnen könnte, sondern vor allem innerhalb der *Ethik*, also zumeist im Kontext von *Tugendlehren*: Gefühle interessieren in erster Linie deshalb, weil sie für ein tugendhaftes Leben einerseits notwendig sind, andererseits aber auch das größte Hindernis für ein solches Leben darstellen können⁹.

In den pädagogischen Programmen, wie sie prominent etwa in Platons *Staat* und Aristoteles' *Politik* vorgelegt werden, muss es folglich um die paradoxe Aufgabe gehen, die Gefühle, die als passive Widerfahrnisse grundsätzlich gar nicht in den Griff zu bekommen sind, erzieherisch zu domestizieren und, soweit wie möglich, in die richtigen Bahnen zu lenken. Einigkeit herrscht hier, bei allen Unterschieden zwischen den Autoren und auch innerhalb ihrer individuellen Arbeiten, dass der Musik in diesem Geschäft eine besondere Rolle zukommt (vgl. Weyer 2011). Musik wird als ein ausgezeichnetes Medium einer Erziehung der *Passiones* (*Pathê*) im Sinne der Tugendhaftigkeit ausgezeichnet, und dies ist sie, weil sie, wie es bei Aristoteles heißt, „Abbilder“ enthält, „die der wahren Natur überaus nahekommen, Abbilder von Zorn und von Sanftmut und ferner von Tapferkeit, Enthaltbarkeit und ihrem Gegenteil und überhaupt von allen Charaktereigentümlichkeiten, wie uns die Erfahrung lehrt, denn wir werden seelisch umgestimmt, wenn wir solches hören“ (*Politik*, Aches Buch, 1340a). Ähnlich unterstellt auch der platonische Sokrates die Wichtigkeit von Erziehung durch Musik, „weil Rhythmus und Harmonie am meisten in das Innere der Seele eindringen und sie am meisten ergreifen, indem sie edle Haltung mit sich bringen und den Menschen demgemäß gestalten, wenn er richtig erzogen wird, wo nicht, das Gegenteil“ (*Staat*, 401 St.).

⁹ Umgekehrt könnte man aber auch hervorheben, dass innerhalb der Ethik den Gefühlen ein sehr großer Platz eingeräumt wird. Daher ist auch nicht jedes Gefühl von Interesse, sondern vor allem solche, die selbst als Tugend eingeschätzt werden oder aber an solchen Tugenden Anteil haben, und natürlich das entsprechende Gegenteil dieser Tugenden. So wäre etwa „Wut“ sicherlich aus heutiger Sicht als Gefühl zu betrachten, „Geiz“ vermutlich eher nicht. „*Passiones*“ (*pathê*) sind sie aber beide, da sie als Leidenschaften das vernunftgemäße Urteil und Handeln verhindern. So empfiehlt bekanntlich Aristoteles, der Einfluss der Leidenschaften sei generell für den Tugendhaften auf ein gewisses *Mittelmaß* zu beschränken, wobei er allerdings auch hervorhebt, dass ein tugendhaftes Leben keinesfalls mit einem *Mangel* an Leidenschaften gleichzusetzen sei (Nik. Eth. 1106 b2). Auch der Vernunft werden gefühlsmäßige Anteile konzidiert, wie auch dem Gefühl etwas Quasi-Vernünftiges, aber die Gewichte bleiben doch klar verteilt.

Vor allem dem Hören von Musik wird hier also eine unmittelbare Wirkung auf die Seele als dem Schauplatz der Gefühle zugeschrieben; das Hören selbst ist eine Passion, eine Widerfahrnis, der man sich bewusst gar nicht entziehen kann, es sei denn, man verstopfe sich die Ohren, so wie es die Gefährten des Odysseus als Schutz vor den Sirenen praktizieren mussten. Die Musik selbst wiederum, über die wir realiter nur recht wenig wissen, ist nicht nur im pythagoreischen Sinn Abbild der kosmischen Ordnung, sondern vor allem Abbild der Gefühle, und dies im Guten wie im Schlechten. Es geht aber selbstverständlich in der Erziehung darum, so Aristoteles im Klartext, „daß man die *richtige* Freude und die *richtige* Liebe und den *richtigen* Haß empfindet, und es ist klar, daß man nichts so sehr durch Unterricht und Gewöhnung ausbilden muß wie das *richtige* Urteil über und die *richtige* Freude an edlen Charakteren und würdigen Handlungen“ (*Politik*, Achtes Buch, 1340a; Hervorhebung JV). Weil dies so ist, wird von den jeweiligen Autoren beträchtliche Spitzfindigkeit darauf verwendet, die richtigen Tonarten auszuwählen, die in der Erziehung zugelassen sind; ein Streit, dessen Details hier vernachlässigt werden können. Wichtiger ist, dass die Musikerziehung durchweg dazu dienen soll, die Gefühle gewissermaßen im Vorfeld der Vernunft in die richtige Ordnung und Spannung zu bringen; dies geschieht bei Platon dadurch, dass sie vor allem der Erziehung der sog. „Wächter“ zugemessen wird, die weit von der vernunftgemäßen Erziehung der Philosophenkönige entfernt sind. Bei gemäßigeren Aristoteles wiederum soll Musikerziehung auf die Kindheit beschränkt bleiben, da kein freier Mann – und nur um diese geht es selbstverständlich – sich allen Ernstes späterhin als Musiker betätigen sollte.

Ich versuche eine erste Zwischenbilanz: In der antiken Auffassung erscheinen Gefühle als *Passiones* oder als Affekte, also als etwas, das uns geschieht, das uns überrascht und überumpelt, das zwar in unserem Inneren stattfindet, aber dieses Innere weit bis in die Ordnung des Kosmos überspannt. Voraussetzung für diese Auffassung ist freilich, dass hier Individuen noch keinesfalls als Subjekte im modernen Sinn einzuschätzen sind, sondern als Wesen, in denen sich die Ordnung des Kosmos und der Polis in einer Vielzahl von komplexen Resonanzen und Isomorphien widerspiegelt, zu denen auch die Wesensgleichheit von Musik und Mensch gehört. Die Gefühle, so unbeherrschbar sie als Widerfahrnisse erscheinen, haben dabei doch ihren fest zugewiesenen Platz in dieser Ordnung, die zwar Störungen kennt und diese zu beheben sucht, die aber ansonsten in sich geschlossen bleibt, und die alles rabiāt aussondert, was sich dieser Ordnung nicht fügt oder ihr von vornherein nicht angehört. Nur aufgrund dieser Prämissen ist es denkbar, dass Musik scheinbar unproblematisch als Erziehungsmittel eingesetzt werden kann: Weder gibt es so etwas wie eine individuelle Gefühlswelt, noch erscheint Musik als Produkt individueller Kreativität oder als Gegenstand individueller Rezeption. Die menschliche Seele ist allerdings keine *tabula rasa* und auch keine Wachstafel, in welche die richtigen und erwünschten Gefühle qua Musik einfach übertragen und eingeschrieben werden. Sie ist vielmehr ein Resonanzkörper, der durch die geeignete Musik in die richtige Stimmung (im doppelten Sinne des Wortes) versetzt wird. Die Gefühle werden dabei seltsam indirekt thematisiert, so beispielsweise bei Aristoteles innerhalb der *Rhetorik*, oder aber auch als Teil der Ethik, wovon sich gerade die Pädagogik über Jahrhunderte nicht lösen wird.

Eine ganze Reihe von Fragen bleibt dabei aber offen, so etwa, ob die Gefühle in irgendeiner Weise doch den Objekten anhaften, oder ob sie allein in der Innenwelt der Individuen situiert sind. Abgesehen von den Skalen, deren Zuordnung zu bestimmten Gefühlsqualitäten nur noch schwer nachvollziehbar ist, deutet hier vor allem die Wichtigkeit, die dem Rhythmus zugemessen wird, darauf hin, dass es nicht zuletzt auch um körperliche Ausdrucksweisen von Gefühlen geht; diese finden in der Musik ihre Widerspiegelung finden und übertragen sich auf den Hörer. Man könnte hier von einer *pathischen Psycho-Somatik* der Musik sprechen, die allerdings in Ansätzen stecken bleibt, da in den antiken Erziehungsprogrammen die Herrschaft des Logos' über das Pathos im Zentrum des Interesses bleibt.

1800

Ich mache nun historisch gesehen einen großen Sprung in die Neuzeit, der sich, aus der Nähe betrachtet, sicherlich eher als eine graduelle oder schrittweise Transformation der Gefühlssemantik darstellt¹⁰. Hier haben wir es nun mit einer auffälligen *Subjektivierung* zu tun, durch welche die Gefühle ganz und gar der individuellen Innenwelt zugeschlagen werden, mit einer, wie es Hartmut Böhme formuliert hat, „unbestimmten, aber prinzipiellen Grenze“ zwischen Innenwelt und Außenwelt, „mit kleinem Grenzverkehr und geregelter Austausch“ (Böhme 1997, S.529). So sieht sich bereits David Hume in der Mitte des 18. Jhs. genötigt, Unterscheidungen vorzunehmen, die in der Antike keine sonderliche Rolle spielen. Hume differenziert beispielsweise zwischen „Eindrücken der Selbstwahrnehmung“ (impressions of reflection) und „Eindrücken der Sinne“ (impressions of sensation), um etwa Gefühle wie Neid, Trauer oder Scham von sinnlich induzierten Gefühlen wie Schmerz oder Kälte zu unterscheiden, aber schon Hume tut sich in *A treatise on human nature* (1739/40) schwer, hier zwischen „feeling“ und „sentiment“ wirklich überzeugende Differenzen einzuziehen (vgl. dazu etwa Franke et al. 1974). In der neueren „Philosophie of Emotion“ kehren solche Unterscheidungen in der Form von „emotionalen Gefühlen“ und „nichtemotionalen Gefühlen“ wieder, wobei gerade die *emotionalen Gefühle* als Gegenstände der Selbstwahrnehmung besondere epistemologische Schwierigkeiten bereiten (vgl. dazu ausführlich Döring 2009). Jedenfalls werden sie nicht mehr als Passionen dargestellt, die über uns kommen, die uns widerfahren und die wir vielleicht sogar erleiden, sondern als Phänomene eines subjektiven Innenraums. Der Begriff des Pathos' läuft nur noch als „Passion“ und vor allem als „Pathologie“, also im semantischen Feld von Krankheit weiter; was uns dort widerfährt und überkommt, ist nun in erster Linie eine Zumutung für die Aspirationen des vernünftigen Menschen, die durch keine aristotelischen Balanceübungen mehr ins Gleichgewicht gebracht werden können.

Vor allen Dingen gibt es nun keine umfassende Kosmologie mehr, durch welche die individuellen Gefühle mit sozialen und anderen Ordnungen in ein „stimmiges“ Resonanzverhältnis gebracht werden. An die Stelle der Ordnung des antiken Kosmos' tritt hier allerdings nicht die schiere Unordnung, sondern die neue Einheitsformel der *Natur*. In der beginnenden Auflösung eines geburtsständischen Gesellschaftsmodells und am Beginn des bürgerlichen Zeital-

¹⁰ Vgl. dazu allgemein: Charles Taylor, *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*, dtsh. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996; spezieller: Dominik Perler, *Transformationen der Gefühle. Philosophische Emotionstheorien 1270 – 1670*, Frankfurt a. M.: Fischer 2011.

ters soll die Natur nun in vielfachen Bezugnahmen zugleich für Gleichheit eintreten, wie auch für normative Orientierungen, die Möglichkeiten geordneter Ausdifferenzierungen zulassen. In der Anthropologie des „ganzen Menschen“¹¹ werden Gefühle nun grundsätzlich als etwas Positives gesehen, unter anderem auch als Ausweis der Aufrichtigkeit des bürgerlichen Menschen gegenüber der Heuchelei des Adels. Aber selbstverständlich ist weiterhin nicht jedes Gefühl gut und erwünscht, so dass der Pädagogik die Aufgabe zufällt, erwünschte Gefühle heranzubilden und die Entstehung unerwünschter Gefühle zu verhindern. Dieses Vorhaben wird aber dadurch erschwert, dass den Gefühlen nun ihr Sitz in einem seelischen Innenraum zugewiesen wird, der nur schwer oder gar nicht von außen zu erreichen ist.

Aus der Vielzahl möglicher Vorschläge, die sich auch für die Musikpädagogik als relevant erwiesen haben, möchte ich hier nur einen herausgreifen, der von seiner Grundstruktur her besonders wirkmächtig geworden ist. Es handelt sich dabei um den Versuch einer „natürlichen“ und dabei zugleich methodisch abgesicherten und an Schulpädagogik anschließbaren Pädagogik bei Pestalozzi¹². Die durchaus paradoxe Grundfrage, vor die sich Pestalozzi, wie auch andere bürgerliche Pädagogen des 18. Jahrhunderts, gestellt sehen, lautet: Wie ist es zu gewährleisten, dass Kinder „natürlich“ erzogen werden, ohne dass es sich dabei um ein wildwüchsiges Aufwachsen mit schwerwiegenden Nebeneffekten handelt? Die Antwort, die Pestalozzi darauf gibt, besteht darin, dass er eine Instanz findet (oder auch erfindet), die zwischen Natur und Kultur ohne große Anstrengung vermittelt. Die Bücher, die Pestalozzi verfasst, tragen diese Instanz im Namen; zu nennen wären hier vor allem *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten* (1801) oder das *Buch der Mütter oder Anweisung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren* (1803). Mit der bürgerlichen Mutter, die von mühevoller Erwerbsarbeit freigestellt ist und sich ganz dem Hausstand und der Erziehung der Kinder widmen kann und soll, wird von männlichen Pädagogen eine neue gesellschaftliche Rolle entworfen – mit unabsehbaren Folgen bis heute, die aber ein eigenes Thema wären. So ganz ist den Fähigkeiten der Mütter aber denn doch nicht zu trauen, und deshalb gibt es männliche Pädagogen wie Pestalozzi, die ihnen erklären, wie sie denn „natürlich“ zu erziehen haben. Die häusliche, mütterliche Erziehung ist dabei keineswegs nur Substitut für eine Erziehungsinstitution, die noch einzurichten wäre; im Gegenteil: sie ist unabdingbare Grundlage dafür, dass Kinder später dann von männlichen Erziehern in Erziehungsinstitutionen überhaupt erfolgreich instruiert werden können. Der uneinholbare Vorsprung, den die bürgerlichen Mütter gegenüber professionellen Erziehern dabei haben, besteht nun eben darin, dass ihnen eine natürliche Bindung an das Kind unterstellt wird – und eine ebensolche Bindung des Kindes an sie -, welche die Väter, und schon gar die Lehrer, schlichtweg nicht haben können. Das Wort für diese Bindung ist natürlich „Liebe“, und seitdem ruht die Pädagogik weniger auf methodischen Arrangements, als vielmehr auf einem Gefühl, das zwischen der Natur und dem Heranwachsenden so vermitteln

¹¹ Beispielhaft sei hier verwiesen auf Schings (Hg.) 1994

¹² Rousseau, an den Pestalozzi in vielen Hinsichten anknüpft, hatte zwar im *Emile* einen ersten, auch musikpädagogisch relevanten, Entwurf einer „natürlichen Erziehung“ vorgelegt, der sich wohl programmatisch und rhetorisch, aber nicht schulpädagogisch als folgenreich erwies; daher gehe ich an dieser Stelle nicht auf ihn ein.

soll, dass es einen schmerz- und bruchlosen Übergang von der Mutter-Kind-Dyade zum späteren Leben in anderen sozialen Konstellationen kommen soll.

Die mütterliche Liebe stellt dabei so etwas wie ein Konglomerat aller positiven Gefühle dar, innerhalb dessen negative Gefühle qua Definition von Mutterliebe gar nicht vorkommen. Pestalozzi wird denn auch nicht müde, das von ihm so genannte „Weltweib“ zu kritisieren, also adlige oder bürgerliche Frauen, die ihre Hauptaufgabe nicht im Erziehen ihrer Kinder sehen, sondern sich lieber anderen, „weltlichen“ Dingen widmen; die Folgen für die Entwicklung des Kindes malt Pestalozzi in drastischen Farben aus (vgl. Pestalozzi 1935/1804). Die so konstruierte Mutterliebe hat darüber hinaus noch einen entscheidenden Vorteil, der sie gegenüber allen anderen Formen der Liebe auszeichnet: Wie Niklas Luhmann in seiner Studie über *Liebe als Passion* bemerkt, ist „Liebe“ schon seit dem 17. Jahrhundert nicht selbst ein Gefühl, sondern vielmehr das Medium, in dem *über* Gefühle kommuniziert wird¹³. Anders formuliert: Betrachtet man „Liebe“ aus der Perspektive des unbeteiligten Beobachters als bloßes Kommunikationsphänomen, so handelt es sich hier um den schier unmöglichen Versuch zweier Personen, sich wechselseitig über ihre innersten Gefühle zu verständigen. Wenn schon das Gelingen der Alltagskommunikation ein Problem ist, so steigert sich dieses Problem in der Liebeskommunikation noch exponentiell: Dass sich zwei Liebende verstehen, ist vom Gesichtspunkt der Kommunikation her gesehen hochgradig unwahrscheinlich; es wird zwar bekanntlich permanent versucht, aber die romantische Liebe taugt keinesfalls als Grundlage für pädagogisches Handeln.

Die *mütterliche* Liebe hat in der Sichtweise Pestalozzis demgegenüber den entscheidenden Vorteil, dass es gar keine Diskrepanz zwischen der Gefühlswelt der Mutter und derjenigen des Kindes gibt. Das Gelingen dieser spezifischen Kommunikation ist daher in erster Linie eine Frage der Übertragung von mütterlichen Gefühlen auf das Kind, denn dass diese nicht diskursiv erfolgt und nicht erfolgen kann, liegt auf der Hand. Pestalozzi findet nun eine verblüffende Antwort auf diese Frage. Die Bildung des Menschen erfolgt zuallererst, so ein weiterer programmatischer Titel, durch „Ton und Sprache“, und das menschliche *Gehör* ist der erste und wichtigste Übertragungskanal, durch den die mütterlichen Gefühle auf das Kind übergehen (*Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache*; 1803)¹⁴. Pestalozzi fügt hier seiner methodischen Grundidee, nämlich der konstanten Verknüpfung von Anschauung und Begriff, noch eine dritte Komponente hinzu, nämlich diejenige der Liebe als Inbegriff einer vollständigen emotionalen Bindung an die Gegenstände der Welt (vgl. Pestalozzi 1935/1803, S.330): Begriffe ohne Anschauung sind auch pädagogisch *nichts*, - das weiß man und das wird bis heute propagiert -, aber das Gleiche gilt für

¹³ „In diesem Sinne ist das Medium Liebe selbst kein Gefühl, sondern ein Kommunikationscode, nach dessen Regeln man Gefühle ausdrücken, bilden, simulieren, anderen unterstellen, leugnen und sich mit all dem auf die Konsequenzen einstellen kann, die es hat, wenn entsprechende Kommunikationen realisiert werden“ (Luhmann 1982, S.23).

¹⁴ Im Klartext: „Insofern das Hören uns durch das Reden zum eigentlichen menschlichen Gebrauch der übrigen Sinne und überall zur allgemeinen Entwicklung der Anlagen und Kräfte unserer Natur hinführt, insofern ist das Hörenkönnen das allgemeine Fundament unserer Veredlung. Und Mutter, du hast eine Kraft, dieses Fundament zur Veredlung deines Kindes zu legen, die niemand hat. Es ist deine Pflicht, dieses Fundament zu legen; du sollst dein Kind hören lehren“ (Pestalozzi 1935/1803, S.266). Zur pädagogischen Funktion der Sprache bei Pestalozzi vgl. auch Koller 1990.

Pestalozzi auch für Anschauung ohne Liebe. Männer, also Väter und auch männliche Lehrer, mögen wohl die richtige Lehrmethode beherrschen, sie scheitern aber unweigerlich daran, die Lehrinhalte auch mit den richtigen Gefühlen zu verknüpfen. Daher weist Pestalozzi den Männern ihren Platz im Erziehungsgeschäft sowohl konstitutiv wie auch zeitlich erst *nach* der mütterlichen Erziehung an.

Die mütterliche Erziehung spricht nun natürlich nicht *über* Gefühle, sondern die Gefühle vermitteln sich direkt über das Gehör, nämlich in Form der mütterlichen *Stimme*. Pestalozzi schlägt auch so etwas wie eine musikalische Früherziehung und eine Schulung des Gehörs im allgemeinen vor, aber kein Musikinstrument kann die mütterliche Stimme als Medium ersetzen, die zugleich *über* die Dinge der Welt spricht und das Kind mit positiven Gefühlen *an* diese Welt bindet und „Harmonie mit allem was ist“ (ebd., S.320) herstellt. Über die besondere Bedeutung der Stimme als Medium und über den hier propagierten pädagogischen Phonozentrismus wäre natürlich noch mehr zu sagen¹⁵, aber ich möchte eher das Folgeproblem ansprechen, das sich für die Pädagogik ergibt. Hatte Pestalozzi das Konzept der mütterlichen Liebe in erster Linie als einen unabdingbaren Schritt im Gesamtgeschäft der Erziehung ausgezeichnet, so ist in der Folgezeit zu beobachten, dass die hier als bruchlos erscheinende Einheit von Erzieher, Zögling und Welt für die Pädagogik als Wunschbild rezipiert wird, das auch unter ganz anderen Bedingungen angestrebt werden soll - woran man in der Praxis der nicht-mütterlichen Erziehung, zumal in der Schule, aber eigentlich nur scheitern kann. In dieser Situation schlagen einige Pädagogen des 19. Jahrhunderts ein Ersatzmedium für die mütterliche Liebe vor, und dieses Medium ist - naheliegender weise - die Musik. Es wimmelt, so jedenfalls der Eindruck angesichts einer insgesamt nur wenig aufgearbeiteten Schriftenlage, im musikpädagogischen Schrifttum des ganzen Jahrhunderts von Behauptungen wie, die Musik sei „Sprache des Gefühls“ und „Sprache des Unmittelbarsten ins uns“ (O. Lange), sie sei die „Darstellung des seelischen Empfindungslebens durch Töne“ (H. Ritter)¹⁶ etc.. Musik dringt, so die Musikpädagogik Nina d’Aubigny, direkt in das „Innerste des Inneren“ anderer Menschen ein, und zumal im „Ausströmen des Gefühls in den Äußerungen des Gesanges“ zeige der Mensch sich, „wie er ist“¹⁷.

Damit ist, jedenfalls in der Theorie, die Grundstruktur der mütterlichen Liebeskommunikation für die Musikpädagogik adaptiert, und es wird von den verschiedenen Autoren auch immer wieder betont, dass allein die Musik die Funktion der Gefühlserziehung in schulischen Kontexten übernehmen kann – hierin mag der Grund zu suchen sein, warum, wie Nolte (1982, S.202) feststellt, das gefühlsästhetische Paradigma die Musikpädagogik des ganzen 19. und

¹⁵ Stellvertretend für eine Vielzahl kulturwissenschaftlicher Arbeiten, die sich dem Thema „Stimme“ widmen, nenne ich hier stellvertretend nur: Doris Kolesch & Sybille Krämer, *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2006

¹⁶ Otto Lange, *Die Musik als Unterrichtsgegenstand in Schulen neben den wissenschaftlichen Lehrzweigen*, Berlin 1841, S.135; Hermann Ritter, *Über musikalische Erziehung. Ein Mahnwort an Eltern, Vormünder und Erzieher*, Dresden 1891, S.3. Diese und viele andere Belege finden sich in der bis heute maßgeblichen Studie von Nolte 1982, hier S.56.

¹⁷ Nina d’Aubigny von Engelbrunner, *Briefe an Nathalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens*, Leipzig 1803, S.143; vgl. Nolte 1982, S.57

noch Teile des 20. Jahrhunderts dominiert und andere musikästhetische Ansätze überlagert¹⁸. Wenn es aber darum geht, die von Pestalozzi beschworene Einheit von Liebe und Methode herzustellen, muss diese musikpädagogische Theorie versagen, da sie, soweit ich sehen kann, an keiner Stelle aufzeigen kann, wie denn diese „Direktübertragung“ der Gefühle durch Musik eigentlich methodisch handhabbar gemacht werden soll. Anders gesagt: Wenn Gefühle ganz und gar in der Innenwelt der heranwachsenden Subjekte verortet sind, so stellt sich die Frage, wie denn diese Innenwelt überhaupt kommuniziert und sichtbar (hörbar) gemacht werden kann, eine Frage, die über bloße schulische Bewertungsprobleme weit hinausgeht. Die Stimme als reiner Ausdruck der Gefühlswelt, so wie sie angeblich im Gesang zutage tritt, wäre nichts als weltloser Ausdruck, ein, wie Hegel dies in seiner Ästhetik schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts durchaus unfreundlich vermerkt, bloßes „Ach und Oh des Gemüts“ und eine „Selbstproduktion der Seele als Seele“ (Hegel, *Ästhetik I*, S.150)¹⁹.

Die Schulpädagogik war denn zumindest in dieser Hinsicht auch so klug, nicht auf die Musikpädagogen zu hören; die Aufgabe, die Innenwelt der Schüler pädagogisch anzuvisieren, wurde in der Folgezeit vor allem dem deutschen Aufsatz zugewiesen. Von Pestalozzis Einheit von Liebe und Methode bleibt im Musikunterricht faktisch vor allem die Methode übrig. Schon in der berühmten *Gesangbildungslehre* der Pestalozzianer Pfeiffer und Nägeli aus dem Jahre 1810, ein Lehrbuch für Lehrer, lässt Nägeli seinen fiktiven Lehrer den Unterricht so beginnen: „Kinder, ihr sollt singen lernen. Nehmt dazu die gehörige Stellung ein, wie ich es verlange: Steht aufrecht! Die Brust heraus; den Kopf nicht zurückgeworfen“ (Nägeli 1810, S.9). Aus dem mütterlichen Diskurs wird pädagogischer Drill, und was von Pestalozzi übrigbleibt ist der Streit um die richtige Methode des Singenlernens, der einen ganz wesentlichen Teil der musikpädagogischen Diskussion der folgenden Jahrzehnte in Anspruch nehmen wird.

Alternativen?

Was ist nun aus diesen historischen Vergewisserungen zu lernen? Zunächst einmal verblüfft, dass beide Paradigmen zumindest in der musikpädagogischen Rhetorik weiterhin auszumachen sind, zumeist ganz losgelöst von ihren historischen Voraussetzungen. Dies trifft auf die Floskel von der Wichtigkeit der Musik für die emotionale Entwicklung in den Lehrplänen zu, ebenso wie auf die neo-platonische These, Musik, oder jedenfalls die richtige Musik, ma-

¹⁸ Die musikästhetischen Bezugsautoren sind hier in erster Linie Herder und Sulzer (vgl. Nolte 1982, S.203), aber es bedarf der Koppelung mit der pädagogischen Liebessemantik, um diese Theorien pädagogisch wirksam werden zu lassen.

¹⁹ Gegen die Unmittelbarkeit des Gefühls wendet sich Hegel ohnehin schon 1807 mit Verve. In der *Phänomenologie des Geistes* führt er den Vertreter einer „natürlichen Philosophie“ vor, der die Triftigkeit seiner Argumentationen beständig durch sein Innerstes verbürgt sieht: „Indem jener sich auf das Gefühl, sein inwendiges Orakel, beruft, ist er gegen den, der nicht übereinstimmt, fertig; er muß erklären, daß er dem nichts weiter zu sagen hat, der nicht dasselbe in sich finde und fühle; - mit anderen Worten, er tritt die Wurzel der Humanität mit Füßen. Denn die Natur dieser ist, auf die Übereinkunft mit anderen zu dringen, und ihre Existenz nur in der zustande gebrachten Gemeinsamkeit der Bewußtsein[e]. Das Widernatürliche, das Tierische besteht darin, im Gefühle stehenzubleiben und nur durch dieses sich mitteilen zu können“ (Hegel 1970/1807, S.64f.). Mit der „Gemeinsamkeit der Bewußtseine“ beschwört Hegel hier bereits eine Vorform kommunikativer Vernunft, die polemisch als Muster des Menschlichen dem bloßen Subjektivismus entgegen gehalten wird.

che Menschen friedlicher und sozialer, und deshalb dürfe auf Musikunterricht in der Schule nicht verzichtet werden (vgl. auch Vogt 2007a). Die wissenschaftliche Musikpädagogik hat indes, durchaus vergleichbar mit ähnlichen Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft, so etwas wie eine rationale Abkühlung hinter sich, und sie ist in ihren Behauptungen über die tatsächlichen Wirkungen von Musikunterricht sehr viel vorsichtiger geworden. Allerdings bleibt die Frage erhalten, welche Rolle denn Gefühle für den Prozess musikalischer Erfahrung spielen, und wie über diese Gefühle überhaupt im Unterricht kommuniziert werden kann. Dieser Frage sehen sich vor allem solche musikpädagogische Theorien gegenüber, die sich seit den 90er Jahren an einem Begriff spezifisch ästhetischer Rationalität orientieren, der nicht zuletzt durch das Konzept musikalisch-ästhetischer Erfahrung fundiert ist, und die ihre Wurzeln in der Theorie des kommunikativen Handelns, aber auch im Pragmatismus oder in der Sozialphänomenologie haben²¹. Diese Ansätze hatten - und haben - bis heute den gewichtigen Vorteil, die Subjektivität der Schüler im Umgang mit Musik als konstitutiv für musikalische Bildungsprozesse zu betrachten, ohne dabei in einen bloßen Subjektivismus und Relativismus zu verfallen.

Dennoch muss man auch diesen Theorien eine gewisse „Gefühlsvergessenheit“ attestieren (vgl. Vogt 2007). Musikbezogene oder musikinduzierte Gefühle, durch die ästhetische Erfahrungen immer auch grundiert sind, werden hier zwar nicht geleugnet, aber sie interessieren pädagogisch eigentlich nur insofern, als sie sich auch versprachlichen und vor allen Dingen in Form begründeter Urteile artikulieren lassen²². Man könnte nun der ästhetischen Rationalität so etwas wie eine „emotionale Rationalität“ an die Seite stellen und im Anschluss an die anglophone Emotionsphilosophie der spezifischen Wahrheitsfähigkeit von Gefühlen bei der Wahrnehmung (oder auch Ausübung) von Musik nachgehen. Eine, wenn man so will, „kontinentaleuropäische Lösung“ könnte man aber auch darin sehen, im Anschluss an bereits vorliegende Theorien die cartesianische oder auch humesche Auffassung zurückweisen, Gefühle seien etwas, was allein in einer mehr oder weniger verkapselten und unzugänglichen Innenwelt aufgehoben sei. Hinzuweisen wäre in diesem Zusammenhang auch auf so etwas wie eine, zumeist an Nietzsche anknüpfende, aktuelle Renaissance des antiken Pathos-Begriffes in der kulturphilosophischen Diskussion, ohne dass damit einfach antike Anthropologien oder Kosmologien reanimiert werden könnten oder sollten (vgl. neuerdings Busch & Därmann 2007).

²¹ Ich übergehe hier die nicht unwesentlichen Differenzen zwischen diesen Ansätzen und nenne nur überschlüssig: Hermann J. Kaiser: *Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! Oder die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung*, in: ders. (Hg.), *Musikalische Erfahrung*, Essen 1992, S.100-113; Hermann J. Kaiser: *Zur Entstehung und Erscheinungsform ‚Musikalischer Erfahrung‘*, in: ders. u.a. (Hg.), *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, Mainz 1993, S.161-176; Orgass, Stefan: *Kommunikative Musikdidaktik*, Augsburg 1996; Christian Rolle: *Musikalisch-ästhetische Bildung*, Kassel 1999.

²² Gefühle können etwa nach Habermas nichts anderes sein, als „präreflexive Vorformen oder Präfigurationen dessen, was sich erst nach der Thematisierung in Sprechakten *verzweigt* und die Bedeutung des propositionalen Wissens, der illokutionär hergestellten interpersonalen Beziehung oder der Sprecherintention annimmt“ (Habermas 1992, S.93).

Wenn ich diese Theorien nicht weiter entfalte, so liegt das nicht nur an mangelndem Raum, sondern vor allem auch daran, dass es sich hier insgesamt um philosophische Ansätze handelt, die bislang von der Musikästhetik und von der Musikpädagogik recht wenig rezipiert wurden. Ihr kleinster gemeinsamer Nenner ist vielleicht darin zu sehen, dass hier Gefühle weder ausschließlich in einem subjektiven und unzugänglichen Innenraum verortet werden, noch allein in den Gegenständen oder Sachverhalten, von denen dann persönliche Gefühle lediglich ausgelöst werden. Es sind allesamt Theorien des „Zwischen“, da sie davon ausgehen, dass Gefühle sich in dem konstituieren, was Hermann Schmitz den „Gefühlsraum“ (Schmitz 1981) genannt hat. Dies bedeutet freilich nicht, dass die Gefühle in irgendeiner Weise *zwischen* Subjekt und Objekt ihren ontologischen Platz hätten. Gefühle sind „zwischen“ Subjekt und Objekt situiert, weil weder das Subjekt, noch das Objekt in sich abgeschlossen sind, und weil weder das Subjekt ganz über sich verfügt, noch das Objekt ein reiner Sachverhalt ist. Gefühle, so könnte man formulieren, finden zwar im Subjekt statt, sie sind aber nicht allein auf das Subjekt und seine seelische Verfasstheit zurückzuführen.

Ich denke in diesem Zusammenhang zunächst einmal, von der Subjektseite aus gesehen, an phänomenologische Zugänge, in denen der Leib eine besondere Rolle spielt. Hier tritt besonders deutlich zutage, dass sich das Subjekt, verstanden als „leibliches Selbst“ (Waldenfels 2000), zugleich ganz nah und ganz fern ist, dass in leiblichen Erfahrungen unsere Gefühlswelt unmittelbar berührt ist, und dass zugleich unser Leib mehr und anderes ist als wir selbst. Wäre dies nicht so, so wären wir völlig unempfindlich gegenüber dem, was uns von außen affiziert, was uns nahe kommt oder was uns abstößt. Die Weise, in der mich ein Musikstück berührt oder auch nicht, hängt nicht zuletzt davon ab, wie ich es leibhaft erfahre, und diese Erfahrung ist mehr als das bloße Registrieren von Außenreizen. Welche Gefühle in welcher Intensität von Musik hervorgerufen werden, hängt immer davon ab, wie, in welcher Weise und unter welchen Umständen wir von ihr getroffen und berührt werden (vgl. Waldenfels 2010, S.327), ohne dass wir dieses „wie“ bewusst in den Griff kriegen könnten. Unsere Gefühle sind, ob wir wollen oder nicht, in die Art und Weise eingebettet, wie wir die Welt leiblich erfahren. Dies bedeutet allerdings auch, dass die Gefühle grundsätzlich zugänglich subjektiv und intersubjektiv konstituiert sind, insofern wir die gleiche Welt miteinander teilen.

Von der Objektseite her gesehen wäre schließlich auf einen Begriff hinzuweisen, der von Hermann Schmitz, aber auch seit einigen Jahren von Gernot Böhme benutzt wird, nämlich auf den Begriff der „Atmosphäre“. Atmosphären sind nach Böhme nichts „Objektives, nämlich Eigenschaften, die die Dinge haben, und doch sind sie etwas Dinghaftes, zum Ding Gehöriges, insofern nämlich die Dinge durch ihre Eigenschaften – als Ekstasen gedacht - die Sphären ihrer Anwesenheit artikulieren“ (Böhme 1995, S.33). Musik wäre demnach eine Objektsphäre ganz besonderer Art, die - nicht nur, aber auch²⁴ - akustische Atmosphären und Gefühlsräume eröffnet. Dabei handelt es sich aber gleichsam um notwendige, musikspezifische, materielle Bedingungen, die als „Ekstasen“ nicht auf einer eindimensionalen Beschreibungsebene zu erfassen sind, da sie ihre materielle Basis immer zugleich auch überschreiten. Die Leiblichkeit des Subjekts und die Atmosphäre, die von Musik eröffnet wird, hängen dabei

²⁴ Ob es sich hier, wie von Böhme reklamiert, tatsächlich um einen „Grundbegriff einer neuen Ästhetik“ handelt (Böhme 1995, S.21), mag dahingestellt bleiben.

wechselseitig voneinander ab: Kein Gefühlsraum der Musik ohne Subjekt, das wiederum leiblich in diesen eingelassen ist. Ob mich ein Musikstück erfreut oder deprimiert, ob es mich zur Aktivität anregt oder auch nicht, dies hängt nicht allein von seiner Materialität ab, aber diese sorgt dafür, dass hier akustisch ein Gefühlsraum eingeengt oder erweitert werden kann.

Es läge durchaus im Interesse der Musikpädagogik, wenn der Musik-*Ästhetik* durch Besinnung auf solche und ähnliche Ansätze wieder ein kräftiger Schuss Musik-*Aisthesis* zugeführt werden könnte. Gerade die Rückbesinnung auf die leibliche Grundlage musikalischer Wahrnehmung könnte dafür sorgen, dass den Gefühlen wieder ein Platz in der musikwissenschaftlichen Diskussion zugemessen würde, der auch musikpädagogische Anschlüsse möglich machte. Dass die leibliche und atmosphärische Situierung der Gefühle ihnen etwas Unberechenbares und Unbeherrschbares zurückgeben würde, von dem die antiken Autoren immerhin eine Ahnung hatten, wäre dabei allerdings in Kauf zu nehmen. Besser wäre es vermutlich, in Dokumenten pädagogischer Steuerungsphantasien wie den Lehrplänen nur vorsichtigen Gebrauch von Gefühlen zu machen; man wäre musikpädagogisch aber sicherlich schlecht beraten, ganz auf sie zu verzichten.

Literatur

- Aristoteles: Rhetorik. Übersetzt, mit einer Bibliographie, Erläuterungen und mit einem Nachwort von F. G. Sieveke (1980). München: Fink
- Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übersetzt und mit einer Einführung und Erläuterungen versehen von O. Gigon (1967/1991). München: dtv
- Aristoteles: Politik. Nach der Übersetzung von F. Susemihl mit Einleitung, Bibliographie und zusätzlichen Anmerkungen von W. Kullmann (1965/1994). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Böhme, Hartmut (1997): Gefühl, in: Wulf, Chr. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim & Basel: Beltz, S.525-548
- Busch, Kathrin & Därmann, Iris (Hg.) (2007): »pathos«. . Konturen eines kulturwissenschaftlichen Grundbegriffs. Bielefeld: transcript
- Franke, Ursula & Oesterle, Günter; Emmel, Hildegard, Rücker, Silvie & Ewert, Otto (1974): Artikel „Gefühl“, in: Ritter, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd.3. Darmstadt: WBG, Sp.82-96
- Habermas, Jürgen (1992): Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze (1988). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hanslick, Eduard (1991): Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst (1854). Darmstadt: WBG
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Phänomenologie des Geistes (1807) (= Werkausgabe Bd.3), hg. v. E. Moldenhauer & K. M. Michel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Vorlesungen über die Ästhetik I (= Werkausgabe Bd.13), hg. v. E. Moldenhauer & K. M. Michel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Klika, Dorle (2003): Das Gefühl und die Pädagogik. Historische und systematische Aspekte einer problematischen Liaison, in: Klika, D. & Schubert, V. (Hg.): Bildung und Gefühl, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren, S.19-34
- Koller, Christoph (1990): Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Landwehr, Hilge & Renz, Ursula (Hg.) (2008): Klassische Emotionstheorien. Von Platon bis Wittgenstein, Berlin: de Gruyter
- Luhmann, Niklas (1982): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Meyer-Kalkus, Reinhart (1989): Artikel „Pathos“, in: Ritter, J. & Gründer, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.7, Darmstadt: WBG, Sp.193-199
- Nägeli, Hans Georg (1810): Gesangbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeiffers und ihrer Freunde von Hans Georg Nägeli, Zürich: Nägeli
- Nolte, Eckhard (1982): Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule. Paderborn: Schöningh
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1935): Sämtliche Werke. 16. Band: Schriften aus der Zeit von 1803-1804, Berlin & Leipzig: de Gruyter. Darin: Über den Sinn des Gehörs, in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache; 1803/1804, S.263-346; Weltweib und Mutter; 1804, S.347-364
- Platon: Der Staat. Neu übersetzt und erläutert sowie mit griechisch-deutschem und deutsch-griechischem Wörterverzeichnis versehen von O. Apelt (1920). Hamburg: Meiner
- Scheer, Brigitte (2010): Gefühl. in: Barck, K. u.a. (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe, B.2 (2001). , Stuttgart: Metzler, S. 629-660
- Schings, Hans-Jürgen (Hg.) (1994): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert, Stuttgart: Metzler
- Schmitz, Hermann (1981): System der Philosophie. Dritter Band: Der Raum. Zweiter Teil: Der Gefühlsraum (2. Aufl.). Bonn: Bouvier
- Vogt, Jürgen (2007): Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 1: Kants Ekel, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), 2007, <<http://home.arcor.de/zf/zfkm/07-vogt10.pdf>>, S.54-71
- Vogt, Jürgen (2007a): Die Wiederkehr des Immergleichen. Über Musikerziehung und die innere Sicherheit. in: nmz, 6, S.13-14
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp
- Weyer, Reinhold (2011): Musikpädagogische Theorie und Praxis in der griechischen Antike, in: E. Nolte & R. Weyer: Musikalische Unterweisung im Altertum. Mesopotamien – China – Griechenland. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S.183-323