

Gefühle im Musikunterricht

Eine hermeneutische Studie zur Relevanz leiblicher Affektivität für
musikpädagogisches Denken und Handeln

DISSERTATION
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Hochschule für Musik und Theater Rostock

vorgelegt von
MAXIMILIAN PIOTRASCHKE

Rostock, 2021

Disputation:
Prüfungskommission:
Gesamtprädikat:

10.06.2022
Prof. Dr. Oliver Krämer, Hochschule für Musik und Theater Rostock
Prof. Dr. Lars Oberhaus, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Prof. Dr. Matthias Dreyer, Hochschule für Musik und Theater Rostock
magna cum laude

Abstract

Die vorliegende Dissertationsschrift untersucht die Relevanz von Gefühlen im Musikunterricht und fragt nach deren Bedeutung für musikdidaktisches Denken und Handeln. Um das Forschungsanliegen zu verfolgen, wird eine hermeneutische Methode gewählt und begründet, die den Rhizom-Gedanken nach Gilles Deleuze und Félix Guattari als reflexive Metaebene heranzieht. Damit lassen sich die Forschungsergebnisse verschiedener Disziplinen zum Musiklernen und zu musikalischer Bildung kritisch vergleichen. Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Nach einer Einführung in die theoretischen Begriffe erfolgt zunächst eine methodische Reflexion. Eine pluralisierende Hermeneutik wird skizziert, wobei der Themenbezug geschaffen, der Gang der Arbeit dargelegt und das Vorgehen begründet wird. Es folgt die umfassende Aufarbeitung und Diskussion des vorliegenden Forschungsstandes in der deutschsprachigen Musikpädagogik. Dieser Schritt zeigt erstens das Desiderat einer grundlagentheoretischen Erarbeitung des Themas auf und setzt zweitens die Lesenden über das weitere Vorgehen in Kenntnis. Der Hauptteil widmet sich dann der Erschließung eines interdisziplinären Begriffs von Fühlen und Gefühlen: Von den Forschungs- und Philosophietraditionen des ausgehenden 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart werden exemplarische terminologische Verständnisse erarbeitet und in Hinblick auf ihre Konsequenz für musikunterrichtliches Handeln diskutiert. Aus empirischer, philosophisch-analytischer, phänomenologischer und soziologischer Perspektive verdichtet sich ein spezifisches Verständnis von Gefühlen, mit dem sich im Anschluss an die aktuelle Forschungsdiskussion der Bezugswissenschaften Widersprüche mittels Differenzierungen auflösen lassen: Gefühle als ambige mentale Phänomene im Kontext leiblicher Affektivität bilden demnach die Grundlage des Weltbezugs innerhalb des individuell habitualisierten soziokulturellen Umfelds. Anschließend wird dieses Verständnis auf musikalische Dichotomien bezogen, die sich im Metaxy leiblicher Affektivität bewegen, also im ganzen Spektrum zwischen klingenden musikalischen Wirklichkeiten und dem Menschen liegen. Hierbei erweist sich der Moment der Rührung als Initialmoment des Musiklernens. Im Anschluss werden die Ergebnisse zusammengeführt: Nach kritischer Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff wird auf Basis einer Strukturanalyse transparent gemacht, inwiefern das entwickelte Verständnis von Gefühlen in Bezug zur Musik sowohl auf konzeptioneller als auch auf praktischer Ebene einen wichtigen Beitrag zur musikdidaktischen Theorie leistet. Gefühle weisen auf Transformationsprozesse des Ich im Verhältnis zu sich selbst und der Welt hin. Somit sind sie ein wichtiger Bestandteil von musikalischen Lern- und Bildungsprozessen. Zudem begründen sie einen gemeinsamen Bezugspunkt von empirischer Wissenschaft und Philosophie, sodass sie eine Schnittstelle im Dialog der disziplinären Strömungen der Musikpädagogik schaffen.

Inhalt

Einleitung	- 03 -
1 Entfaltung im Denken des Rhizoms.....	- 10 -
1.1 Entstehungshintergrund des Rhizom-Textes.....	- 11 -
1.2 Wirkungsbereich des Rhizoms	- 12 -
1.3 Die Prinzipien und das Plateau.....	- 15 -
1.3.1 Konnexion und Heterogenität.....	- 15 -
1.3.2 Mannigfaltigkeit.....	- 16 -
1.3.3 Asignifikanter Bruch	- 18 -
1.3.4 Plateaus: Gefühle, Musik und Musikunterricht.....	- 21 -
1.3.5 Kartografie und Abziehbild.....	- 21 -
1.4 Anstelle einer Zusammenfassung: Mannigfaltigkeit als Zuständlichkeit.....	- 24 -
1.5 Dimensionierende Phänomene der drei Plateaus im Rhizom Gefühle im Musikunterricht.....	- 25 -
2 Einbindung und Analyse: Bestandsaufnahme musikdidaktischer Positionen.....	- 31 -
2.1 Methodische Reflexion	- 31 -
2.1.1 Begründung der Arbeit als musikdidaktische Grundlagenforschung	- 32 -
2.1.2 Das Rhizom-Denken als reflexive Metaebene.....	- 35 -
2.1.3 Skizze einer pluralisierenden Hermeneutik	- 39 -
2.2 Textauswahl und Aufbereitung der Ergebnisse.....	- 47 -
2.3 Empirische Studien und empirisch-fundierte Meta-Studien.....	- 50 -
2.4 Geisteswissenschaftliche Studien.....	- 63 -
2.4.1 Begriffe für leib-seelische Zuständigkeiten.....	- 64 -
2.4.2 Linie Eins: Das Erleben von Musik und Gefühlen.....	- 70 -
2.4.3 Linie Zwei: Die Wahrnehmung des Erlebens von Musik und Gefühlen.....	- 77 -
2.4.4 Linie Drei: Ausdruck musikbezogener Emotionen und reflektierter musikbezogener Gefühle.....	- 78 -
2.5 Fazit: Starke Erfahrungen oder ästhetische Gefühle im System Schule	- 86 -
2.6 Ableitung der weiteren Untersuchungsschritte.....	- 92 -
2.6.1 Begründung des weiteren Arbeitsgangs.....	- 93 -
2.6.2 Auf dem Weg zu einer Musikdidaktik der Gefühle?	- 93 -
3 Gefühle – benennbare Dimensionen innerhalb eines mannigfaltigen Spektrums	- 95 -
3.1 Historischer Überblick zur Erforschung von Gefühlen	- 99 -
3.2 Sprachliche Perspektive: Gefühl und Emotion	- 106 -
3.3 Empirische Perspektiven der Emotionspsychologie.....	- 109 -

3.3.1	Evolutionspsychologie	- 111 -
3.3.2	Kognitive Theorien.....	- 116 -
3.3.3	Physiologische Theorien.....	- 120 -
3.3.4	Konstruktivistische Theorien.....	- 126 -
3.3.5	Entwicklungspsychologie der Gefühle.....	- 127 -
3.3.6	Gefühle und ihr Verhältnis zu weiteren psychischen Phänomenen.....	- 130 -
3.3.7	Gefühl in der Emotionspsychologie.....	- 133 -
3.3.8	Aus der empirischen Perspektive abzuleitende musikdidaktische Überlegungen.....	- 135 -
3.4	Philosophisch-analytische Perspektiven.....	- 136 -
3.4.1	Mehrkomponenten-Theorie.....	- 140 -
3.4.2	Rationalität: zum Verhältnis von Fühlen und Verstehen.....	- 147 -
3.4.3	Intentionalität von Gefühlen.....	- 151 -
3.4.4	Gefühle in der analytischen Philosophie: Zwischen synchron-lokaler Erfahrung und diachron-globaler Biografie.....	- 156 -
3.4.5	Aus der philosophisch-analytischen Perspektive abzuleitende musikdidaktische Überlegungen	- 160 -
3.5	Phänomenologischer Einwurf	- 162 -
3.5.1	Der Leib.....	- 163 -
3.5.2	Gefühle als Atmosphären.....	- 164 -
3.5.3	Aus der Neuen Phänomenologie abzuleitende musikdidaktische Überlegungen.....	- 167 -
3.6	Soziologischer Einwurf	- 168 -
3.6.1	Die wechselseitige Durchdringung von soziokulturellem Umfeld und Gefühlen.....	- 169 -
3.6.2	Weltbezug zwischen Resonanz und Entfremdung	- 172 -
3.6.3	Aus dem Einwurf der Soziologie abzuleitende musikdidaktische Überlegungen.....	- 174 -
3.7	Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität.....	- 176 -
3.7.1	Grundbegriffe leiblicher Affektivität und ihr Verhältnis zueinander	- 176 -
3.7.2	Vertiefungen in der synchron-lokalen Erfahrung.....	- 177 -
3.7.3	Vertiefungen in der diachron-globalen Biografie	- 181 -
3.7.4	Gefühle im Verhältnis zu weiteren Vermögen.....	- 183 -
3.7.5	Abzuleitende musikdidaktische Überlegungen in Anschluss an Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität.....	- 184 -
4	Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität und Musik.....	- 186 -

4.1	Die Modi klingender Wirklichkeiten und musikalische Figuren.....	- 186 -
4.2	Korrespondenzen zwischen den Dimensionen leiblicher Affektivität und klingend musikalischer Wirklichkeiten.....	- 193 -
4.3	Spektren des affektiven Zwischen in den Beziehungen zur Musik.....	- 198 -
4.3.1	Der Modus des Mitvollzugs: Musik rezipieren – Musik produzieren	- 202 -
4.3.2	Der affektiv-musikalische Gehalt: musikalische Figuren – affektive Gefühlsgestalten	- 204 -
4.3.3	Die Beziehung zu weiteren Vermögen: Mitvollzug – Denkweisen.....	- 210 -
4.3.4	Die Beziehung zu anderen Menschen: Individualität – Sozialität.....	- 218 -
4.3.5	Existenzielle Erfahrung und die Rührung: Resonanz – Entfremdung.....	- 219 -
4.4	Lern- und Bildungsmomente der Rührung des In-Musik-seins.....	- 222 -
5	Bildendes Lernen von Fühlen, Gefühlen und Musik	- 226 -
5.1	Zur Insuffizienz des Kompetenzbegriffs	- 226 -
5.2	Eine Strukturanalyse zur Relevanz von Fühlen und Gefühlen für Musiklernen im Übergang zu musikalischer Bildung.....	- 233 -
5.2.1	Allgemeinbildung – musikalische Bildung.....	- 236 -
5.2.2	Musikalische Bildung – Fach Musik.....	- 238 -
5.2.3	Fach Musik – Musikunterricht	- 244 -
5.3	Gefühlslernen und Gefühlsbildung in Musik – Musiklernen und musikalische Bildung durch Fühlen.....	- 251 -
6	Fazit: Die Relevanz leiblicher Affektivität für musikalische Lern- und Bildungsprozesse	- 253 -
7	Ausblick.....	- 257 -
8	Literaturverzeichnis.....	- 258 -
9	Abbildungsverzeichnis.....	- 274 -
10	Tabellenverzeichnis.....	- 276 -

Gefühle im Musikunterricht

Einleitung

Vier Beschreibungen des eigenen Erlebens verschiedener Menschen¹ im Musikunterricht bieten den Einstieg in das Thema vorliegender Arbeit:

In meiner Aufregung geschah es wie von selbst: Ich setzte mich an den Flügel und begann zu spielen. Und auf einmal war ich von einem unglaublich starken Gefühl erfasst. Es durchdrang meinen Kopf und dann den ganzen Körper. Es war, als würde ich auf einmal mit Energie aufgeladen: Dieses Gefühl machte mich fast ekstatisch, unaussprechbar erhoben und hochkonzentriert.² Meine Angst davor, meine erste Stunde als Musiklehrerin zu versieben, war verflogen. Euphorisiert stand ich auf und ging die Planung nochmals durch. Mit meinem alten Studienkollegen war alles besprochen, die Phasenziele der Einheit in meinem Entwurf schienen mir nun deutlicher als zuvor, aber vor allem fühlte ich mich bereit, dieses für mich schwierige Thema der Polyrhythmik vor einer Klasse heute zu packen.

Heute hatten wir die erste Stunde mit unserer neuen Musiklehrerin. Uns wurde vorher gesagt, uns endlich mal zu benehmen, da es wie ein Test für sie sei. Unser Musiklehrer, der Schulleiter und noch andere saßen mit hinten im Raum. Die Stunde an sich war komisch, lauter Getrommel und ich habe nicht verstanden, was das sollte. Aber vorher, das werde ich nie vergessen: Wir sind in den Musikraum gekommen, und sie saß allein am Flügel und spielte. Sie hat überhaupt nicht mitbekommen, als wir in den Raum sind! Sie schaute einfach in die Luft, und es war so, als würde sie dabei gar nichts sehen, und sich einfach nur selbst zuhören. Sie war komplett woanders mit sich und irgendwie hat mich das total beeindruckt. Ich würde nicht sagen, dass sie uns heute etwas beigebracht hat, aber Musik, das habe ich heute erfahren, kann wirklich etwas für die Seele sein.³ Ich hätte ihr so gern länger zugehört. Deshalb bin ich nach der Stunde zur ihr gegangen und fragte sie, was sie denn gespielt hätte vorher. Ich glaube darüber hat sie sich wirklich gefreut, und ich habe mir den ganzen Nachmittag einen Klavierspieler namens Schnabel angehört, der schon ewig tot ist.

¹ Die vorliegende Arbeit prüft die Relevanz von Gefühlen beim Musiklernen und Musiklehren. Aus diesem Grund wird im Folgenden von dem bzw. den Menschen geschrieben, da es um eben diese und diesen geht. Der Begriff wird synonym mit Subjekt und Ich verwendet. Das generische Maskulinum inkludiert für diesen Begriff alle Identitätskonstruktionen. Für alle anderen Begriffe wird die Diversität mit dem Gendersternchen * angezeigt.

² Vgl. GABRIELSSON, Alf: *Strong experiences with music. Music is much more than just music*. Oxford University Press, Oxford New York 2011, S. 247. GABRIELSSON dokumentiert und kategorisiert in der Langzeitstudie starke Erfahrungen mit Musik. Die ersten drei Innenperspektiven sind der Studie entnommen, vom Autor übersetzt und in der Beispielsituation frei kontextualisiert.

³ Vgl. GABRIELSSON 2011, S. 20.

Mal wieder Null Bock auf Musik. Wir haben uns viel Zeit gelassen und erst als wir vom Hausmeister auf dem Klo angepfiffen wurden, haben wir uns Richtung Musikraum auf den Weg gemacht, wir waren dann ein paar Minuten zu spät, dafür war da eine ganze Menge los! Alle hatten sich um die Bühne gesetzt, auf der eine afrikanische Band gerade ihr Programm begann. Sie hatten nur Trommeln und sonst nichts weiter dabei. Wir setzten uns demonstrativ in die erste Reihe und guckten gelangweilt. Gab natürlich böse Blicke, aber die waren mir egal, mal wieder so ein langweiliges Schulkonzert. Irgendetwas nahm mich dann mit. Rhythmus und Tanz waren auf der einen Seite einfach, aber auch total kompliziert und ich bemerkte, dass ich mich zur Musik bewegte, ich konnte nicht anders. Ich wurde aufgesogen und fühlte mich so, als wäre ich ein Teil des Ganzen, und auch den anderen schien es so zu gehen. Die Band war einfach echt und ich habe heute etwas verstanden, dass sich mit Worten nicht ausdrücken lässt.⁴

Ich war mir wirklich unsicher, ob das heute klappen würde. Aber ausgerechnet unsere Chaos-Crew hat sich irgendwie begeistern lassen. Und ich hatte das Gefühl, dass heute eine sehr dichte und anregende Atmosphäre entstanden ist. Toll! Aber wir müssen uns jetzt nochmal Ihren Entwurf und die Phasenziele anschauen, da hat sich ja dann doch nicht alles geklärt am Ende, was meinen Sie?

Die Wahl dieses Einstiegs in das Thema spiegelt die in dieser Studie verfolgte Herangehensweise wider, „die Dinge“, wie GILLES DELEUZE und FÉLIX GUATTARI anregen, „von der Mitte her zu sehen“:

„Es ist nicht einfach, die Dinge von der Mitte her zu sehen, statt von oben auf sie herab zu sehen oder von unten zu ihnen hinauf, oder von links nach rechts oder umgekehrt. Versucht es, und ihr werdet sehen, daß sich alles ändert.“⁵

Die Mitte dieser Untersuchung ist der Musikunterricht an einer allgemeinbildenden Schule, wie er tagtäglich an jeder Schule stattfinden könnte. In dieser Mitte scheinen Dinge auf, die das Erleben starker Momente prägen, Phänomene, die so omnipräsent wie unscheinbar stetige Begleiter von Unterrichtsprozessen sind: die Gefühle.

Die einleitend beschriebenen Eindrücke sind Beispiele für starke Erfahrungen im Erleben von Musik, die existenzielle Momente in der Biografie eines Menschen sein können und dessen Verhältnis zur Musik nachhaltig auf unterschiedlichste Weisen prägen. Es handelt sich hierbei nicht um Einzelfälle, denn die individuelle Bedeutung von Musik wird, so ist anzunehmen, erst in Momenten der Rührung des Innengrundes⁶ spür- und in Reflexion begreifbar. Es handelt sich

⁴ Vgl. GABRIELSSON 2011, S. 54.

⁵ DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Félix: *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Merve-Verlag, Berlin 1997 [Titel der Originalausgabe: *Mille plateaux*. Hrsg. von RÖSCH, Günther, aus dem Franz. übers. von RICKE, Gabriele und VOULLIÉ, Ronald.], S. 39.

⁶ Vgl. POTHAST, Ulrich: *Bereitschaft zum Anderssein: Über Spürenswirklichkeit und Kunst*. In: LIESSMANN, Konrad Paul (Hrsg.): *Im Rausch der Sinne. Kunst zwischen Animation und Askese*. Zsolnay, Wien 1999, S. 264.

allerdings um ein Phänomen, welches schwerlich fass- und beschreibbar ist. Schon die vier Beispiele zeigen, dass Gefühle an verschiedenen Stellen erscheinen, unterschiedliche Bedeutungen generieren und in konträre Richtungen weisen. Darüber hinaus gibt es unzählige Musikunterrichtssituationen, in denen ebenso zahlreiche Gefühlskonstellationen zum Tragen kommen, sodass aus der exemplarischen Annäherung keine allgemeinen Aussagen ableitbar sind. Dennoch erfüllt der exemplarische Beginn zwei wichtige Funktionen. Zum einen illustriert er die Ausgangslage und eröffnet so das reale, unübersichtliche Feld, zum anderen schafft er eine Referenzsituation, die bei der Entfaltung des Themas in diesem Bereich einen Ankerpunkt bietet. Gefühle sind ein konstitutiver Bestandteil des Menschseins. Von kurzen, impulsiven Affekten bis zu längerfristigen Grundstimmungen reichend, begleiten sie Menschen ein Leben lang. Sie färben die aktuelle Wahrnehmung der Wirklichkeit im Kontext der Biografie und Zukunftsvision ein und geben somit dem Denken und Handeln Orientierung. Gefühle sind zwar individuelle Phänomene, sie zu erfahren und daraus affektierte oder reflektierte Handlungen zu vollziehen oder abzuleiten, ist jedoch interpersonell teilbar. Gleichzeitig wird diese Mitteilung nur selten die intrapersonelle Erlebensqualität erreichen. Die wahrgenommene Bedeutung von Gefühlen ist bei allen Menschen möglicherweise gleich, nur das induzierende Moment ist ein individuell unterschiedlich (re)-konstruiertes. Ein solches Moment unter vielen anderen ist Musik. Dass Gefühle einen starken Bezug zu Musik haben, ist ein Gemeinplatz des geteilten Erfahrens und Wissens. Der Schritt zur Annahme, Gefühle seien dann auch in der hier gewählten Mitte, im Musikunterricht, von Relevanz, liegt nahe. Von diesem Punkt an wird es diffus. Es lässt sich nicht mehr klar fassen, worin eine solche Relevanz eigentlich besteht. Sie verwehrt sich der gesicherten Zuordnung und damit auch einer didaktisch-methodischen Zielperspektive, denn diese wird immer in beobachtbarem Verhalten, in Lernzielen oder Kompetenzzuwachs messbar und muss als solche im Vorfeld eines allgemeinbildenden Musikunterrichts planbar sein. Somit erweist sich ein grundlegendes Dilemma als Ausgangspunkt der Untersuchung: Gefühle sind elementar mit Musik verknüpft, lassen sich aber im Musikunterricht kaum didaktisch-methodisch einplanen.

Entsprechend ist der Beginn von der Mitte her auch darin begründet, dass das konstitutiv hinter den beiden Teilaussagen Liegende nur mit mehreren verschiedenen Arten des Welterschließens, des Schaffens von Wissen, beschreibbar wird. Gefühle sind, wie exemplarisch illustriert, individuelle Zustände. Wie genau diese Zustände beschrieben und definiert werden, hängt stark von der jeweiligen Disziplin ab, die sie zu (be)greifen versucht. Um dies deutlich zu machen, seien zwei Zugriffe skizziert:⁷ Gefühle oder Emotionen sind erstens in der klinischen Psychologie anhand physischer Reaktionen beobachtbar und messbar, also empirisch evident. Insofern ließen sich diese empirisch evidenten Gefühle operationalisierbar als Lernziele formulieren und somit planen. Doch welche physischen Reaktionen oder Messwerte könnten im Musikunterricht Hinweise darauf liefern, dass die von Gefühlen begleiteten Erfahrungen eine Rolle beim Musiklernen spielten? Dies erscheint schwierig, obwohl ihre Beteiligung in der Innenperspektive deutlich nachvollziehbar ist. Eine introspektive Dokumentation der Innenperspektive ließe sich zweitens wissenschaftlich durch den phänomenologischen Zugang begründen. Gefühle würden hier als leibliche oder atmosphärische Phänomene untersucht und beschrieben. Der subjektive Zugriff ist wesentlich für die Methode. Im Verlauf der Arbeit werden diese beiden heuristischen Darstellungen vertieft und zu weiteren ins Verhältnis gesetzt. Es geht an dieser Stelle allein darum

⁷ Es existieren noch mehr, doch der Übersichtlichkeit halber werden an dieser Stelle nur zwei skizziert.

nachzuvollziehen, dass der Bezug auf nur eine Weise des Weltzugriffs mit seinen Methoden und Sprachen nicht genügen wird, um dem Thema gerecht zu werden. Ein Denkinstrument ist erforderlich, welches es erlaubt, gleichzeitig konträre bis komplementäre Weisen des Weltzugriffs und die daraus resultierenden Erklärungen oder Ausdrucksformen nebeneinanderzustellen, zu akzeptieren und zu verbinden.

Um die Dinge (Gefühle) in der Mitte (Musikunterricht) adäquat in den Blick fassen zu können, erfolgt zur Orientierung die Entfaltung des Themas im Rahmen des sogenannten Rhizom-Denkens. Damit geht eine Einführung in die zentralen Begriffe der Arbeit einher. Daraufhin erfolgt im zweiten Kapitel die Erarbeitung des Forschungstands. Ausgehend von einer methodologischen Reflexion der Hermeneutik als möglichem Mittel zur Erreichung der Ziele der Arbeit werden die bisher vorliegenden Ergebnisse kritisch untersucht. Hierbei werden zunächst die empirischen und empirisch fundierten Meta-Studien betrachtet und Strategien beschrieben, mit denen aus psychologischer Forschung normative Handlungsleitlinien für das Musiklehren entstehen. Da geisteswissenschaftliche Studien den Großteil der Beschäftigung in der musikpädagogischen Forschung ausmachen, bildet dieser Bereich den Schwerpunkt des Kapitels. Zunächst ist zu fragen, woher die Begriffe für die Phänomene stammen und wie sie begründet werden. Ausgehend von einer stark ausgeprägten definitorischen Heterogenität verfolgen drei Unterkapitel, wie bestimmte Verknüpfungen von Gefühlen und Musik in musikdidaktischer Absicht begründet werden. Im Fokus stehen das Erleben von Musik und Gefühlen, die Wahrnehmung des Erlebens von Musik und Gefühlen sowie der Ausdruck musikbezogenen Fühlens und reflektierter musikbezogener Gefühle. Der aktuelle Forschungsstand zum Thema fördert dabei zutage, dass

- eine sehr uneinheitliche Begriffsverwendung vorherrscht, die eine Klärung des Phänomens und seiner begrifflichen Fassung erfordert,
- in Abhängigkeit von der konsultierten Bezugswissenschaft bzw. philosophischen Position äußerst diverse Haltungen vorherrschen, wie mit Gefühlen im Musikunterricht umzugehen sei und somit strittig ist, welche Bedeutung das Fühlen und die Gefühle im musikdidaktischen Sinne haben.

Die Reflexion dieser bislang vorhandenen Ergebnisse prägt den weiteren Gang der Arbeit, da konkrete Forschungsdesiderate abgeleitet werden. Um sich dieser anzunehmen, unterteilt sich die weitere Untersuchung in drei Schritte:

Zunächst wird im dritten Kapitel das Phänomen der Gefühle detailliert untersucht. Dies geschieht streng getrennt aus den Perspektiven verschiedener Wissenschaften und philosophischer Schulen. Die Emotionspsychologie, die analytische Philosophie, die Phänomenologie und Soziologie als Bezugswissenschaften verfügen aufgrund ihrer Paradigmen über einen jeweils eigenen Blickwinkel, aus dem sie zu spezifischen Vorstellungen gelangen und eine eigene Terminologie entwickeln. Diese Zugriffe werden in Hinblick auf ihre Konsequenzen für den Musikunterricht reflektiert. In der Zusammenschau vermitteln die unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven und Terminologien ein differenziertes Verständnis und ein handhabbares Begriffssystem. In der synchron-lokalen Erfahrung sind der Prozess des Fühlens und die Gefühle als ganzheitliche Gestalten von Empfindungen, Stimmungen und Emotionen im Kontext leiblicher Affektivität zu unterscheiden. Als eigene Form des Weltbezugs sind sie abhängig vom jeweiligen soziokulturellen Umfeld. Dies äußert sich in der Identität der Menschen als Hybridität eines kontextabhängigen affektiven Repertoires, was wiederum als habitualisierter affektiver Stil hervortritt. Jede affektive Episode verdankt sich der Vergangenheit und wirkt in die

Zukunft, was in der diachron-globalen Biografie deutlich wird und die Beziehung des Ich zur Welt zwischen den Polen der Resonanz und Entfremdung beschreibbar werden lässt.

Im vierten Kapitel wird auf Basis des gewonnenen Verständnisses die leibliche Affektivität auf das Verhältnis zur Musik hin überprüft. Hierfür werden musikalische Figuren als individuelle Wahrnehmungsraster innerhalb der Modi klingender musikalischer Wirklichkeiten beschrieben. In diesem Zuge gilt es wieder, eine adäquate Begrifflichkeit zu entwickeln. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass leibliche Affektivität und klingende musikalische Wirklichkeiten in besonderem Maße miteinander korrespondieren, was sich in benennbaren Strukturen zeigt. Jene Strukturen werden daraufhin als polare Spektren beschrieben, die das Metaxy, das Zwischen im Raum von Mensch und Musik gestalten. Auf diesem Weg wird das Denken in musikalischen Erlebnisdichotomien zugunsten polarer Ambiguitäten aufgelöst, was, so die Annahme, für das musikpädagogische Denken und Handeln zu gewinnbringenden Einsichten führt. Im musikalischen Mitvollzug wird der Mensch in seiner Existenz graduell verwandelt. Im Zwischen konstituiert sich eine musikalische Figur aus der Vermischung mit der affektiven Gefühlsgestalt. In der ihr eigenen Prozessualität wirken darüber hinaus ästhetische, klangliche und explizite Denkweisen mit. Die wahrgenommene Veränderung wird mit dem Begriff der Rührung als Initialmoment musikalischen Lernens eingeführt, wodurch die Verknüpfung von Fühlen und Gefühlen mit Musiklernen und musikalischer Bildung ermöglicht wird.

Schließlich bezieht das fünfte Kapitel diese erarbeiteten Einsichten und Begriffe explizit auf das Musiklernen. Die nur bedingt brauchbare Konzeption von Kompetenz erfordert ein alternatives Beschreibungswerkzeug, welches mit dem bildenden Lernen von Gefühlen und Musik entwickelt wird. Aus der Analyse der strukturellen Beziehungen zwischen Allgemeinbildung, musikalischer Bildung, dem Fach Musik und dem Musikunterricht wird überprüft, ob und inwiefern dem Fühlen eine Rolle im Übergang von Lern- zu Bildungsprozessen einzuräumen ist, was wiederum konkrete Anforderungen an die Begründung und Gestaltung von Musikunterricht stellt.

1 Entfaltung im Denken des Rhizoms

Die Einleitung benennt ein grundlegendes Dilemma als Ausgangspunkt der Untersuchung: Gefühle sind untrennbar mit Musik verknüpft, lassen sich aber im Musikunterricht kaum didaktisch-methodisch einplanen. Für eine Analyse dieses Dilemmas wird zunächst das Rhizom Gefühle im Musikunterricht rekonstruiert unter Rückgriff auf das Rhizom-Denken, wie es DELEUZE und GUATTARI im Vorwort ihres opus magnum *Mille plateaux* theoretisch skizzieren. Die Produktivität dieses Ansatzes als Einstieg in die Thematik zeigt sich in der parallelen Erörterung des theoretischen Rahmens und der Anwendung des abstrakten Rhizom-Denkens auf das Tun und Denken des Rhizoms Gefühle im Musikunterricht. Anders gesagt: Das abstrakte Rhizom-Denken wird als Blaupause genutzt, um es auf das hier im Zentrum stehende Konstrukt Gefühle im Musikunterricht anzuwenden. In und durch dieses erfolgt die Identifikation der verschiedenen Dimensionen der aufgefundenen Phänomene und ihre Fixierung in ersten Ausgangsverständnissen in Kernbegriffen und heuristischen Definitionen. Dabei kommt es zu der Feststellung, dass die Phänomene im Kontext ihrer Beziehung zu anderen Phänomenen das Potenzial zur Rekonstruktion mannigfaltiger Bedeutungen aufweisen. Dieser Punkt ist entscheidend für den weiteren Verlauf der Arbeit, da gleichzeitig offenbar wird, dass mit der Rekurrenz auf nur ein Begriffssystem die Mannigfaltigkeit des Phänomens verkürzt würde. Letztlich soll deutlich werden, in welchen Konstellationen welche Phänomene ihre Relevanz für den Musikunterricht entwickeln. Ziel ist gewissermaßen eine Kartografierung dieser Konstellationen und Phänomene. Die erarbeitete Karte dient dazu herauszufinden, welchen Fragestellungen sich die Musikpädagogik bislang in diesem Feld gewidmet hat.

Die Vorstellung eines Rhizoms entliehen DELEUZE und GUATTARI der Botanik. Hier bezeichnet ein Rhizom ein „meist unterirdisch oder dicht über dem Boden wachsendes Sprossachsensystem“⁸, das keine Wurzelmerkmale aufweist. Für die beiden Autoren diente dieses Bild als Inspiration, ein eigenes Denk- und Weltbild, eine epistemologische und ontologische Konzeption, zu entwerfen. In ihrem Verständnis ist das Rhizom keine Metapher⁹, in der ein bestimmtes Phänomen mit Eigenschaften eines Rhizoms gedacht wird, sondern alles wird oder ist Rhizom: „Im Rhizom geht es um eine Beziehung [...]: um alle möglichen Arten des Werdens“¹⁰. Die Ausgangsmotivation von DELEUZE und GUATTARI liegt vor allem in der Überwindung binären Denkens. Aus dem Entwurf verschiedener Wuchs- und Seinsweisen von Büchern als Bäume und Wurzeln geht das System Rhizom als Alternative hervor. DELEUZE und GUATTARI versuchen, anhand von sechs Prinzipien, die Eigenschaften des Rhizoms zu beschreiben. Jedes einzelne dieser sechs Prinzipien und in diesem Zusammenhang auch der Begriff des Plateaus werden auf die Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes bezogen. *Mille plateaux* stellt die Leser*innen vor einige inhaltliche und strukturelle Herausforderungen. Es verstellt selbst auf verschiedene Weisen seine Aussagen und lädt zur Offenheit ein. Dies wird durch seinen nichtlinearen Aufbau, verkettete Syntaxstrukturen und ungewöhnliche Wortschöpfungen und -verwendungen erreicht. Durch diesen assoziativ-prosaischen Stil wirkt der Text nicht wissenschaftlich oder in sich

⁸ KADEREIT, Joachim W. / KÖRNER, Christian / KOST, Benedikt / SONNEWALD, Uwe: *Strasburger – Lehrbuch der Pflanzenwissenschaften*. Springer Spektrum, Berlin / Heidelberg 2014, S. 107–108.

⁹ Vgl. GOTTSCHLING, Markus: *Verloren Gehen in den Polargebieten der Literatur. Subjekt und Raum bei Edgar Allan Poe und Christoph Ransmayr*. transcript Verlag, Bielefeld 2018, S. 76.

¹⁰ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 37.

abgeschlossen. Deshalb besteht nachfolgend die Aufgabe darin, das Rhizom-Denken zu rekonstruieren und gleichzeitig konkret zu modifizieren: Mittels Bezugnahme auf die Musikpädagogik und ihr Vokabular erschließt sich sowohl das rhizomatische Denken als auch eine spezifische Auffassung von Gefühlen im Musikunterricht. Dieses Denken kann letztlich als Modell zur Beschreibung und Gliederung des Feldes dienen, was sich auch auf das Verständnis der hermeneutischen Methode auswirkt. Dieser Aspekt wird im zweiten Kapitel vertieft dargestellt, während eine Zusammenfassung am Ende dieses Abschnittes eine übersichtliche Hilfe dabei sein wird, das Rhizom Gefühle im Musikunterricht zu fundieren.¹¹

1.1 Entstehungshintergrund des Rhizom-Textes

Im Jahr 1968 trat DELEUZE seine erste Professur für Philosophie an der Reformuniversität Paris VIII Vincennes an. Aus zwei Gründen ist dieser Sachverhalt wichtig für das Verständnis des Rhizomtextes: Erstens war das Klima an der Hochschule noch stark geprägt von den Studierendenunruhen im Mai desselben Jahres. Reformen in den Methoden der Forschung und Lehre standen an, die vor allem mit interdisziplinären Ansätzen Neuerungen erfuhren. Zweitens lernte DELEUZE dadurch prägende Denker seiner Zeit kennen, z. B. die Poststrukturalisten MICHEL FOUCAULT und JEAN-FRANÇOIS LYOTARD. Die politisierte Stimmung und die horzionterweiternden Kooperationen hielten neue Impulse für ihn bereit, unter denen die

¹¹ Das Rhizom-Denken nach DELEUZE und GUATTARI wurde bereits an anderer Stelle als Impuls für pädagogische Theoriebildung genutzt. Im englischsprachigen Raum: SEMETSKY, Inna (Hrsg.): *Nomadic Education. Variations on a Theme by Deleuze and Guattari*. Sense Publishers, Rotterdam 2008 und MASNY, Diana: *Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari Perspective*. Sense Publishers, Rotterdam 2013. Im letztgenannten Sammelband untersucht DAVID LINES eher allgemein die Möglichkeiten für Innovationen in der Musikpädagogik und Musik als Kunstform mithilfe des Vokabulars nach DELEUZE und GUATTARI: LINES, David: *Deleuze and Music Education. Machines for Change*. In: MASNY, Diana: *Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari Perspective*. Sense Publishers, Rotterdam 2013, S. 23–33.

Auch in Deutschland ist die Auseinandersetzung übersichtlich: SANDERS, Olaf: *Deleuzes kritische Pädagogik*. In: Pongratz, Ludwig A. / Nieke, Wolfgang / Masschelein, Jan (Hrsg.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004, S. 156–179; SANDERS, Olaf: *Deleuze/Guattaris „Pädagogik des Begriffs“ als bildungsphilosophische Komponente von Erziehungswissenschaft*. In: Thompson, Christiane (Hrsg.): *Bildende Widerstände - widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*. transcript, Bielefeld 2008, S. 205–223; FRIEDRICH, Werner (2008): *Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze*. (Theorie Bilden; 13), transcript Verlag, Bielefeld 2008, http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view/ean=9783839408469 [zuletzt aufgerufen am 04.08.2020]. Die einzige deutschsprachige musikpädagogische Anwendung findet sich skizzenhaft bei MARCUS G. SCHÖNWITZ, der mit dem Begriff der Mannigfaltigkeit den Aufbau seines multiperspektivisch ausgerichteten zweiten Kapitels „Impulse zur Konstruktion verständiger Unterrichtskultur“ begründet: SCHÖNWITZ, Marcus G.: *Musik und Bewegung in didaktischen Kontexten. Ein Beitrag zur Konstruktion verständiger Unterrichtskultur*. Wißner, Augsburg 2008, S. 18–20 u. S. 113.

Kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit wurde die integrale Verwendung des Ansatzes bekannt bei: SACHSSE, Malte: *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. Olms [Folkwang Studien], Hildesheim 2014, vor allem S. 109–115.

Bekanntschaft und spätere enge Freundschaft und Zusammenarbeit mit dem Psychoanalytiker und Lacan-Schüler GUATTARI die größte Wirkung auf seine weitere Arbeit entfalten sollte.¹² In den folgenden zwölf Jahren publizierten die beiden drei größere gemeinsame Schriften. Den Auftakt bildete 1972 *Anti-Ödipus – Kapitalismus und Schizophrenie*. Dieses Buch, in dem sie strukturalistische Lesarten der Ethnologie, Linguistik und Psychoanalyse kritisierten und ihnen Konzeptionen wie die Wunschmaschine, Schizoanalyse oder Deterritorialisierung entgegengesetzten, verhalf den Autoren zu Weltruhm. Darauf folgte 1975 *Kafka – Für eine kleine Literatur*. Hier entwickelten sie im literaturwissenschaftlichen Feld am Beispiel der Schriften FRANZ KAFKAS die Möglichkeiten der Literaturmaschine. 1980 erschien *Tausend Plateaus*, der zweite Teil von *Kapitalismus und Schizophrenie*. Eine Gemeinsamkeit aller drei Werke ist ihr Bezug zum Vorwort von *Tausend Plateaus*, das bereits 1977 als eigenständiger Text mit dem Titel *Rhizom* veröffentlicht wurde. In ihm wird ein rhizomatisches Denkens postuliert, das in den ersten beiden Büchern bereits anklang und in der Forschung als eine Art Meta-Plan für *Tausend Plateaus* verstanden wird.¹³

Für die Erarbeitung des theoretischen Rahmens genügt die Konzentration auf den Kerntext *Rhizom*. Die implizit vorhandene Denkweise in den genannten drei Werken wird an dieser Stelle nicht hergeleitet, da dies für die angestrebte Modellierung nicht zielführend und zu ausufernd wäre.

1.2 Wirkungsbereich des Rhizoms

DELEUZE und GUATTARI beschreiben zunächst, wie sich Denken in ihrer Wissenschaftstradition vollziehe und als Wissen gespeichert werde. Bücher – die Orte, an denen Denken und Wissen fixiert wird – vergleichen sie mit Bäumen und Wurzeln. Als Zielperspektive postulieren sie in einem einleitenden Absatz ihr Verständnis des Buches als Rhizom. Es handle sich um die Buchmaschine¹⁴,

„[die] weder ein Objekt noch ein Subjekt [hat], [...] [es] besteht aus verschiedenen geformten Materien, aus den unterschiedlichen Daten und Geschwindigkeiten, [...] bildet ein *Gefüge*. [...] Ein Buch ist ein solches Gefüge und kann daher nicht zugeordnet werden. Es ist eine Mannigfaltigkeit [...].“¹⁵

An diesem Ausgangspunkt deuten sie bereits Eigenschaften an, die später für das Rhizom gelten: Denken ereignet sich demnach als subjektive Konstruktion, die zwar bekannte Stränge und Linien benötigt, sich allerdings immer auch frei von diesen bewegen muss. Die Forderung nach freiem Denken ist mit der Identifikation von hierarchischen Machstrukturen verbunden, die sich in traditionellen Organisationsformen von Wissensordnungen finden. Demgegenüber akzeptiert

¹² JÄGER, Christian: *Gilles Deleuze: Eine Einführung*. [UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher Philosophie, Kulturwissenschaften 1985] Wilhelm Fink, München 1997, S. 81.

¹³ JÄGER 1997, S. 154.

¹⁴ Der Begriff der Maschine ist zentral in den Werken von DELEUZE und GUATTARI: Sie führen sie nicht als Metapher ein, sondern als den Funktionszusammenhang eines Phänomens. Eine weitere Maschine ist z. B. der Mensch als Wunschmaschine in der Schizoanalyse (als Gegenposition zur LACAN'schen Psychoanalyse), die menschliches Begehrten im Kapitalismus als Funktionszusammenhang beschreibt.

¹⁵ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 12.

ihre Auffassung von Wissen die ontologische Wirklichkeit der Phänomene als Mannigfaltigkeiten: Leserabhängig ist z. B. ein Buch und damit auch das nachvollziehende Denken eines Buches stets individuell; die epistemologische Kraft darin ist möglichst nicht nur auf bereits Bekanntes, Gewolltes oder Erzwungenes beschränkt. Vielmehr sollte es dazu herausfordern, die Grenzen des Buches zu überwinden und mit Dingen außerhalb seiner selbst zu verbinden. So, wie das Buch hier als Beispiel eingeführt ist, verstehen DELEUZE und GUATTARI die Welt und die Dinge in ihr: Mannigfaltigkeit heißt, dass alles stets in Bewegung bleibt, in unterschiedlichsten Erscheinungsformen und unabsehbarer Dimensionierung.

Dieser Vorstellung stellen sie zwei Buch- bzw. Denkartens aus historischer Perspektive gegenüber. Sie beginnen mit dem Wurzel-Buch der Klassik.

„Es ist das klassische Buch als schöne Innerlichkeit, organisch, signifikant und subjektiv (die Schichten des Buches). Das Buch ahmt die Welt nach wie die Kunst die Natur: mit seinen eigenen Verfahrensweisen, die das zu einem guten Ende führen, was die Natur nicht oder nicht mehr vollenden kann. Das Gesetz des Buches ist das Gesetz der Reflexion: das Eine, das zwei wird.“¹⁶

Sie kritisieren daran, dass das Denken in der Verkettung binärer Logik nicht zur Entfaltung kommt und sich wiederholt. Als zweite Buchform führen sie das Nebenwurzelsystem oder das Wurzelbüschelsystem ein, als die Art von Buch der Moderne.

„In diesem Fall ist die Hauptwurzel [der Klassik] verkümmert, ihr Ende ist abgestorben; und schon beginnt das wilde Wuchern einer Mannigfaltigkeit von Nebenwurzeln. Hier kommt die natürliche Realität in der Verkümmерung der Hauptwurzel zum Vorschein, aber dennoch bleibt ihre Einheit als vergangene, künftige oder zumindest mögliche bestehen.“¹⁷

Im Bestehenbleiben der Hauptwurzel liege das Problem der Moderne, da durch das einfache Hinzufügen weiterer Dimensionen das Dichotomien hervorbringende Denken nicht überwunden werde:

„Mit anderen Worten, ein System von Wurzelbüscheln bricht in Wirklichkeit nicht mit dem Dualismus, mit der Komplementarität von Subjekt und Objekt, von natürlicher und geistiger Realität: im Objekt wird die Einheit fortwährend hintertrieben und vereitelt, während sich im Subjekt ein neuer Typus von Einheit durchsetzt. Die Welt hat ihre Hauptwurzel verloren, das Subjekt kann nicht einmal mehr Dichotomien konstruieren, sondern gelangt zu einer höheren Einheit, einer Einheit der Ambivalenz oder Überdeterminierung in einer Dimension, die zu der des Objektes immer als Ergänzung hinzukommt. Die Welt ist zwar Chaos geworden, doch das Buch bleibt Bild in der Welt, Nebenwurzel-Chaosmos statt Wurzel-Kosmos.“¹⁸

¹⁶ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 14.

¹⁷ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 15.

¹⁸ Ebd.

An anderer Stelle vertiefen die Autoren ein weiteres Problem, das aus der dichotomen Welt erwächst. Baumstrukturen in der Informations- und Wissensweitergabe schaffen stets klare Hierarchien. „Die Übertragungskanäle sind im vornherein festgelegt: Die Baumform geht dem Individuum voraus, das an einer bestimmten Stelle eingefügt wird.“¹⁹ In hierarchisch organisierten Systemen wird es immer „Zentren der Signifikanz und Subjektivierung“²⁰ geben, welche letztendlich „auf die Struktur der Macht“²¹ hinauslaufen. Sie folgen damit der Analyse von PIERRE ROSENSTIEHL und JEAN PETITOT und lassen sich von deren alternativem Ansatz inspirieren:

„Diesen zentrierten Netzwerken setzen die Autoren Systeme ohne Zentrum entgegen, Netzwerke von endlichen Automaten, in denen die Kommunikation von einem Nachbarn zum anderen hergestellt wird, in denen Stränge oder Kanäle nicht schon vorgegeben sind, in denen alle Individuen untereinander austauschbar sind und nur durch einen momentanen Zustand definierbar sind, so daß die lokalen Vorgänge koordiniert werden und das Endergebnis unabhängig von einer zentralen Instanz synchronisiert wird. Eine Transduktion intensiver Zustände löst die Topologie ab, und der Graph, der den Informationsfluss reguliert, ist gewissermaßen das Gegenteil eines hierarchischen Graphen ... Es gibt keinen Grund, warum der Graph ein Baum sein sollte.“²²

Aus dieser Perspektive entwickeln DELEUZE und GUATTARI als Ausweg den Wurzel-Kosmos: das Rhizom. Während die Moderne nur das Motto ausgibt: ‚Es lebe das Mannigfaltige!‘, fordern sie, das Mannigfaltige zu machen, das die „Dreiteilung [...] zwischen Realität (der Welt), [...] Darstellung und Vorstellung (Buch) und [...] der Subjektivität (Autor)“²³ aufhebe.

Um auf ein Thema einen rhizomatischen Zugriff zu finden, gilt es, die Bäume als die im Rhizom wirkenden Segmentierungslinien zu identifizieren. Für das Thema Gefühle im Musikunterricht sind diese Segmentierungslinien als Bezugswissenschaften auffindbar. Sie sind nicht vollständig versammelt und dienen hier der Orientierung:

1. Musikpädagogik – Musikdidaktik
2. Sprachwissenschaft – Etymologie – Komparatistik
3. Emotionspsychologie – Neuropsychologie – Entwicklungspsychologie – Evolutionspsychologie
4. Philosophie – analytische Philosophie – Phänomenologie
5. Soziologie
6. Musikwissenschaft – Musikpsychologie – musikalische Anthropologie
7. Bildungswissenschaften – allgemeine Didaktik

Die zu konsultierenden Wissenschaften entstammen unterschiedlichen Denktraditionen und folgen verschiedenen Logiken. Darüber hinaus sind die Methoden, mit denen sie Wissen schaffen,

¹⁹ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 29.

²⁰ Ebd.

²¹ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 30.

²² DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 30, unter Bezugnahme auf ROSENSTIEHL, Pierre / PETITOT, Jean: *Automate asocial et systèmes acentrés*. In: Communications, 22, 1974. *La nature de la société*. doi: <https://doi.org/10.3406/comm.1974.1337> [zuletzt aufgerufen am 04.08.2020], S. 45–62.

²³ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 38.

und die Sprachen, in denen sie das geschaffene Wissen kommunizieren, teilweise völlig andere. Machte ein*e Forscher*in sich daran, einem der Pfade durch die Disziplinen und Methoden eines Zweigs zu folgen, wären profunde Ergebnisse aus einer Perspektive sicherlich auffindbar, gleichzeitig entgingen ihm*ihr aber auch alternierende Einsichten zum Thema. Wie bereits angedeutet, schließen sich die Wissens- und Baumformen nicht kategorisch aus. Das rhizomatische Denken wird nicht verabsolutiert, sondern erweist sich als anschlussfähig zu tradierten Denkweisen. „In Rhizomen gibt es Baum- und Wurzelstrukturen, aber umgekehrt kann auch der Zweig eines Baumes oder der Teil einer Wurzel beginnen, rhizomartig Knospen zu treiben.“²⁴ Obwohl DELEUZE und GUATTARI das Denken der Bäume als traurig bezeichnen,²⁵ erkennen sie, dass es ohne dieses geschaffene Wissen nicht möglich ist, Neues hervorzu bringen.²⁶

1.3 Die Prinzipien und das Plateau

Dem Thema Gefühle im Musikunterricht kann sich folglich mit einem rhizomatischen Denken entlang der Stämme, Äste und Zweige der eingeführten Bezugswissenschaften genähert werden. Dieses Denken wird anhand von sechs Prinzipien als Basiskonstituenten des Rhizoms nun Schritt für Schritt entfaltet. Zusätzlich wird die Vorstellung des Plateaus integriert.

1. Das Prinzip der Konnexion
2. Das Prinzip der Heterogenität
3. Das Prinzip der Mannigfaltigkeit
4. Das Prinzip des asignifikanten Bruchs
5. Das Prinzip der Kartographie
6. Das Prinzip des Abziehbildes
7. Das Plateau

1.3.1 Konnexion und Heterogenität

Das erste Prinzip ist das der Konnexion: „Jeder Punkt eines Rhizoms kann (und muß) mit jedem anderen verbunden werden.“²⁷ Dahinter verbirgt sich die Auflösung hierarchischer (Denk)-Begrenzungen, die sich in der binärlogischen Systematisierung der Wissenschaften zeigen. Das Prinzip der Konnexion ist eng mit dem zweiten Prinzip der Heterogenität verknüpft. Es besagt, dass

„nicht jeder Strang notwendigerweise auf einen linguistischen Strang [verweist]: semiotische Kettenglieder aller Art sind hier in unterschiedlicher Codierungsweise mit biologischen, politischen, ökonomischen etc. Kettengliedern verknüpft, wodurch nicht nur unterschiedliche Zeichenregime ins Spiel gebracht werden, sondern auch unterschiedliche Sachverhalte.“²⁸

Die Denkweise schafft die Möglichkeit, alle Phänomene unabhängig von ihrer Struktur, Bedeutung oder ihrem (Sinn-)Zusammenhang zum Gegenstand zu machen. Ein solches Phänomen mag ein

²⁴ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 27.

²⁵ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 28.

²⁶ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 35.

²⁷ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 16.

²⁸ Ebd.

Argument innerhalb einer wissenschaftlichen Abhandlung sein oder, um den hier verhandelten Gegenstand heranzuziehen, die Vorstellung einer Improvisation, die doch nie erklingt, oder ein gut formulierter Impuls zur Einleitung der nächsten Übephase im Bandprojekt: All diese vollkommen unterschiedlichen Dinge dürfen gleichermaßen bedeutsam sein. Darüber hinaus bleiben sie nicht nur innerhalb ihrer Domänen bedeutsam, sondern können miteinander verbunden werden.

„Ein Rhizom dagegen verbindet unaufhörlich semiotische Kettenglieder, Machtorganisationen, Ereignisse aus Kunst, Wissenschaften und gesellschaftlichen Kämpfen. Ein semiotisches Kettenglied gleicht einer Wurzelknolle, in der ganz unterschiedliche sprachliche, aber auch perzeptive, mimische, gestische und kognitive Akte zusammengeschlossen sind.“²⁹

Ein solches Kettenglied sind im Falle dieser Untersuchung Gefühle im Musikunterricht. Bereits an dieser Stelle zeigt sich, wohin dieses Denken führen kann: Innerhalb dieses Rhizoms lassen sich beim hier analysierten Dilemma die eigentlich unvereinbaren Phänomene des beobachtbaren Lernziels und des introspektiv dokumentierten Gefühls zumindest zusammen denken. Dies ist zwar kein Ziel der vorliegenden Arbeit, verdeutlicht aber die Offenheit des Systems, das dezentral und antihierarchisch angelegt ist.

1.3.2 Mannigfaltigkeit

Als drittes konstitutives Element schlagen DELEUZE und GUATTARI das Prinzip der Mannigfaltigkeit vor. Es ergänzt die ersten beiden Prinzipien der Konnexion und Heterogenität um die (Nicht-) Organisation der Wurzelbüsche und ihrer Konnexionen im Rhizom als eine dynamische Topologie³⁰, welche sich in diesem Denken die Welt als Rhizom im Begriff der Mannigfaltigkeit fügt:

„[N]ur wenn die Vielfalt tatsächlich als Substantiv, als Mannigfaltigkeit, behandelt wird, hat es zum einen als Subjekt oder Objekt, als natürliche oder geistige Realität, als Bild und Welt keine Beziehung mehr. Mannigfaltigkeiten sind rhizomatisch und entlarven die Pseudo-Mannigfaltigkeiten der Bäume.“³¹

In der Mannigfaltigkeit des Rhizoms gebe es des Weiteren keine Struktur, keine „Punkte und Positionen“³², sondern nur Linien. Das steht der bis hierhin modellierten Vorstellung der Phänomene als Punkte im Rhizom entgegen, doch soll daran durchaus festgehalten werden. In den verglichenen Organisationsformen der klassischen Bäume und modernen Wurzelbüsche sind es dichotome Strukturen in Form von hierarchischen Klassifikationen, repräsentative Topologien, die das Denken und Wissen organisieren und den Phänomenen einen konkreten Platz zuweisen. Im Rhizom hingegen ist es das subjektive Konstruieren der Konnexionen über jegliche Grenzen hinweg, welche die Dimensionen der jeweiligen Mannigfaltigkeit zunehmen lässt, aber nicht erweiternd wiederholt. Anders als moderne Formen, die zusätzlich zu den bereits vorhandenen

²⁹ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 17.

³⁰ Vgl. FRIEDRICH 2008, S. 178–179.

³¹ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 17.

³² Ebd.

Strängen unendlich viele Dimensionen hinzufügen („Übercodierung“³³) und zwischen diesen Hierarchien konstituieren, bleibt das Rhizom auf einer „Konsistenzebene“³⁴ flach. Für diese durch Verbindungen entstehende Konsistenzebene wird auch der Begriff des Rasters verwendet, es bildet das „Außen aller Mannigfaltigkeiten“³⁵. Auf der Konsistenzebene lässt sich nun entlang der Konnexionen die subjektive Fluchtlinie verfolgen.

„Sie markiert gleichzeitig: die Realität einer Anzahl von endlichen Dimensionen, die die Mannigfaltigkeit tatsächlich ausfüllt; die Unmöglichkeit, irgendeine Dimension hinzuzufügen, ohne daß sich die Mannigfaltigkeit dieser Linie entsprechend verändert; die Möglichkeit und Notwendigkeit, all diese Mannigfaltigkeit auf ein und derselben Ebene der Konsistenz oder Äußerlichkeit flachzudrücken – welche Dimension sie auch haben mögen.“³⁶

Die zentrale Mannigfaltigkeit vorliegender Untersuchung sind das Fühlen und die Gefühle, für die in einem ersten Schritt folgende Arbeitsdefinition formuliert sei:

Menschen sind im *Fühlen leiblicher Affektivität* in ihre Welt involviert. Leibliche Affektivität bildet den Oberbegriff für sämtliche affektive Phänomene, die körperlich und mental wirken. Fühlen in *synchron-lokaler Erfahrung* lässt sich in die drei miteinander verwobenen Teilphänomene der *Empfindung*, der *Stimmung* und des *Gefühls* unterscheiden. In empirischen Paradigmen ist das Gefühl eine Komponente der *Emotion*. Gefühle sind prozesshaft und entfalten sich als ganzheitliche, intentionale Gestalten vor dem Hintergrund der Stimmungen; sie sind doppelt ambig zwischen aktiv-passiv und rezeptiv-konstruktiv sowie von Instabilität und variabler Intensität geprägt. Erst im reflexiven Moment kann das Gefühl sprachlich und / oder ästhetisch rekonfiguriert beschrieben werden. In Betrachtung der *asynchron-globalen Biografie* weist das Fühlen in *synchron-lokaler Erfahrung* gleichzeitig in die Vergangenheit (*Retention*) und in die Zukunft (*Provention*), wodurch das individuelle *affektive Repertoire* (innerlich) und der *affektiven Stil* (äußerlich) einer Person in ihrer reziproken Durchdringung mit ihren soziokulturellen Kontexten sicht- und beschreibbar werden; z. B. in

³³ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 18.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., vgl. dazu DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 16: „Das Mannigfaltige muß gemacht werden, aber nicht dadurch, daß man immer eine wieder eine höhere Dimension hinzufügt, sondern vielmehr schlicht und einfach in allen Dimensionen, über die man verfügt, immer n-1 (das Eine ist nur dann ein Teil des Mannigfaltigen, wenn es davon abgezogen wird). Wenn eine Mannigfaltigkeit gebildet werden soll, muß man das Einzelne abziehen, immer in n-1 Dimensionen schreiben.“ In der Kritik steht hier das additive Prinzip der Pseudo-Mannigfaltigkeiten moderner Strukturen, die im Hinzufügen immer neuer Dimensionen (n+1), das Alte wiederholt und derart nur scheinbare Mannigfaltigkeiten erzeugt. Aus dem Grund formulieren die Autoren umgekehrt, dass zu einer Mannigfaltigkeit eben nur das gehören könne, was sich aus ihr abziehen bzw. isolieren lasse (Vgl. DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 31: „n ist immer n-1“). Während ein Hinzufügen stets das Ganze verändert, wird im Abziehen ein Denken ohne eine Einheitsdimension möglich.

Sentiments, die eine längerfristige fühlende Disposition gegenüber einem Gegenstand darstellen.³⁷

Die heuristische Annäherung differenziert zunächst verschiedene Seinszustände auf sprachlich-äußerlicher Konsistenzebene, auf der sie nebeneinanderstehen. Die Begriffe beschreiben abstrakt, wie sich diese Zustände im zeitlichen Wahrnehmungsverlauf unterscheiden, jedoch nicht, was sie bedeuten. Sie und das in ihnen liegende Wissen lassen sich an verschiedensten Punkten aus den oben eingeführten Bäumen, den Bezugswissenschaften, gewinnen. Ihr Mangel an Bedeutungszuschreibung lässt sich mit dem Fehlen der begleitenden Faktoren begründen: nämlich wer, wodurch und in was für einer Qualität jemand in ein Gefühl gerät und es als solches identifiziert. Zur Ausdifferenzierung der Mannigfaltigkeit des Fühlens und der Gefühle bedarf es nun nicht einer Erweiterung der Kategorien oder Dimensionen, sondern des Aufspürens weiterer Phänomene auf der Konsistenzebene, ihrer äußeren, sprachlichen Beschreibung und der anschließenden Untersuchung der Beziehungen aller Phänomene zueinander.

1.3.3 Asignifikanter Bruch

Hierfür schlagen DELEUZE und GUATTARI ein weiteres Organisationsprinzip vor, nämlich das des asignifikanten Bruchs, in welchem sich die Vorstellung des Rhizoms konsequent fortsetzt: „[...] gegen die übersignifikanten Einschnitte, die die Strukturen voneinander trennen oder durchziehen. Ein Rhizom kann an jeder Stelle unterbrochen oder zerrissen werden, es setzt sich an seinen eigenen oder an anderen Linien fort.“³⁸ Um ein Verständnis für asignifikante Brüche zu entwickeln, hilft es, das Wesen der oben eingeführten Fluchtlinie eingehender zu erläutern. Fluchtlinien, oder auch Deteritorialisierungslinien, stellen subjektive Wege des Denkens dar. Sie folgen nicht den Richtungen des tradierten Denkens, das durch Segmentierungslinien oder Territorialisierungslinien modelliert wird. Das Verhältnis der beiden Linientypen zueinander beschreiben DELEUZE und GUATTARI wie folgt:

„Jedes Rhizom enthält Segmentierungslinien, die es stratifizieren, territorialisieren, organisieren, bezeichnen, zuordnen, etc.; aber auch Deteritorialisierungslinien, die jederzeit eine Flucht ermöglichen. Jedesmal wenn segmentäre Linien auf einer Fluchtlinie explodieren, gibt es eine Unterbrechung im Rhizom, aber die Fluchtlinie bildet einen Teil des Rhizoms. Diese Linien verweisen ununterbrochen aufeinander. Deshalb kann man niemals einen Dualismus oder eine Dichotomie konstruieren, auch nicht in der rudimentären Form von Gut und Böse.“³⁹

Mit der Unterbrechung des Rhizoms durch einen asignifikanten Bruch wird der Versuch unternommen, binäre, Machtstrukturen verlängernde Zugriffe zu verhindern, wenngleich DELEUZE und GUATTARI einräumen, dass die „Gefahr von Subjektivierungen und Mikrofaschismen

³⁷ Vgl. Kapitel 3.7 Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität.

³⁸ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 19.

³⁹ Ebd.

beim Verfolgen der Fluchlinie“⁴⁰ durchaus bestehe.⁴¹ Als Ausweg formulieren sie sehr konkret, wie das Rhizom wächst:

„Man muß dem Rhizom durch Brüche hindurch folgen, die Fluchlinie verlängern, fortsetzen, wechseln und ändern, bis die abstrakteste und verschlungenste Linie mit n Dimensionen und gebrochenen Richtungen entsteht. Man muß deterritorialisierte Strömungen konjugieren, vereinigen. Den Pflanzen folgen: man beginnt damit, die Grenzen einer ersten Linie festzulegen, die Konvergenzkreisen um aufeinanderfolgenden Singularitäten herum folgt; man sieht dann, wie innerhalb dieser Linie neue Konvergenzkreise entstehen, mit neuen Punkten, die außerhalb dieser Grenzen und in anderen Richtungen liegen. Schreiben, Rhizom bilden, sein Gebiet durch Deterritorialisierung vergrößern, die Fluchlinie ausdehnen, bis sie als abstrakte Maschine⁴² die gesamte Konsistenzebene abdeckt.“⁴³

Ein signifikanter Bruch im entworfenen Feld wäre nun, eine dem Autor dieser Studie vertraute (Bezugs-)Wissenschaft zu wählen. In ihr würden sodann Denk- und Wissensstrukturen entlang der tradierten Segmentierungslinien auffindbar, die Antworten auf die Frage nach den Gefühlen im Musikunterricht bereithielten. Vollzieht sich beispielsweise ein solch signifikanter Bruch, indem den Segmentierungslinien der Musikpsychologie gefolgt wird, sind die Antworten sicherlich erhelltend. Doch dürften sie längst nicht hinreichend sein, da sich die Aussagen größtenteils auf Ergebnisse experimenteller Untersuchungen unter Laborbedingungen beziehen. Die Frage nach einer unterrichtlichen Relevanz wird dann unter Prämissen wie Leistungszuwachs oder Stressreduktion aus der Betrachtung von Meta-Daten beantwortet, die letztlich auch (nur) aus experimentellen Situationen gewonnen sind.

Hingegen ermöglicht die subjektive Konstruktion einer Fluchlinie mittels der referierten Prinzipien vollkommen neue Wege. Werden sie durch die beschriebene Mitte der einleitenden Beispielsituation über die Grenzen hinaus verfolgt, zeigen sich unmittelbar drei im Kontext zusammenhängende Phänomene, nämlich Musik, Unterricht und Musikunterricht als in der Situation erscheinende Dinge. Ihre äußerlichen Bezeichnungen wiederum, z. B. das Wort Musikunterricht, fungieren als allgemeine Platzhalter, die eine Menge möglicher Merkmale enthalten. Diese Merkmale sind in ihrer Summe nicht notwendig, um eine Situation als Musikunterricht zu beschreiben. Wenn auf diese Weise die Wahrnehmung von Musik durch

⁴⁰ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 20.

⁴¹ Am Beispiel einer Wespe, die auf der Blüte einer Orchidee sitzt und eine Verbindung mit ihr eingeht, versuchen DELEUZE und GUATTARI ihren polytomen Ansatz zu verdeutlichen, vgl. DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 20: „Dabei gibt es weder Imitation noch Ähnlichkeit, sondern eine Explosion zweier heterogener Serien auf der Fluchlinie, die aus einem gemeinsamen Rhizom zusammengesetzt ist, das keinem Signifikanten mehr zugeordnet oder unterworfen werden kann.“ In einem ständigen, wechselseitigen Prozess der Deterritorialisierung und Reterritorialisierung innerhalb der Rhizoms Wespe-Orchidee entsteht/ist die Mannigfaltigkeit.

⁴² „Die abstrakte Maschine beginnt dann zu arbeiten, wenn man es nicht erwartet, beim Einschlafen, in einem Dämmerzustand, bei einer Halluzination, bei einer angenehmen körperlichen Betätigung ... In Kafkas Novelle Blumfeld kehrt der Junggeselle am Abend heim und findet zwei kleine Zelluloidbälle, die von selber gegen die ‚Wand‘ springen, die in diesem Fall der Fußboden ist; sie hüpfen überall herum und versuchen sogar, ihm ins Gesicht zu springen“ (DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 231).

⁴³ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 22.

einzelne Personen im Beispiel betrachtet wird, offenbart sich, dass Musik jeweils eine höchstsubjektive Wirklichkeit darstellt.

Klingende musikalische Wirklichkeit ist die von einem Menschen als Musik wahrgenommene Umwelt. *Klingend* bezieht sich auf das akustische Signal im MEDIUM des Schalls, welches durch das Ohr aufgenommen wird. *Musikalisch* wird dieses Signal durch das sich Einlassen des Menschen auf die Klangwelt als MUSIK, die eine *Wirklichkeit* wird, indem sie den Menschen in musikalische Existenz verwandelt. Alternative Verarbeitungsmodi sind (nicht-)klingende (nicht-)musikalische Wirklichkeiten in diversen Kombinationen. Wenn in der Folge von Musik geschrieben wird, bezieht sich der Begriff auf das hier dargelegte Spektrum.⁴⁴

Innerhalb klingender musikalischer Wirklichkeiten sind *musikalische Figuren* prozessuale und ephemer Wahrnehmungsmomente, die sich subjektiv aus leiblichem Musikverstehen, ästhetischem Denken, klanglichem Denken und explizitem Denken konstituieren.⁴⁵

Zu allen möglichen klingenden musikalischen Wirklichkeiten lassen sich innerhalb des entstehenden Rhizoms Verbindungen schaffen, so heterogen und komplex die entstehende Konsistenzebene sich auch gestaltet. Es fehlt nun noch ein Verständnis von Musikunterricht auf dieser Ebene.

Musikunterricht beschreibt eine Situation, in der die geplante Vermittlung von musikalischen Kenntnissen und Fertigkeiten einer Lehrperson mit der Aneignung musikalischer Kenntnisse und Fertigkeiten durch Schüler*innen innerhalb eines Klassenverbands im Idealfall zusammenfällt. Die musikalischen Kenntnisse und Fertigkeiten werden als Unterrichtsgegenstände von der Lehrperson auf die Bedingungen innerhalb und außerhalb der Schüler*innen der Klasse hin didaktisch begründet und entsprechend methodisch umgesetzt. Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände erfolgt im Dialog zwischen Lehr- sowie Rahmenplänen und sowohl den Intentionen als auch Interessen der Lehrperson sowie ggf. der Schüler*innen. Wenn in der Folge von Musikunterricht geschrieben wird, so ist diese Konstellation allgemeinbildenden Unterrichts von Klassenstufe eins bis dreizehn gemeint. Musikunterricht verläuft in der Fortsetzung binärer Machtstrukturen, auch wenn bestimmte Inszenierungstechniken diese zu verschleieren suchen. Unter dem systemisch angelegten Ausüben und Erfahren dieser (Fremd-)Bestimmung leiden Menschen im Musikunterricht. Die Erfahrung der steuernden gesellschaftlichen Wirklichkeit steht im Gegensatz zur Erfahrung des unmittelbaren In-Musik-Seins in klingenden musikalischen Wirklichkeiten und konfrontiert die Menschen somit mit einem unauflöslichen Konflikt.⁴⁶

⁴⁴ Vgl. Kapitel 4.1 Die Modi klingender Wirklichkeiten und musikalische Figuren.

⁴⁵ Vgl. Kapitel 4.3.3 Die Beziehung zu weiteren Vermögen: Mitvollzug – Denkweisen.

⁴⁶ Vgl. Kapitel 2.5 Fazit: Starke Erfahrungen oder ästhetische Gefühle im System Schule.

1.3.4 Plateaus: Gefühle, Musik und Musikunterricht

Irritierend wirkt nun die Bestimmung der Phänomene: Verhalten sich klingende musikalische Wirklichkeiten und Musikunterricht nicht auch mannigfaltig? DELEUZE und GUATTARI können trennscharfe Unterscheidungen im Denken von Mannigfaltigkeit nicht integrieren, da diese dem eingeführten Sein des Mannigfaltigen in sich widersprüchen. Sie behelfen sich stattdessen mit einer Alternative: „Wir bezeichnen jede Mannigfaltigkeit als Plateau, die mit anderen Mannigfaltigkeiten durch äußerst feine unterirdische Stränge verbunden werden kann.“⁴⁷ Den Begriff des Plateaus entleihen sie einer Untersuchung zur balinesischen Kultur von GREGORY BATESON.⁴⁸ Er beschreibt damit zwischenmenschliche Beziehungen in Konfliktsituationen als

„eine zusammenhängende, in sich selbst vibrierende Intensitätszone, die sich ohne jede Ausrichtung auf einen Höhepunkt oder ein äußeres Ziel ausbreitet. [...] Eine Art von gleichmäßigem Intensitäts-Plateau hat den Höhepunkt ersetzt, ob beim Krieg oder beim Orgasmus.“⁴⁹

Demgegenüber kritisieren DELEUZE und GUATTARI das westliche Denken, welches Gefühlsäußerungen und Handlungen auf äußere oder transzendentale Ziele bezieht, anstatt ihre eigene Qualität auf einer Immanenzebene wertzuschätzen.⁵⁰ Die antihierarchische Beziehung der Phänomene als Mannigfaltigkeiten zueinander wird somit noch stärker betont.

Erkennbar wird nun, dass Gefühle, Musik und Musikunterricht die drei Plateaus dieser Untersuchung sind. Sie gehen Verbindungen miteinander ein, wie „Mikro-Fissuren“⁵¹ im Gehirn, die in vibrierend-kommunikativer Beziehung zueinander stehen, „so daß ein Rhizom entstehen und sich ausbreiten kann“⁵². Ein Plateau – und somit auch das Rhizom – hat demnach nie einen Anfang oder ein Ende, „aber immer eine Mitte, von der aus es wächst und sich ausbreitet.“⁵³

Dieser Satz erinnert an den eingangs unternommenen Versuch des Beginns von der Mitte her. Nachdem ein Verständnis für die inneren Dynamiken des Rhizoms hergestellt wurde, birgt der Versuch einige Schwierigkeiten, da er letztlich nur simuliert, Teil dieser Mitte zu sein. Reihen von Buchstaben, die Wörter und Sätze bilden, segmentieren Wirklichkeiten und territorialisieren Phänomene, die abgesehen von willkürlicher Äußerlichkeit in keinem Zusammenhang zur eigentlichen Qualität der Erlebensmomente stehen. Es fragt sich, wie rhizomatisches Denken darstellbar gemacht werden kann und wie diese Darstellung Legitimität erfährt.

1.3.5 Kartografie und Abziehbild

Mit den Prinzipien der Kartografie und des Abziehbildes (Dekalkomonie) entwickeln DELEUZE und GUATTARI entsprechende Vorschläge.

⁴⁷ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 37.

⁴⁸ Vgl. BATESON, Gregory: *Das Wertesystem in einem Zustand des Fließgleichgewichts*. In: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985, S. 160–176. [zitiert nach: DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 37.]

⁴⁹ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 37.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd.

„[E]in Rhizom läßt sich keinem strukturalen oder generativen Modell zuordnen. Jede Vorstellung einer genetischen Achse oder Tiefenstruktur ist ihm fremd. [...] Wir meinen, daß genetische Achsen und Tiefenstrukturen in erster Linie Prinzipien der *Kopie* sind und deshalb unendlich reproduzierbar sind. Die gesamte Logik des Baumes ist eine Logik der Kopie und der Reproduktion.“⁵⁴

Die Modellierung in Form einer Kopie erfolgt ihrem Verständnis nach in der

„[...] Beschreibung eines bestehenden Zustandes, der Ausgleich intersubjektiver Beziehung oder die Erforschung eines bereits vorhandenen Unbewußten, das in den dunklen Winkeln von Gedächtnis und Sprache verborgen ist. Sie beschränkt sich darauf, ausgehend von einer übercodierten Struktur oder stützenden Achse, etwas abzupausen oder zu kopieren, das schon vollständig vorhanden ist. Der Baum verbindet die Kopien oder ordnet sie hierarchisch, die Kopien sind sozusagen die Blätter des Baumes.“⁵⁵

Deutlich tritt die Motivation hervor, bei der Darstellung des Rhizoms nicht in wiederholende Muster zu verfallen. Dies führt zur Idee der Karte, die in ihrer Genese dem Werden des Rhizoms entspricht, welches eine Karte, keine Kopie sei:

„Die Karte ist das Gegenteil einer Kopie, weil sie ganz und gar auf ein Experimentieren als Eingriff in die Wirklichkeit orientiert ist. Die Karte reproduziert kein in sich geschlossenes Unbewußtes, sie konstruiert es. Sie unterstützt die Verbindung von Feldern, die Freisetzung organloser Körper und ihre maximale Ausbreitung auf einer Konsistenzebene. Sie ist selber ein Teil des Rhizoms.“⁵⁶

Wie die eingeführten Linien des Rhizoms ist die Karte offen, d. h. ihre Gestaltung, Form, Präsentationsweise unbedingt frei, z. B. als Text, Melodie oder Performance. Anhand der Frage, ob es nicht zur Eigenschaft einer Karte gehöre, auch kopiert zu werden, diskutieren sie das Verhältnis von Karte und Kopie. Ihre Antwort lautet, den gegenteiligen Prozess anzustreben. Da Kopien aus generierten, strukturierten Rhizomen bestehen,

„[...] ist es so wichtig, das andere umgekehrte, aber nicht symmetrische Verfahren zu erproben. Man muß die Kopien wieder mit der Karte verbinden, die Wurzeln und die Bäume auf ein Rhizom beziehen. [...] In anderen Fällen dagegen wird man sich direkt auf eine Fluchlinie stützen, um Schichten aufzusprengen, Wurzeln zu zerstören und neue Konexionen herzustellen. Es gibt also ganz unterschiedliche Gefüge von Karten und Kopien, von Rhizomen und Wurzeln mit variablem Deterritorialisierungskoeffizienten.“⁵⁷

⁵⁴ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 23.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 27.

Wie oben verdeutlicht, durchziehen das Rhizom selbst auch Segmentierungslinien, das eingefahrene Denken, das erst im freien Akt, im Denken der neuen Fluchlinie, Erweiterung erfährt oder gar explodiert. Um sich überhaupt von etwas emanzipieren zu können, bedarf es diesem zwangsläufig. Zum Verhältnis von Bäumen und Rhizom schreiben sie an anderer Stelle:

„Wichtig ist vor allem, daß der Wurzelbau und das Kanal-Rhizom einander nicht wie zwei Modelle gegenüberstehen [...] Wir ziehen den einen Dualismus nur heran, um den anderen zu verwerfen. Wir benutzen den Dualismus von Modellen nur, um zu einem Prozeß zu gelangen, in dem jedes Modell verworfen wird. Wir brauchen immer wieder geistige Korrektoren, die die Dualismen auflösen, die wir im übrigen [sic!] nicht festlegen wollten, durch die wir nur hindurchgehen. Um zu der Zauberformel zu kommen, die wir alle suchen: Pluralismus = Monismus, und dabei durch alle Dualismen hindurch gehen, die der Feind sind, aber ein unbedingt notwendiger Feind sind, das Mobilier, das wir immer wieder verschieben.“⁵⁸

Ist das Neue gedacht und kartografiert, führt der Weg zurück:

„Rhizomorph sein bedeutet, Stränge und Fasern zu produzieren, die so aussehen wie Wurzeln oder sich vielmehr mit ihnen verbinden, indem sie, selbst auf die Gefahr hin, daß ein neuer, ungewöhnlicher Gebrauch von ihnen gemacht wird, in dem Stamm eindringen.“⁵⁹

Daran schließt sich unmittelbar die Frage an, in welcher Form die Linien/Wurzeln des Rhizoms zurück in den Stamm führen. Um anschlussfähig zu sein, muss die generierte Karte in Form von Kopien rezipierbar gemacht werden. DELEUZE und GUATTARI sind sich dieses Widerspruchs bewusst und bezeichnen *Tausend Plateaus* deshalb als Versuch, sich mit der nomadischen Schreibweise anzunähern, was letztlich scheitert: „Wir selbst waren dazu nicht in der Lage.“⁶⁰ Die konstatierte Unfähigkeit röhrt aus der zu Beginn dieses Abschnittes festgestellten Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Möglichkeiten, die subjektives Erleben – bewusstes Eingreifen in die Wirklichkeit – und Schriftlichkeit – Fixierung einer Wirklichkeit – bieten. Die Kluft wächst sogar, wenn es nicht nur um Schriftlichkeit an sich geht, sondern ein wissenschaftlicher Text das Zielmedium der Karte ist: Konsequent gedacht, schließt sich diese Option aus. Denn es zeichnet insbesondere wissenschaftliche Texte aus, dass sie eindeutig sind, exakt belegen und im Rahmen des verfügbaren Wissenstandes alle den jeweiligen Textgegenstand betreffenden Dimensionen erfasst. Diese Sorte Text – das gilt auch für vorliegende Untersuchung – kann also gar nicht frei rhizomatisch sein, sondern muss, um anschlussfähig zu sein, den Ansprüchen an eine wissenschaftliche Arbeit genügen, d. h. bestimmte Merkmale aufweisen und bestimmten

⁵⁸ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 35.

⁵⁹ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 27.

⁶⁰ DELEUZE / GUATTARI 1997, S. 38, S. 41: Als Möglichkeit des Gelingens skizzieren sie nomadisches Schreiben: „Sie wußten, wie man sich zwischen den Dingen bewegt, wie man eine Logik des UND entwickelt, die Ontologie umkehrt, die Grundlagen außer Kraft setzt, Anfang und Ende annulliert. Sie wußten, wie eine Pragmatik aussehen muß. Die Mitte ist eben kein Mittelwert, sondern im Gegenteil der Ort, an dem die Dinge beschleunigt werden. Zwischen den Dingen bezeichnet keine lokalisierbare Beziehung, die vom einem zum anderen geht und umkehrt, sondern eine Pendelbewegung, eine transversale Bewegung, die in die eine und die anderen Richtung geht, ein Strom ohne Anfang und Ende, der seine beiden Ufer unterspült und in der Mitte immer schneller fließt.“

Konventionen Rechnung tragen. Allerdings vermag der Text eine Momentaufnahme anzufertigen: eine Kopie des Rhizoms, die mit ihm verbunden ist, vielleicht sogar die Verbindungswurzel zum Stamm der Bezugswissenschaften selbst nachzuvollziehen. Schließlich liegt es dann bei den Lesenden selbst, die Kopie wiederum mit ihren eigenen Karten, ihren Wirklichkeiten des Rhizoms, zu verbinden.

Indem das rhizomatische Denken diese Differenz als solche überhaupt erst sichtbar und benennbar macht, leistet es viel. So bleibt die Arbeit selbst der schwer greifbaren Erlebensqualität verpflichtet. Darüber hinaus lenkt die Problematik das Augenmerk auf einen anderen kritischen Aspekt: Wenn in der Folge die weiteren Dimensionen der Plateaus erfasst werden, geschieht dies immer entlang subjektiver Denkbewegungen des Autors. Der einzige Ausweg scheint zu sein, dass jeder einzelne subjektive Schritt der Erarbeitung bewusst und begründet verläuft, in angenommener Verbindung zu seinem eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Jene subjektiven Schritte sind auch nicht gänzlich frei, wie DELEUZE und GUATTARI es einfordern. Vielmehr bringen sie zwei klar benennbare Hegemonien ins System ein, zum einen die Verpflichtung zur guten wissenschaftlichen Praxis,⁶¹ zum anderen die in poststrukturalistischen pädagogischen Paradigmen gern übersehene axiologische Dimension pädagogischer Menschlichkeit⁶². Beide lenken den weiteren Gedankengang.

1.4 Anstelle einer Zusammenfassung: Mannigfaltigkeit als Zuständlichkeit

Als erstes Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass die Vorgehensweise, Gefühle im Musikunterricht als Rhizom nach DELEUZE und GUATTARI zu denken, einen produktiven Ausgangspunkt bietet. Die größte Schwierigkeit besteht darin, den Begriff des Mannigfaltigen zu verstehen. Er durchzieht das gesamte rhizomatische Denken und erscheint an unterschiedlichen Stellen: Alles ist mannigfaltig, die Dinge, die Phänomene, die Plateaus und das Rhizom selbst. Aus den gewohnten logischen Denkbewegungen heraus wirkt dieses ‚anything goes‘ mindestens irritierend. Zugleich ist die offene Inkonsistenz der Sprache notwendige Darstellungsform. Sprachliche Hürden sollen nun insofern abgebaut werden, als für die gesamte Arbeit ein einheitliches Verständnis der theoretischen Begriffe geschaffen wird. Selbst auf die Gefahr hin, die ursprünglichen Intentionen der Autoren durch eine Hierarchisierung zu unterminieren, gilt es, bewusst und begründet bestimmte Eingrenzungen vorzunehmen.

Bleibt es im Sinne des bislang Gesagten dabei, dass alles mannigfaltig ist, so besteht die Verschiebung nun darin, Mannigfaltigkeit nicht als Ding zu denken, sondern als die Zuständlichkeit der aus dem ontischen Sein heraus konstruierten Phänomene zu verstehen, und zwar in all ihren Varianten des Erscheinens: bewusst, unbewusst, fühlend, denkend, sprachlich oder ästhetisch. Mannigfaltigkeit wäre dann so etwas wie die Menge aller Möglichkeiten des Erscheinens: Ein mehrdimensionaler, heterogener, theoretisch nicht abgrenzbarer Raum. Die

⁶¹ DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: *Leitlinien zur Sicherung guter Wissenschaftler Praxis. Kodex*. Bonn, Fassung September 2019, https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf [zuletzt aufgerufen am 05.08.2020].

⁶² Vgl. FOPP, David: *Menschlichkeit als ästhetische, pädagogische und politische Idee. Philosophisch-praktische Untersuchungen zum „applied theatre“*. transcript Verlag, Bielefeld 2016. Und: LOEBELL, Peter / SCHUBERTH, Ernst (Hrsg.): *Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Eine Herausforderung*. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2012.

praktischen Grenzen dieses Raumes verlaufen dort, wo die menschliche Wahrnehmung und Vorstellungskraft enden. Innerhalb dieses Raumes sind drei eng miteinander vibrierend kommunizierende Plateaus identifiziert: Musik, Musikunterricht und Gefühle. Sie sind perspektivbestimmende Eingrenzungen, indem sie beschreiben, *was* betrachtet wird, während das *Wie*, die Charakteristik, der zuständlichen Mannigfaltigkeit verpflichtet bleibt. Obwohl andere Dinge ebenfalls als Plateau gedacht werden können, wird in der Folge der erarbeitete Plateaubegriff auf allein diese drei Kernphänomene angewandt.

Mit der vorgeschlagenen Verschiebung können die weiteren zu untersuchenden Dinge als Dimensionen des Raumes, dessen Zuständlichkeit die Mannigfaltigkeit ist, identifiziert werden. Hierbei wird der erarbeitete Dimensionsbegriff in dem Verständnis übernommen, dass sie als Phänomene die Bewegungsfreiheit innerhalb der drei Plateaus vorgeben. Hierbei sind Phänomene wiederum mannigfaltig gedacht. Um zwei Begriffe für eine Sache zu vermeiden, wird in der Folge von dimensionierenden Phänomenen die Rede sein. Je nach Blickwinkel und verfolgter individueller Fluchtlinie verändern sich die Verhältnislagen der drei Plateaus und ihrer dimensionierenden Phänomene zueinander. Um diese dimensionierenden Phänomene in einem nächsten Schritt zu erfassen, wird es notwendig sein, sie gleichzeitig mit alten Segmentierungslinien und über sie hinaus auf einer subjektiven Fluchtlinie zu identifizieren. Wie die drei Plateaus werden auch die dimensionierenden Phänomene Verbindungen zu den Bezugswissenschaften aufweisen, die dann wiederum in Abhängigkeit von den jeweiligen Auffindungen weiterhin in dynamischer Topologie gedacht werden.

Der Autor ist sich dessen bewusst, dass bei diesem Verfahren die wissenschaftliche schriftliche und grafische Organisation des rhizomatisch Gedachten Akte der Kopie darstellen: Die ausgeprägteste und nicht vermeidbare Art dieses Aktes stellt die Form des linearen Textes dar, welcher das auf den vergangenen Seiten ausgebreitete Denken aus dem mehrdimensionalen Raum in nur eine Dimension gezwängt hat. Es ist dies das notwendige Scheitern, welches DELEuze und GUATTARI oben beschrieben haben. Im Verfahren der Kartografie lässt sich das Denken in zwei Dimensionen grafisch abziehen und segmentieren. Hierin findet sich eine fixierte Momentaufnahme des Rhizoms in eine Karte gebannt. Es obliegt den Lesenden, durch selbsttätige Konstruktion die Kopie wieder mit ihren Rhizomen zu verbinden und das aufgefundene Denken in mehrdimensionale Räume des eigenen Denkens zu entlassen.

Das Rhizom *Gefühle im Musikunterricht* rekonstruiert sich aus der vibrierenden Kommunikation seiner drei Plateaus *Gefühle*, *Musik* und *Musikunterricht* in einem mannigfaltigen Raum. Die innere Dynamik des Rhizoms wird durch dimensionierende Phänomene bestimmt, die im nächsten Schritt identifiziert werden.

1.5 Dimensionierende Phänomene der drei Plateaus im Rhizom Gefühle im Musikunterricht

Mit der bereitgestellten geeigneten Denkbewegung des Rhizoms lohnt es sich nun, in die Situation des Beginns von der Mitte einzutauchen. Innerhalb der Situation und ihrer wahrgenommenen Wirklichkeiten sind verschiedene Qualitäten, Ereignisse und Denkweisen erkennbar. Teilweise überschneiden sich diese zwar, an anderen Stellen erscheinen sie aber auch nur in einer Wirklichkeit. Im reflektierenden Nachvollzug der Wirklichkeiten lassen sich die dimensionierenden Phänomene des Rhizoms und seiner Plateaus auffinden. Wie auch bei den drei Plateaus werden heuristische Annäherungen die dimensionierenden Phänomene umreißen.

So unterschiedlich die zu Beginn der Einleitung wiedergegebenen vier Eindrücke auf diversen Ebenen auch sein mögen, so ist ihnen doch eines gemein: In der wahrnehmenden Verarbeitung äußerlicher, medial-vermittelter Qualitäten zu individuellen klingend musikalischen Wirklichkeiten ereignet sich eine außergewöhnliche Begegnung mit der Umwelt:

Die *Rührung* ist ein Moment des In-Musik-Seins, in welchem sich Menschen verändern. In diesem Initialmoment des Musiklernens vermittelt das prozessuale Fühlen eine Störung, Frage oder Affordanz, die den Menschen zu verschiedenen Umgangsweisen auffordert und dazu anregt, sich unter Einsatz seiner Möglichkeiten (seiner Vermögen) zu bewähren. Rührung wird im ambigen Bereich zwischen aktiv-passiv, rezeptiv-konstruktiv und subjektiv-objektiv erlebt. Sie ist musikalisch, da eine musikalische Figur ihr Bezugspunkt ist. Als Ergebnis der Rührung transformiert sich das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen.⁶³

Die Rührung an diesem Punkt zu behaupten, ist höchst problematisch. Es existiert in der deutschen Sprache kein Genus Verbi, das die Zuständlichkeit eines ambigen aktiv-passiven Erlebens ausdrückt. Deshalb bedarf es jeweils Hilfskonstruktionen als bewusste Umdeutung von Begriffen, die aus ihren eigentlichen grammatischen Kategorien und damit verbundenen Bedeutungsgeneratoren losgelöst werden. Solche Ambiguität widerspricht der binären Logik und versagt damit im Diskurs klassischer Philosophie als Argument, strahlt allerdings im Lichte des rhizomatischen Denkens epistemische Energie aus. Es entsteht damit ein Drittes, dass sich nicht aus der Summe, Abwesenheit oder Ableitung eines Ersten oder Zweiten ergibt, sondern ist unabhängiges, eigenes Drittes. Es zeichnet sich eine besondere Art von Fluchlinie ab, die in der Lage ist, sich außerhalb binärer Segmentaritäten frei zu bewegen. Damit wäre durch die Rührung eine Mannigfaltigkeit beschrieben, die sich gleichzeitig als starkes Moment im individuellen Erleben ereignet, aber auch – wie die Fissuren im Denken von DELEUZE und GUATTARI – im zu entwickelnden Rhizom die vibrierende Kommunikation zwischen den drei Plateaus charakterisiert.

Neben dieser ersten abstrakten Mannigfaltigkeit finden sich weitere wesentliche Phänomene. So mündet das Gerürtsein des Jungen im dritten introspektiven Bericht in Bewegungen zu seiner klingenden musikalischen Wirklichkeit, denen er sich nicht zu entziehen vermag.

Physische Reaktionen werden als *somatische Empfindungen* wahrgenommen und äußern sich als unbewusstes Verhalten. Es handelt sich um unbewusst gesteuerte Reaktionen auf die Erfahrung klingend musikalischer Wirklichkeiten.⁶⁴

Neben unbewusstem Verhalten, das sich beispielsweise in einer Gänsehaut zeigt, wird bewusstes Verhalten beschrieben. Dem Mädchen in der zweiten Beschreibung dient die Rührung als Impuls dafür, die wahrgenommene Wirklichkeit zu wiederholen. Sie leitet damit den komplexen Kognitionsprozess ein, der wiederum selbst in enger Verbindung zu weiteren Phänomenen steht,

⁶³ Vgl. Kapitel 4.3.5 Resonanz – Entfremdung: existenzielle Erfahrung und die Rührung.

⁶⁴ Vgl. Kapitel 3.7 Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität.

die an dieser Stelle der Übersichtlichkeit halber nicht separat bestimmt, sondern unter Kognition subsumiert werden.

Kognition beschreibt die vom Menschen bewusst gesteuerte oder unbewusste Umgestaltung von Informationen.

Mit der bewussten Handlung der Nachfrage, welche Musik es denn gewesen sei, die erklang, vollzieht sich ein weiteres mannigfaltiges Phänomen, das viele Linien unterschiedlichen Charakters zwischen den bereits eingeführten Mannigfaltigkeiten und den drei Plateaus konstruiert. Das Mädchen lernt in der Umstrukturierung ihres Wissens, dass es eine für sie als klingende musikalische Wirklichkeit relevante Musik gibt, die von einem Pianisten mit dem Namen ARTHUR SCHNABEL eingespielt wurde, der nicht mehr lebt.

Musiklernen bezeichnet die andauernde Veränderung des Verhaltenspotenzials des Menschen in und mit klingenden musikalischen Wirklichkeiten in einem dynamischen Prozess der Interaktion zwischen dem Menschen mit seiner Umwelt, also anderen Menschen und Medien. Musiklernen lässt sich nicht beobachten, sondern zeigt sich in verändertem Verhalten und Handlungen. Musiklernen hat seinen Ausgangspunkt in der Rührung.

- 1) *Implizites Musiklernen* ist unbewusstes Musiklernen, das implizites, also nicht bewusstseinsfähiges Wissen erzeugt, und äußert sich z. B. in eingeübtem Instrumentenspiel.
- 2) *Explizites Musiklernen* erzeugt explizites und deklaratives Wissen über Musik und zeigt sich z. B. in der Wiedergabe gelernten Faktenwissens.
- 3) *Inzidentelles Musiklernen* beschreibt Musiklernen, das beiläufig geschieht. Der Lerngewinn ist ein Nebenprodukt der eigentlichen Handlung. Inzidentelles Musiklernen steht im Gegensatz zu intentionalem Musiklernen, z. B. im Nachpfeifen eines Werbe-Jingles.
- 4) *Intentionales Musiklernen* meint das bewusste und zielgerichtete Musiklernen und ist beispielsweise in Erarbeitung und gesichertem Nachvollzug eines bestimmten musiktheoretischen Phänomens sichtbar oder im Meistern eines Tanzschrittes darbietbar.
- 5) *Bildendes Musiklernen* zeigt sich in sozialer und ästhetischer Interaktion mit anderen und der Musik, in der Einsicht in verschiedene Vollzugs- und Denkweisen, die zu ambigen Interpretationen von Musik und ihrer kreativen Innovation führen, und in der selbstwirksamen Erfahrung des Ich in Veränderungsprozessen. Die Folge ist, dass Lebensinn gestiftet und eine selbstreflexive Identität ausgebildet wird. Es befähigt zur Teilhabe am lebenslangen Prozess musikalischer Bildung.⁶⁵

Die bis jetzt vorgestellten Phänomene finden sich vor allem in den ersten drei Berichten. Im letzten Abschnitt, in der Äußerung des Seminarleiters, werden drei weitere Elemente des

⁶⁵ Vgl. 5.2.3 Fach Musik – Musikunterricht.

Rhizoms rekonstruierbar. Im Akt der Aussage selbst und auch in dem, was sie anspricht (Unterrichtsgespräch), geht es um die Mannigfaltigkeit der Kommunikation.

Kommunikation ist eine Form der Handlung, in der mindestens zwei Kommunikationspartner*innen in verständigen Informationsaustausch mittels *Sprache* in konsensuellen Bereichen durch verschiedene Medien treten. Sprache ist ein von einer Sprecher*innengemeinschaft verwendetes Zeichensystem, dessen Bedeutungen arbiträr gewachsen sind und sich in stetem Wandel befinden. Dabei hat Sprache das Potenzial, zwischen den Polen der Propositionalität und Nicht-Propositionalität zu changieren.⁶⁶

Im Bericht der Referendarin und auch in der Anspielung des Seminarleiters finden sich zwei letzte relevante Phänomene.

Lernziele sind operationalisierte Formulierungen, die so konkret wie möglich Auskunft darüber erteilen, was, wie und wodurch Schüler*innen (in Musik) lernen.

Kompetenz ist im Umgang eines Menschen mit einem Gegenstand in einer Situation sichtbar. Sie setzt sich innerhalb einer (Wissens-)Domäne aus den Dimensionen der Dispositionen, situativer (in einer Zieldimension gedacht: professioneller) Handlungsentscheidungen und schließlich der Performanz zusammen. Kompetenzen werden schrittweise und in zirkulären Prozessen ein Leben lang erworben und ausgebaut. Eine in diesem Kontext noch nicht benannte Disposition, welche direkten Einfluss auf die Disposition der Motivation hat, sind Gefühle und Emotionen.⁶⁷

Somit sind das Rhizom, seine drei Plateaus und die sie dimensionierenden Phänomene als Rahmen und Zusammenhang der Untersuchung sprachlich-begrifflich identifiziert. Die heuristischen Definitionen stehen frei nebeneinander und sind nicht hierarchisch organisiert. Gleichzeitig fungieren sie als Platzhalter für alle möglichen Modi der Repräsentation und Wahrnehmung der Phänomene. Diese Setzung ist eine künstliche Ausgangsannahme, denn sowohl der Autor als auch die Lesenden ordnen die Begriffe ganz automatisch subjektiv und intuitiv, gespeist aus Erfahrung und Wissen. Zweck der postulierten Freiheit dieses Systems ist eine konstruierte Konstellation, welche die Referenzsituation des Beginns von der Mitte sprachlich abstrahiert und somit nutzbar macht. Ohne eine verordnende Logik können so einander eigentlich ausschließende Aussagen nebeneinanderstehen: Nichts befindet sich in bedingender Abhängigkeit zueinander. Darin lässt sich, zumindest für den Moment, der einleitende Widerspruch zur erkenntnisleitenden These erweitern. Gefühle sind essenzieller Bestandteil des Musikerfahrens bzw. -lernens und somit musikdidaktisch relevant. An dem Punkt darf diese Aussage im entwickelten Rhizom Gültigkeit beanspruchen. Aufgrund der angenommenen Freiheit ergibt sich in der Folge die Möglichkeit aufzuzeigen, aus welchen

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Vgl. 5.1 Zur Insuffizienz des Kompetenzbegriffs.

wissenschaftlichen Wurzeln heraus die musikdidaktische Forschung Argumente entwickelt hat, die das offene Gefüge in ein Bedingungssystem binden, um zu Aussagen zu gelangen.

Eine Karte des Rhizoms dient zusammenfassend als orientierende Unterstützung. Das Rhizom wurde in linearer Textform eindimensional entwickelt. Als Hilfe wird das eindimensional Entwickelte nun in einer zweidimensionalen Karte grafisch veranschaulicht: Die Karte bindet das dreidimensionale Denken zweidimensional und wird im Akt der Fixierung zu einer Kopie. Die kopierte Karte setzt sich zunächst aus zwei Elementen zusammen. Ersteres sind die drei Plateaus und ihre dimensionierenden Phänomene, welche durch die entsprechenden schriftlichen Zeichen symbolisiert werden. Ihre Lage zueinander hat keinerlei koordinative Bedeutung; sie sind zufällig und der Vollständigkeit halber so angeordnet wie abgebildet. Das zweite Element sind schwarze Linien. Sie stellen nachvollziehbare segmentierte Linien des wissenschaftlichen Betriebs zwischen den Plateaus und ihren Phänomenen dar.



Abb. 1: Das Rhizom *Gefühle im Musikunterricht*

2 Einbindung und Analyse: Bestandsaufnahme musikdidaktischer Positionen

Auf die Erschließung des Themas als Rhizom Gefühle im Musikunterricht folgt die Interpretation der aufgefundenen Phänomene und Plateaus im Forschungskontext. Die genuin musikdidaktisch zu verstehende Arbeit ist im Kontext der deutschsprachigen Musikpädagogik als theoretische Grundlagenarbeit mit hermeneutischer Methode zu verorten. Dieses Verständnis gilt es zunächst zu erläutern, bevor die reflexiven Funktionen des Rhizom-Denkens als Metaebene dargelegt werden und die der Arbeit zugrundeliegende pluralisierende Hermeneutik skizziert wird.

Ausgehend von dieser Verortung ist im nächsten Unterkapitel die Auswahl des Textkorpus zu begründen, der als Forschungsstand zum Thema zu betrachten ist. Das Ziel seiner Aufbereitung besteht darin, die Umgangsweisen mit Gefühlen im Musikunterricht zu kategorisieren und zu reflektieren, wobei die jeweiligen wissenschaftlichen Wurzeln der Texte mit ihren entsprechenden Terminologien berücksichtigt werden. Letztlich sollen daraus offene Thesen resultieren, die erkenntnisleitend für den weiteren Gang der Arbeit sind.

2.1 Methodische Reflexion

Im ersten Kapitel erfolgte eine Annäherung an das Thema, indem das Rhizom-Denken nach DELEUZE und GUATTARI einerseits und das Vorverständnis der Gegenstände andererseits diskutiert wurden. Bei dieser Auseinandersetzung erwies sich, dass sich die beiden Seiten gegenseitig beeinflussen: Das abstrakte Rhizom-Denken exemplifiziert sich durch die Phänomene Gefühle im Musikunterricht, während die Phänomene Gefühle im Musikunterricht in einem bestimmten Verstehen des Rhizom-Denkens miteinander in Verbindung gebracht werden. Das Vokabular dieser Sätze verweist bereits darauf, dass mit diesem Prozess nicht nur epistemologische Positionen ausgelotet werden, sondern eine bestimmte Weise des Auslegens und Verstehens angewandt wird, was die methodische Dimension dieser Arbeit vorzeichnet. Die Konsequenzen werden im Folgenden reflektiert und zum methodischen Rahmen ausgebaut. Die dezidierte Einbindung der musikpädagogischen Forschung erscheint hierbei notwendig,⁶⁸ wobei das Verhältnis durchaus reziprok ist: Bedingungen musikpädagogischer Forschung lassen sich in das ausgebreitete Denken integrieren als eine bestimmte Ausformung des Rhizoms, während das Denken zugleich in die Forschung zurückwirkt.

Aus der Auseinandersetzung mit den Ausführungen HERMANN J. KAIERS, was wissenschaftliches musikpädagogisches Tun ist und welche Dimensionen dieses Tun berührt, folgt die Notwendigkeit, das entfaltete Rhizom-Denken in konkrete, anwendbare Arbeitsprinzipien zu überführen. In diesem Anliegen liegt allerdings ein Widerspruch, da im eingeführten Rhizom-Denken unbedingte Beweglichkeit und Freiheit herrscht. Arbeitsprinzipien gehen – wie jedes Prinzip – mit der Einschränkung von Freiheiten einher. Dafür bergen sie die Chance, durch die einschränkenden Bedingungen zu konsistenten Aussagen zu gelangen, zu Sätzen, die wahr sind und somit als gesichertes Wissen gelten dürfen, bis sie widerlegt sind. Verkürzt formuliert: Das Rhizom-Denken steht in Diskrepanz zu geltenden Grundsätzen wissenschaftlichen Arbeitens. Diese Widersprüchlichkeit kann und soll nicht aufgehoben werden, ihre Erörterung hält aber

⁶⁸ Alternativ ließe sich die reine Anwendung auch unkommentiert weiterführen. Allerdings liefe die Studie daraufhin Gefahr, isoliert dazustehen und der Autor wäre sich seines Tuns nicht bewusst.

Annäherungen bereit, die sich doch fruchtbar machen lassen. Die Möglichkeit der Annäherung liegt in der Beweglichkeit der Arbeitsprinzipien, die als Rahmen eher notwendige Denkbewegungen orientieren, als formal einzuschränken: Ist die Verortung nach KAISER begründet, lassen sich aus einer Gegenüberstellung mit zwei weiteren Systematisierungsvorschlägen musikpädagogischer Forschung die Möglichkeiten des Rhizom-Denkens zunächst pointiert darstellen. Ihre Diskussion als Leitplanken einer pluralisierenden Hermeneutik, welche die Bewegungsform im Rhizom-Denken beschreibt, sichert abschließend den methodischen Rahmen ab und lässt Aussagen darüber zu, welches Wissen als Verwertungsdimension in dieser Arbeit zu erwarten ist.

2.1.1 Begründung der Arbeit als musikdidaktische Grundlagenforschung

Aus der Schwierigkeit heraus, eine inhaltliche Bestimmung dessen vorzunehmen, was Musikpädagogik als Wissenschaft ist, bestimmt KAISER sprachpragmatisch gewendet vier Bedingungen, unter denen von wissenschaftlichem Tun in der Musikpädagogik gesprochen werden kann:

„Ein Tun, das wir als Musikpädagogik als Wissenschaft ansprechen, will ...

1. ... neues, bisher nicht vorliegendes Wissen gewinnen.

Wir sprechen von vorliegendem Wissen,

- wenn wir uns auf ein aktuelles Sprechen bzw. irgendeine Form der Dokumentation von Gesprochenem (z. B. Publikationen) beziehen können.

2. ... das neu gewonnene Wissen mit bisher vorliegendem Wissen zusammenführen und diesen neuen Zusammenhang von altem und neuem Wissen ordnen.

Wir sprechen in Wissenschaften von ordnen, wenn

- wir – mindestens zwei – Aussagen über Sachverhalte und/oder Tätigkeiten zueinander in Beziehung setzen und dieses In-Beziehung-Setzen einem Prinzip folgt.

3. ... den neu geordneten Zusammenhang von altem und neuem Wissen als (dann neuen) Stand der Wissenschaft bewahren.

Wir sprechen in Wissenschaften von bewahren, wenn

- neu gewonnenes Wissen aufbewahrt wird und einem aktuellen Corpus von Wissen eingefügt werden kann, um dadurch u. a. weiteres Wissen zu gewinnen.

4. ... das neue Wissen an andere Menschen vermitteln. Das geschieht vorrangig dadurch, dass es in Worte gefasst, gesprochen, geschrieben, kurz: in noch näher zu beschreibender Weise gezeigt wird.

- Vermittlung von Wissen bildet auf diese Weise die Voraussetzung für das Entstehen der sogenannten Wissenschaftsdynamik; diese generiert eine prinzipiell unendliche Kette von Wissengewinn, Wissensnutzung und Überholung des je vorhandenen Wissens.

- Über die Vermittlung gewinnt neu gewonnenes Wissen seine spezifisch gesellschaftliche und soziale Funktion.“⁶⁹

Die vier Punkte isolieren jeweils einzelne Begründungszusammenhänge, die im Prozess des Wissen-Schaffens fließend ineinander übergehen. Mit der Reformulierung der Bedingungen im Kontext des aufgeworfenen Themas ergeben sich notwendige Voraussetzungen für die Weiterarbeit, die es zu klären gilt. Zugleich scheinen vier Dimensionen des wissenschaftlichen Arbeitens auf, welche den Charakter der Studie weiter klären, und zwar die Dimensionen des Gegenstands, der Methode, der Entstehung und der Verwertung.

1. Die vorliegende Arbeit will neues Wissen darüber gewinnen und dokumentieren, welche Relevanz Gefühle im Musikunterricht haben, um ein aktualisiertes Sprechen und Handeln darüber zu ermöglichen.

Obwohl KAISER mit dem formalen Zugang der Bedingungsformulierung das Gegenteil im Sinn hatte, präzisiert die Aussage in diesem Fall auch den Inhalt. Der Fokus liegt auf einem menschlichen Zustand im Umfeld des Musikunterrichts. Damit engt sich das Untersuchungsfeld aus einer allgemeinen musikpädagogischen Perspektive auf einen speziellen musikdidaktischen Fokus ein.⁷⁰

Somit ist die vorliegende Arbeit als musikdidaktische Untersuchung fundiert, ihre Gegenstandsdimension⁷¹ benannt. Zwei weitere Dimensionen sind als Bedingungsgefüge miteinander verknüpft und treten durch die zweite Reformulierung hervor:

2. Dieses neue Wissen wird mit dem bereits vorliegenden Wissen zusammengeführt, indem die jeweiligen Aussagen in hermeneutischer Methode im ausgebreiteten Rhizom-Denken zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Die Zusammenführung des Wissens erfolgt in zirkulären Bewegungen. Mit der Recherche, Aufbereitung und Diskussion des musikdidaktischen Forschungsstandes vollzieht sich die erste Schleife. Sie vergewissert sich des aktuellen Stands und macht ihn somit als Grundlage zugänglich. Auf dieser schriftlich-logischen Ebene werden die Aussagen über Gefühle und Musikunterricht einander zugeordnet, indem das gewonnene Verständnis der Aussagen erörternd problematisiert wird. Das wiederum heißt, dass die methodische Dimension⁷² durch ein hermeneutisches Verfahren ausgefüllt wird. Transparent wird in dieser ersten Schleife auch die Entstehungsdimension⁷³ der Untersuchung, da sich die spezifische Form der Wissenssuche mit der Ausführung ergibt. Als erstes Ergebnis lassen sich dann aus der Analyse des bereits vorhandenen Wissens Bereiche identifizieren, für welche die getroffenen Aussagen nicht gültig sind, weshalb es lohnenswert wäre, neues Wissen über sie zu produzieren. Weitere Schleifen

⁶⁹ KAISER, Hermann J.: *Wissenschaftstheoretische Grundlagen*. In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB, Stuttgart 2018, S. 420–421.

⁷⁰ In der Arbeit wird trotzdem der Begriff *musikpädagogischer Forschung* weiterverwendet, der *musikdidaktische Forschung* einschließt.

⁷¹ Vgl. KAISER 2018, S. 419.

⁷² Ebd.

⁷³ Ebd.

schließen sich an, welche die Grundlagen der musikpädagogischen Forschung mit dem Denken und Wissen anderer Disziplinen verbinden. Aus dem begründeten und reflektierten Verstehen formt sich neues Wissen. Dieses neue Wissen füllt die Verwertungsdimension⁷⁴, da das zu gewinnende Wissen relevant für die musikdidaktische Praxis ist. Konkrete Verwertungsziele lassen sich im Anschluss an die erste Schleife des erarbeiteten Forschungsstands anvisieren und am Ende der Arbeit resümierend fixieren.

Wegen dieser Fokussierung lässt sich die Untersuchung als grundlagentheoretische Arbeit bezeichnen. Sie untersucht Phänomene, Begriffe und ihre Zusammenhänge, um im Anschluss der musikdidaktischen Theorie und Praxis zur Verfügung zu stehen.⁷⁵ CHRISTIAN ROLLE bezeichnet diese Arbeitsweise als „Theorieentwicklung in philosophischer Vorgehensweise“ im Verständnis einer „*Praxis des Theoretisierens*, [...], in der es darum geht, Denkmodelle zu bilden, weiter zu entwickeln, zu verändern, zu differenzieren, zu kritisieren und ggf. durch andere zu ersetzen.“⁷⁶

3. Die sich entwickelnde, wachsende Arbeit bewahrt das (dann neue) Wissen und fügt es dem vorhandenen Korpus von Wissen hinzu.
4. Im Prozess der Erarbeitung und mit dem Hinzufügen zum Wissenskorpus vermittelt sich das neue Wissen.

Während die dritte Bedingung einerseits bereits durch die Anbindung an den musikdidaktischen Forschungsstand beschrieben ist und andererseits einen eher praktischen Vorgang mit der Publikation der Schrift umfasst, verlangt die vierte Bedingung nach weiterer Konkretisierung. Denn mit der Vermittlung des Wissens ist bereits der Akt des Schreibens selbst mit allen Zwischenschritten gemeint: Recherche, Gliederung des Textes, Aufbereitung der Ergebnisse im Verstehen des Autors sowie Gang der Argumentation in einer Sprache, die sich immer auf einzelne imaginierte Lesende bezieht, um jene adäquat zu adressieren. Neben bereits genannten Indikatoren und Qualitätskriterien hebt ROLLE insbesondere die (selbst-)reflexiven Aspekte der Erarbeitung hervor. Die Reflexion des Vorgehens, der Voraussetzungen, der Begriffe und der Normativität fachdidaktischer Konzeptionen sind an dieser Stelle Merkmale guten wissenschaftlichen Arbeitens.⁷⁷

Um diesem Anspruch so weit wie möglich gerecht zu werden, bedarf es einer Vertiefung der methodischen Überlegungen, die sich im Folgenden auf zwei Aspekte konzentrieren werden. Zunächst gilt es zu begründen, inwiefern das entwickelte rhizomatische Verständnis als reflexive Metaebene tauglich ist und welche Potenziale und Grenzen diese Folie aufweist. Alle vier Dimensionen werden somit weiter ausgearbeitet. Daraus resultiert der Bedarf zu erläutern, wie eine Hermeneutik, die auf das Rhizom-Denken zurückgreift, begründet und benannt werden kann, wodurch sich die methodische Dimension konkretisiert.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Vgl. KRAUSE-BENZ Martina: *Systematische Ansätze*. In: DARTSCH et al. 2018, S. 446.

⁷⁶ ROLLE, Christian: *Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung*. In: Knigge, Jens / Niessen, Anne (Hrsg.): *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Die Blaue Eule, Essen 2012 (Musikpädagogische Forschung; 33), S. 341. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8576/pdf/AMPF_2012_Band_33.pdf [zuletzt aufgerufen am 21.06.2020].

⁷⁷ Ebd.

2.1.2 Das Rhizom-Denken als reflexive Metaebene

Das im ersten Kapitel eingeführte Rhizom-Denken soll die Funktion eines theoretischen Rahmens erfüllen, innerhalb dessen das Verständnis des aufgefundenen und neuen Wissens dieser Studie der Reflexion zugänglich gemacht wird. So ist es zunächst auf seine Tauglichkeit für dieses Ansinnen hin zu prüfen. Um die Möglichkeiten und Grenzen greifbar zu machen, eignet sich der Vergleich mit anderen Denkmodellen.

Exemplarisch werden die oben eingeführten Plateaus und Phänomene daher zunächst im Kontext eines weiteren Bestimmungsversuches zu musikpädagogischen Forschungsgegenständen betrachtet: In ihrer Einführung zu komparativer musikpädagogischer Forschung schlagen SIMON STICH und CHRISTOPHER WALLBAUM drei Achsen vor, die in einem dreidimensionalen Raum einen Würfel ergeben, der sich den möglichen Gegenständen entsprechend aus vielen kleineren Würfeln zusammensetzt.

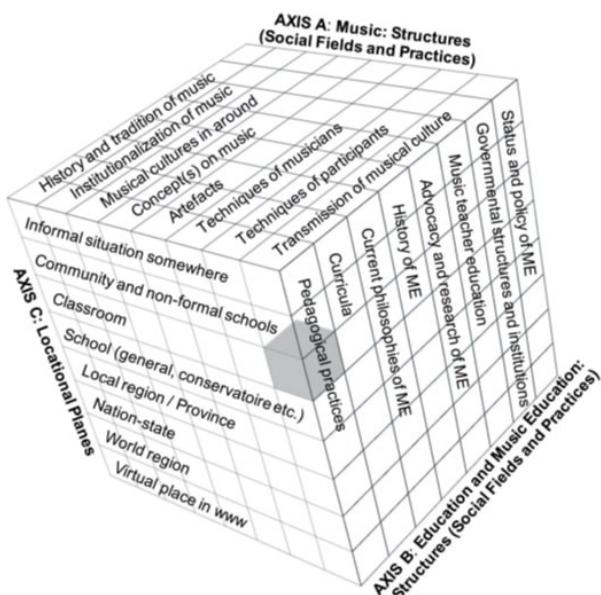


Abb. 2: Würfel komparativer musikpädagogischer Forschung⁷⁸

STICH und WALLBAUM regen dazu an, mithilfe des Würfels neue Forschungsgegenstände zu identifizieren oder laufende Projekte zu reflektieren.⁷⁹ Auch die in Kapitel 1 beschriebenen Phänomene lassen sich durchaus innerhalb dieses Würfels verorten: Auf der *A-Achse Musik und ihre Strukturen (Soziale Felder und Praxen)* weisen alle Gegenstände eine unterschiedliche Verbindung zum Plateau Gefühl auf. Einschränkend wirken wiederum die anderen beiden Achsen. Aktuelle Theorien der Musikpädagogik, musikpädagogische Forschung und pädagogische Praxis, auf der der *B-Achse Bildung und Musikpädagogik (Soziale Felder und Praxen)* lassen sich als

⁷⁸ WALLBAUM, Christopher / STICH, Simon: *On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education*. In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): *Comparing International Music Lessons on Video*. Dresden 2019, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-337705> [zuletzt aufgerufen am 21.06.2020], S. 60.

In der Folge werden die englischen Termini durch deutsche Übersetzungen des Autors ersetzt.
⁷⁹ Ebd.

Kategorien dieser Arbeit finden. Mit der *C-Achse Verortungsebenen* lässt sich der Schwerpunkt auf den Musikraum und die Schule legen.

Dass eine solche Einordnung gelingt, verdeutlicht zuallererst, dass das Thema in der Musikpädagogik bzw. Musikdidaktik am disziplinär richtigen Platz ist. Zudem lassen sich entlang der Kategorien verschiedene Kombinationen permutierend ermitteln, so z. B. die Frage danach, inwiefern Gefühle im Umgang mit musikalischen Praxen unterschiedlicher sozialer Milieus im Musikraum bereits Gegenstand aktueller musikdidaktischer Theoriebildung (Philosophien) sind. Auf diese Weise können auf allgemeiner Ebene vielfältige Settings erschlossen werden, da sich Bereiche frei miteinander verbinden lassen, die sonst nicht unbedingt zusammen gedacht werden. Auf dieser Grundlage bestünde die Möglichkeit, einen das Thema Gefühle im Musikunterricht wiedergebenden Würfel zu gestalten, welcher die allgemeinen Kategorien durch die speziellen Phänomene substituiert. Ein solcher Versuch stößt jedoch schnell an seine Grenzen, da sich bestimmte Eigenschaften der Gegenstände als inkompatibel erweisen. Obwohl die vorgeschlagenen Kategorien im dreidimensionalen Raum ein hohes Maß an Komplexität abbilden, bedarf die theoretische Rahmung des Themas einer höheren Flexibilität zwischen den Kategorien. Zeigen lässt sich dies am oben eingeführten Beispielsatz. Auf der C-Achse ist der Musikraum als Verortung eindeutig adressiert. Auch die anderen beiden Konstituenten der Aussage lassen sich auf ihren Achsen zunächst eindeutig einordnen, eröffnen jedoch zugleich Verbindungen zu weiteren Kategorien. Der Kontext Forschung steht parallel zu aktueller musikdidaktischer Theoriebildung auf der B-Achse. Es ist dann auch noch nicht geklärt, in welcher Disziplin oder Methode die jeweilige Forschung Wissen schafft, um die Theoriebildung voranzutreiben. Isoliert betrachtet, würde sich, der Frage folgend, ein soziologischer Hintergrund anbieten, wäre da nicht noch die Achse A. Für sich genommen sind die musikalischen Praxen unterschiedlicher sozialer Milieus sicherlich ein klarer Gegenstand, doch auch an dieser Stelle reichen die Grenzen des Gegenstands über alle weiteren Kategorien hinaus, wenn sich die Fragerichtung verändert. Die potenzielle Offenheit der Gegenstände auf der Achse A beeinflusst des Weiteren, wie sich die anderen beiden Würfelkanten konfigurieren und damit auch, welche Methoden oder Theorien in Frage kommen. Diese wechselseitige Beeinflussung bei mehrdimensionalen Gegenständen erschwert die plausible Darstellung. Somit bietet der Würfel für eindeutige Fragen die Möglichkeit der reflexiven (Über-)Prüfung und damit ein griffiges Werkzeug zur Erweiterung, Engführung oder Selbstvergewisserung von Forschungsanliegen. Für die Betrachtung von Zusammenhängen über verschiedene Disziplinen und Praxen hinaus, die dynamisch von einer übergeordneten Metaebene bis auf die kleinste Mikroebene reicht, bedarf es eines anderen Beschreibungsinstrumentes.

Auf der Suche nach einer Lösung finden sich auch in anderen Studien ähnliche Befunde. Zur Veranschaulichung seien ein Beitrag zur Strukturierung musikpädagogischer Forschung im Allgemeinem sowie eine Bestandsaufnahme zu den Forschungsgegenständen Musik und Gefühl vorgestellt.

ELVIRA PANAIOTIDI zeigt aus wissenschaftstheoretisch-paradigmatischer Perspektive⁸⁰ in Anlehnung an THOMAS KUHN⁸¹ und GERHARD SCHURZ⁸² auf, dass die Musikpädagogik selbst nicht einem, sondern zwei Paradigmen höherer Ordnung folgt, die sich anschließend noch in weitere Paradigmen gliedern.⁸³ Ihre Aussagen beziehen sich dabei auf die entstandene Pluralität musikdidaktischer Konzeptionen in den vergangenen 30 Jahren und haben das Ziel, Dichotomien zu umgehen zugunsten eines an Pluralität ausgerichteten Modells, das sich frei nach dem jeweiligen Paradigma ausrichtet. Auf konzeptioneller Ebene sind die Ausführungen von PANAIOTIDI eine große Hilfe. Im Nachvollzug der Verbindungen zwischen der theoretischen Komponente des musikpädagogischen Paradigmas⁸⁴ und ihrer bezugswissenschaftlichen Hintergründe zu den diversen musikpädagogischen Paradigmen findet sich dann allerdings eine Lücke, die sich erst mit eigenem Zutun schließt: Das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten zur Formation des jeweiligen Paradigmas muss erst rekonstruiert werden. Die oben eingeführte beispielhafte Forschungsfrage zur Theoriebildung des Gefühlsbezuges sozialer Milieus im Musikunterricht ließe sich exemplarisch als ein Mischparadigma zwischen dem sozialpolitischen und dem kulturerschließenden Paradigma beschreiben. Die besagte Lücke entsteht, ähnlich wie oben, zwischen den Praxen der jeweiligen Bezugswissenschaften, der Begründung und Ausführung des Wissenstransfers als musikpädagogischem Forschungsbeitrag hin zur Reflexion der Normativität gewonnener Aussagen im Bezug zur operativen Umsetzung im Musikunterricht.

Es scheint fraglich, ob sich überhaupt ein geschlossenes Modell begründen lässt, wenn sich das Anliegen aus der allgemeinen Wissenschaftstheorie heraus auf den Forschungsgegenstand Gefühle und Musik konzentriert. ANDREAS HOLZER erschließt mit musikwissenschaftlichem Blick die parallele Breite der wissenschaftlichen Bezüge.⁸⁵ Im Anschluss an einen knappen Umriss des Forschungsfeldes resümiert er, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung in diesem Gebiet immer interdisziplinär sein müsse: Da es keine „idealtypischen“⁸⁶ Forscher*innen gebe, die gleichzeitig in allen Disziplinen arbeiten könnten, beschreibt er den Dialog zwischen den Disziplinen als einzigen Ausweg.

⁸⁰ Vgl. PANAIOTIDI, Elvira: *Paradigmen der Musikpädagogik*. In: Kornesser, Stephan / Schurz, Gerhard (Hrsg.): *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Springer VS, Wiesbaden 2014, S. 162.

⁸¹ KUHN, Thomas: *Die Struktur der wissenschaftlichen Revolutionen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1976. [zitiert nach: PANAIOTIDI 2014, S. 177]

⁸² SCHURZ, Gerhard: *Koexistenz rivalisierender Paradigmen. Eine begriffsklarende und problemtypologisierende Studie*. In: Schurz, Gerhard / Weingartner, Paul: *Koexistenz rivalisierender Paradigmen. Eine postkuhnsche Bestandsaufnahme zur Struktur gegenwärtiger Wissenschaft*. Westdeutscher Verlag, Opladen 1998. [zitiert nach: PANAIOTIDI 2014, S. S. 178]

⁸³ PANAIOTIDI 2014, S. 158–164: Auf höherer Ordnung ist zum einen das *poietische Paradigma*, welches noch in ein *rezeptions-hermeneutisches Paradigma* und ein *produktionsästhetisches Paradigma* unterschieden wird. Zum anderen findet sich das *praxiale Paradigma* höherer Ordnung, das seine Unterteilung in ein *ästhetisches, sozialpolitisches* [Rechtschreibung angepasst], *kulturerschließendes* und *anthropologisches Paradigma* findet.

⁸⁴ Vgl. PANAIOTIDI 2014, S. 157: Das *theoretische musikpädagogische Paradigma* setzt sich neben der *theoretischen Komponente* noch aus der *methodologischen, empirischen und programmatischen Komponente* zusammen.

⁸⁵ HOLZER, Andreas: *Wie viel Gefühl verträgt (die) Musik(wissenschaft)?* In: Ellmeier, Andrea / Ingrisch, Doris / Walkensteiner-Preschl, Claudia (Hrsg.): *Kultur der Gefühle. Wissen und Geschlecht in Musik, Theater, Film*. (Gender Wissen; Bd. 3), Böhlau Verlag, Wien 2012, S. 78: Auf den vier Ebenen *Produkt, Objekt, Interpretation* und *Rezeption* werden die jeweiligen Bezugsdisziplinen verortet.

⁸⁶ HOLZER 2012, S. 88.

Im Verlauf dieses Kapitels wird gezeigt, dass die forschende Auseinandersetzung mit Gefühlen im Musikunterricht durchaus dringlich ist. Eingedenk der Einwände HOLZERS hinsichtlich der Limitationen von interdisziplinär Forschenden gilt es also, eine Lösung vorzuschlagen. Das Rhizom-Denken, im welchem das Thema in Kapitel 1 entwickelt wurde, scheint als dynamisches System im Vergleich zu den oben erörterten Strukturierungsvorschlägen eine produktive Beweglichkeit zu ermöglichen. Es fungiert als reflexive Metaebene, deren Konstituenten an dieser Stelle nochmals orientierend zusammengefasst werden.

Das Rhizom-Denken in dieser Arbeit ist zugleich phänomenologisch⁸⁷, semiotisch und zeigt sich als dynamische Topologie der Dinge. Es ist phänomenologisch, da es alle Bewusstseinszustände des Menschen als bedeutsam annimmt und danach fragt, wie sie erlebt und verstanden werden. Bewusstseinszustände sind verbunden mit Bedeutsamkeit konstituierenden semiotischen Kettengliedern, die linguistischen Prinzipien nicht unterworfen, sondern subjektiv frei sind. Mit ihnen sind alle möglichen Formen menschlicher Äußerungen und Konstruktionen gemeint, alle Äußerungen und Konstruktionen sind gleichberechtigt. Es herrscht keine Hierarchie zwischen den Gliedern der Kette: Ein behagliches Kribbeln steht neben einer Melodie, neben einer theoretischen Abhandlung, neben dem Begriff der einen und der anderen Wissenschaft, neben einem ministeriellen Erlass, neben der Angst vor der Prüfung – gleichzeitig, parallel und in Verbindung. Wenn Topologien gebildet werden, dienen diese deshalb als dynamische Orientierung und verhalten sich nicht repräsentativ-hierarchisch.

Dieses Rhizom-Denken⁸⁸ reflektiert:

- die Phänomene in ihrer Beziehung zu verschiedenen wissenschaftlichen und künstlerischen Zugriffen,
- die epistemologischen und methodischen Hintergründe des jeweiligen wissenschaftlichen Zugriffs,
- die sprachlichen Setzungen, mit deren „Augen“⁸⁹ jede Disziplin ihr Wissen bezeichnet,
- die Ergebnisse verschiedener Disziplinen als parallele Wissensformen, die sich nicht ausschließen,
- die diskursiven Dynamiken, welche dieses Wissen im Verhältnis zu normativen Setzungen ordnen,

und fungiert damit schließlich auch als Korrektiv des Zugriffs des Autors im Prozess des Forschens und Theoretisierens. Denn die vorweggenommene Offenheit des Rhizom-Denkens kann sich auch als problematisch erweisen. Die subjektive Prägung der Studie verlangt besondere Sorgfalt und permanente Selbsthinterfragung, um den Unzulänglichkeiten der Beliebigkeit und

⁸⁷ Die Arbeit entwickelt die Begriffe zwar u. a. auch aus phänomenologischem Verständnis, wendet aber keine phänomenologische Methode an. Deshalb ist sie nicht als phänomenologische Studie zu bezeichnen. Vgl. OBERHAUS, Lars: *Phänomenologische Ansätze*, In: DARTSCH et al. 2018, S. 433–435.

⁸⁸ Vgl. Kapitel 1 Entfaltung im Denken des Rhizoms nach DELEUZE und GUATTARI.

⁸⁹ Vgl. MÜLLER, Herta: *In jeder Sprache sitzen andere Augen*. Zitiert nach: BRANDSTÄTTER, Ursula: „*In jeder Sprache sitzen andere Augen*“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum ‚Reden über Kunst‘. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. kopaed Verlag, München 2011, S. 29.

den Grenzen des eigenen Vermögens zu begegnen. Wie sich ein hermeneutisches Verfahren in diesem Denken bewegt, ohne es zu konterkarieren, und trotzdem anschlussfähig bleibt – dies gilt es, anschließend zu erörtern.

2.1.3 Skizze einer pluralisierenden Hermeneutik

Die Hermeneutik bzw. die hermeneutische Methode ist selbstverständlicher Bestandteil des wissenschaftlichen Alltages. Ganze Arbeiten werden in dieser Form verfasst, ohne dass die Voraussetzungen, Bedingungen oder Limitationen geklärt würden. Das mag daran liegen, dass es die Hermeneutik nicht gibt. Was sich allerdings findet, ist eine bis ins vierte Jahrhundert vor Christus zu PLATON zurückreichende Tradition, die das Verstehen zu verstehen versucht.⁹⁰ Der Kern jedes hermeneutischen Vorgangs ist „die Verständlichmachung von Sinn zum Gegenstand“⁹¹, wobei das altgriechische ‚ἐρμηνεύειν‘ (hermēneúein) mit den Bedeutungsrichtungen „ausdrücken (aussagen, sprechen), auslegen (interpretieren, erklären) und übersetzen (dolmetschen)“⁹² versehen ist. Seit der Antike haben sich verschiedene Hermeneutiken in den Verzweigungen der Wissenschaften herausgebildet.⁹³ Auch innerhalb der philosophischen Hermeneutik existieren unterschiedlich begründete und ausgerichtete Hermeneutiken. Ihr kleinstes gemeinsames Nenner liegt darin, dass sich Hermeneutik traditionell um das Auslegen und Verstehen von Texten bemüht und das Medium dieses Verstehens selbst auch immer Texte sind. Diese Ausformungen können in verschiedenen Einführungswerken⁹⁴ nachvollzogen werden. Deshalb wird zunächst an einer eher allgemeinen Arbeitsdefinition von HELMUTH VETTER erörtert, welchen Schwierigkeiten sich das hermeneutische Verfahren im Rahmen dieser Untersuchung gegenüber sieht.

„Das Erfassen von Sinn heißt ‚Verstehen‘; der Weg von der Wahrnehmung einer Erscheinung oder dem Entwurf einer Möglichkeit zum Erfassen ihres Sinnes heißt ‚Auslegung‘, die methodisch kunstgerecht unternommene Auslegung heißt ‚Interpretation‘ [...]; die Lehre von der Auslegungskunst und Theorie des durch Interpretation zustande gebrachten Verstehens heißt ‚Hermeneutik‘ [...].“⁹⁵

Ein mögliches methodisches Vorgehen könnte nun darin bestehen, alle relevanten Texte zum Thema der in Kapitel 1 referierten Bezugswissenschaften zu recherchieren, nach bestimmten Regeln auslegend zu interpretieren, um zu einem neuen, vertieften Verstehen zu gelangen. Dieser Weg hält allerdings einige Probleme bereit, von denen drei genauer beleuchtet werden. Sie

⁹⁰ JOISTEN, Karen: *Philosophische Hermeneutik*. Akademie Verlag, Berlin 2009, S. 8.

⁹¹ GRONDIN, Jean: *Einführung in die philosophische Hermeneutik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2001, S. 36.

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. BÖHL, Meinrad / REINHARD, Wolfgang / WALTER, Peter: *Hermeneutik. Die Geschichte der abendländischen Textauslegung von der Antike bis zur Gegenwart*. Böhlau Verlag, Wien et al. 2013.

⁹⁴ Die einführenden Darstellungen betrachten hier meist folgende Autoren und ihre Konzeptionen genauer: JOHANN CONRAD DANNHAUSER – FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER – WILHELM DILTHEY – MARTIN HEIDEGGER – HANS-GEORG GADAMER – PAUL RICŒUR – JAQUES DERRIDA. Vgl. neben GRONDIN 2001 und JOISTEN 2009; z. B. auch JUNG, Matthias: *Hermeneutik. Zur Einführung*. Junius Verlag, Hamburg 2002 und VETTER, Helmuth: *Philosophische Hermeneutik. Unterwegs zu Heidegger und Gadamer*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2007.

⁹⁵ VETTER 2007, S. 15.

fordern dazu heraus, den methodischen Gang weiter zu spezifizieren. Zudem lassen sich in ihrem Bewusstsein die Grenzen und auch der Aussagewert dieser Arbeit erfassen.

Die Arbeit teilt die Unklarheit jeder Forschung, die sich mit Gefühlen befasst, und aufgrund ihrer methodischen Ausrichtung tun sich einige Unmöglichkeiten auf: Bewusstseinszustände als unmittelbare Selbsterfahrung gehören zu den Phänomenen, die sich der direkten sprachlichen Benennung entziehen. Selbst wenn bestimmte Wörter im Nachhinein eine konkrete Qualität berühren, so erweisen sie sich als ungenügend, um die momentane individuelle Erlebnisqualität tatsächlich zur Sprache zu bringen. Das bedeutet, dass hier eine Methode mit blindem Fleck in Anschlag gebracht wird. Wenn es um das Verstehen ästhetischer Erfahrungen⁹⁶ geht, wie beim Umgang mit Kunst im Allgemeinen und Musik im Speziellen, potenziert sich diese Unzulänglichkeit zu einem zweiten Problem: Wie soll ein Phänomen, das selbst schon nicht adäquat zu adressieren ist, Grundlage dafür sein, über ein weiteres Phänomen, für das prinzipiell das Gleiche gilt, Aussagen zu treffen, die neues Wissen bereithalten und überdies pädagogisch-didaktischem Handeln eine Orientierung geben sollen? Anders gewendet: Es gehört zur Konstitution von Gefühlen, von Musik-Erleben und der parallelen Wahrnehmung von beidem, dass sie sprachlich inkommensurabel sind. Doch liegt die einzige Möglichkeit der wissenschaftlichen Annäherung im Medium der Sprache. Trotz gegebener Unmöglichkeit ist der beschriebene Weg des sprachlichen Begreifens notwendig⁹⁷ da beides in Kombination, das Fühlen im Musikerleben, das Erfassen von Sinn erst ermöglicht. Das dritte Problem ergibt sich aus der Kombination der bereits referierten Bezugswissenschaften: Letztlich wird mit einem geisteswissenschaftlichen Verfahren auf Daten, Interpretationen, Ergebnisse, Begriffsverständnisse und durchaus auch Erlebnisse zugegriffen, welche unter gänzlich anderen Vorzeichen und Paradigmen entstanden sind. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das wissenschaftliche, schriftsprachliche Verfahren der Hermeneutik einerseits mit den Sprachen anderer Disziplinen konfrontiert sieht. Andererseits muss das Verfahren mit dem Zusammenhang zwischen Gefühlen und Musik Phänomene erreichen, die es per se nicht einholen kann.

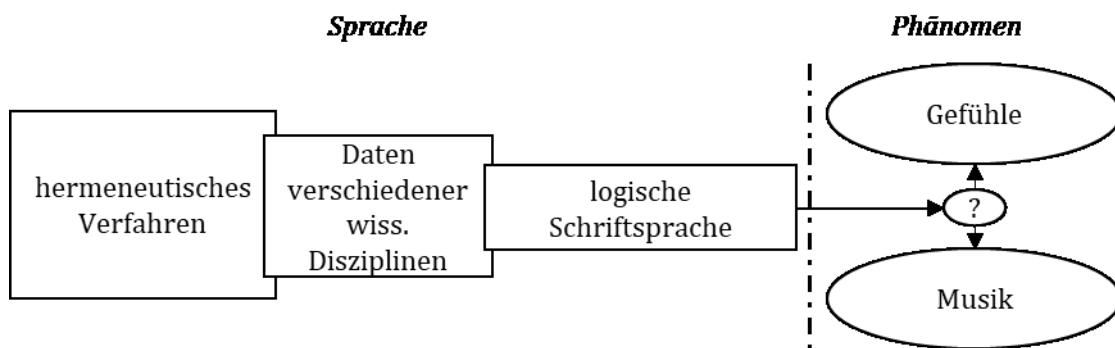


Abb. 3: Herausforderungen an das hermeneutische Verfahren

⁹⁶ Vgl. EGGBRECHT, Hans Heinrich: *Musik verstehen*. Piper, München / Zürich 1995, S. 35; ROLLE, Christian: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Gustav Bosse Verlag, Kassel 1999, S. 90.

⁹⁷ Diese These muss an dieser Stelle als Begründung dienen; sie wird am Ende der Arbeit erneut diskutiert.

Diese Problemlage ist für die Musikpädagogik als Wissenschaft nicht neu. Die im vorhergehenden Kapitel wiedergegebenen Strukturierungsversuche zeugen davon. Wenngleich hermeneutisches Denken implizit und explizit in der Musikpädagogik angewandt wurde und wird, findet sich keine ausformulierte und begründete Methode, die die aufgeführten Schwierigkeiten integriert.⁹⁸ An dieser Stelle kann eine vertiefende Herleitung, die eine Hermeneutik der Musikpädagogik als wissenschaftliche Methode umfassend begründet, nicht geleistet werden. Stattdessen werden im Bewusstsein der aufgeführten Schwierigkeiten die Möglichkeiten eines (selbst-)kritischen Vorgehens umrissen.

Zunächst hilft es, sich zu vergegenwärtigen, dass der bisherige Text bereits interpretierend auslegt und zu einem bestimmten Verstehen anregt. Hierbei erweist sich für den weiteren Gedankengang das Verhältnis des vorliegenden Textes zu den Phänomenen, auf die er verweist, als zentral. Ausgehend von einer angenommenen konkreten Situation und ihrem unterschiedlichen Erleben wurden im ersten Kapitel Vorschläge entwickelt, wie die Phänomene dieses Erlebens begrifflich gefasst werden könnten, und ein Versuch der Organisation der Phänomene und der mit ihnen verknüpften Begriffe im Rhizom-Denken wurde unternommen. Somit liegt als Ausgangspunkt ein interdisziplinäres Vorverständnis vor. Die Interdisziplinarität – im Sinne von zwischen den Disziplinen – begründet sich auf zwei Ebenen.

Die Darstellung verbleibt nicht bei einer schriftsprachlichen Logik, sondern nimmt die vor der Sprache liegenden Erlebensphänomene als Ausgang und Ziel ernst. Auf der ersten interdisziplinären Ebene findet also eine Begegnung von Phänomenologie und Hermeneutik statt. ROLF EBERFELD unterscheidet diese beiden Disziplinen einführend:

„*Hermeneutik* geht in der Frage nach dem Verstehen primär aus von Gesprochenem und Geschriebenem. Vor allem Texte stehen dabei im Zentrum. *Phänomenologie* geht hingegen von Bewusstseinsvollzügen und leiblich-situiertem Erfahren aus. Vor allem das Bewusstseinsleben in all seinen Facetten und leiblich-sinnliches Erfahren stehen dabei als Ausgangspunkt im Zentrum.“⁹⁹

Aus dieser Bestimmung heraus fragt sich, warum die Arbeit denn nicht auf eine phänomenologische Methode zurückgreift. Dagegen spricht im Wesentlichen das Argument der eingeführten Mannigfaltigkeit des Phänomens und Plateaus *Gefühl*. Ohne die interdisziplinäre Perspektive bliebe der Blick eindimensional phänomenologisch. Wichtig ist allerdings, dass die phänomenologische Innensicht in dem entfalteten Denken gleichberechtigt neben den Begriffen und Daten der anderen Disziplinen steht. Damit ließe sich auf dieser ersten Ebene das Verhältnis

⁹⁸ Vgl. BUNKELMANN, Rainer: *Hermeneutik in Musikästhetik und Musikpädagogik im zwanzigsten Jahrhundert*. Gustav Bosse Verlag, Regensburg 1992.
EHRENFORTH, Karl Heinrich: *Verstehen und Auslegen*. Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main et al. 1971.
RICHTER, Christoph: *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Wißner, Augsburg 2014.

Die hier als Beispiele angeführten drei Schriften versuchen die philosophische Hermeneutik als Werkzeug zur theoretischen Beschreibung des Musik-Verstehens in der Perspektive der Musikvermittlung zu verwenden bzw. zu begründen. Sie hinterfragen dabei weniger die paradigmatisch-wissenschaftliche Perspektive.

⁹⁹ EBERFELD, Rolf: *Hermeneutik und Phänomenologie*. In: Schürmann, Eva / Spanknebel, Sebastian / Wittwer, Héctor (Hrsg.): *Formen und Felder des Philosophierens. Konzepte, Methoden, Disziplinen*. Verlag Karl Alber, Freiburg / München 2017, S. 27–28.

zwischen den beiden zugrundeliegenden philosophischen Disziplinen weniger als „Husserls hermeneutische Phänomenologie“, sondern eher in Richtung „Heideggers phänomenologische[r] Hermeneutik“¹⁰⁰ beschreiben.

Auf der zweiten Ebene wird der disziplinäre Bezug ausgeweitet, indem die Begriffe auf den Gebrauch und das Wissen verschiedener Disziplinen im Umgang mit den zu untersuchenden Phänomenen zurückgehen. Dabei sind die im ersten Kapitel vorgelegten Begriffe bewusst als heuristische Definitionen angelegt. Sie geben dem Verständnis und dem Sprachgebrauch eine Orientierung, wobei beides erst noch zu begründen ist. Dieses Vorverständnis schafft den gemeinsamen Horizont von Lesenden und Autor insofern, als die Komplexität des Ganzen angenommen wird und gleichzeitig die Teile des Ganzen benannt werden, die in der Folge die Gegenstände der Untersuchung sind. Erst durch die gemeinsame Passage zwischen Lesenden und Autor im Medium des Textes werden die bereits angelegten Verständnisse erarbeitet, wodurch Vorverständnis und das vertiefte Verstehen aufeinander verweisen. Im Sinne einer hermeneutischen Spirale lässt sich das Verfahren dieser Arbeit wie folgt abbilden:

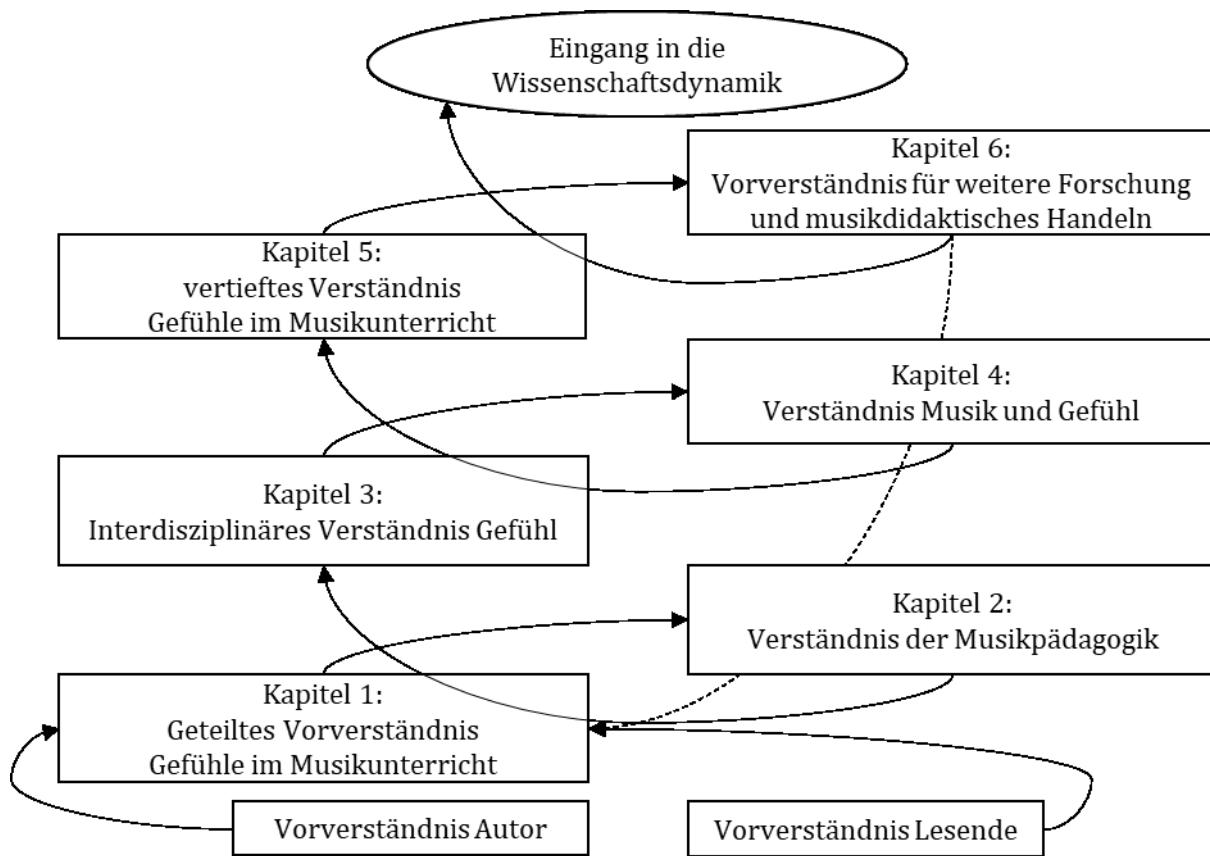


Abb. 4: Die hermeneutische Spirale im Bezug zur Arbeit

¹⁰⁰ BERMES, Christian: *Reduktion und Verstehen. Husserls Phänomenologie und die Hermeneutik*. In: VETTER, Helmuth / FLATSCHER, Matthias: *Hermeneutische Phänomenologie – phänomenologische Hermeneutik*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2005, S. 25. Auch diese Unterscheidung hätte eine Hermeneutik für die Musikpädagogik zu bedenken.

Die einzelnen Kästen der Grafik bezeichnen das Verständnis, das als Ergebnis des jeweiligen Kapitels erwartet wird. Welche Relevanz weisen diese Ergebnisse auf? Die erarbeiteten Verständnisse sind limitiert, da sie das Produkt des Verstehens des Autors und seiner Möglichkeiten in Hinblick auf Recherche, Auswertung der zugrundeliegenden Texte und Daten sowie ihrer auslegenden Interpretation in neuer Schriftlichkeit sind. Dieser neue Text stellt am Ende eine Möglichkeit unter unendlich vielen dar, mit dem Thema umzugehen. MATTHIAS FLÄMIG stellt deshalb aus sprachanalytisch-philosophischer Perspektive die methodische Brauchbarkeit der Hermeneutik infrage. Die Methodik (sprach-)philosophischer Forschung habe im Vergleich zu empirischer und mathematischer Forschung das Ziel, „analytische, apriorisch wahre Sätze“¹⁰¹ als Ergebnis hervorzubringen, während die Hermeneutik¹⁰² keine eigenständige Methode darstelle. Er fordert „Sprachanalyse statt philosophischer Hermeneutik“¹⁰³, da allein sprachphilosophisch korrekte Sätze Wissen (z. B. empirischer Disziplinen) als wissenschaftliche Wahrheiten zugänglich machen.

Der Einwand FLÄMIGS verdeutlicht, dass die Aussagekraft der erwarteten Ergebnisse im streng wissenschaftlichen Sinn der Sprachphilosophie äußerst gering ist. Wahre Sätze, synthetisch oder analytisch, sind auf dem beschriebenen Weg letztlich nicht zu erreichen.¹⁰⁴ Mit Blick auf die Gegenstände – bedeutsame Gefühle und Musik in Unterrichtssituationen – scheint die von FLÄMIG geforderte Art wahrer Sätze unmöglich. Die musikpädagogische Unterrichtssituation mit Musik und Gefühlen lässt sich vermutlich weder in ein Labor noch in einen propositionalen Satz bringen. Was allerdings in Reichweite liegt, sind relative Aussagen, die sich auf der Grundlage eines breiten Spektrums an Perspektiven in bestimmten Situationen als plausibel erweisen. Um in diese Reichweite zu kommen, geht das Verständnis von Hermeneutik in dieser Arbeit noch einen Schritt weiter, indem es das Verfahren nicht allein auf schriftsprachlicher Ebene sieht, sondern, wie im Rhizom-Denken exponiert, alle Äußerungs- und Erlebnisformen mitdenkt und als mögliche Elemente des Verstehens integriert. Hermeneutik so zu verstehen, lässt sich am ehesten mit MARTIN HEIDEGGERS Gedanken des ontologischen Verstehens in Verbindung bringen, aus dem CHRISTOPH RICHTER schließt: „Verstehen als Selbst- und Weltverstehen ist ein Verstehen mit allen Sinnen.“¹⁰⁵ Die Öffnung hin zu allen Sinnen löst die entscheidende Verschiebung aus, die an den oben beschriebenen drei Unmöglichkeiten zwar nichts ändern kann, dem Verfahren aber weitere Räume erschließt, indem es im Denken von der reinen Sprachlichkeit gelöst wird. Hermeneutisch Denken heißt in diesem Fall, alle Denkweisen als adäquate Weisen des Verstehens anzunehmen. Damit rückt das hermeneutische Verfahren aus der sprachlichen Peripherie ins Zentrum zwischen Sprache(n) und Phänomen(en), da es fühlend und denkend den Phänomenen und den mit ihnen verknüpften Begriffsgesetzen nachspürt und sie beschreibt.

¹⁰¹ FLÄMIG, Matthias: *Hermeneutik und Hermeneutik und Sprachanalyse?!* Vorbereitende Bemerkungen zu einer Kritik der Didaktischen Interpretation der Musik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM) 2002, <http://www.zfkm.org/02-flaemig.pdf> [zuletzt aufgerufen am 09.10.2020], S. 5.

¹⁰² Flämigs Auseinandersetzung befasst sich beispielhaft mit Hans Georg Gadamers *Wahrheit und Methode*.

¹⁰³ FLÄMIG 2002, S. 17.

¹⁰⁴ Das Gedankenspiel einer rein sprachphilosophischen Untersuchung zum Thema ließe sich von dieser Studie inspirieren: HOYER, Michael: *Überleitung von der Philosophie der Sprache zu einer Sprachphilosophie der Musik*. Nodus-Publikation, Münster 1989.

¹⁰⁵ RICHTER 2014, S. 35.

Das Dilemma liegt nun darin, dass das Verhandlungsmedium der Arbeit eine möglichst präzise wissenschaftliche Schriftsprachlichkeit ist, doch eine Live-Performance zwar fühl- und denkbar, aber unmöglich aufzuschreiben ist. Das bis hierhin entfaltete hermeneutische Denken wird im letzten Schritt immer in logischer Schriftsprachlichkeit gebunden sein. Der blinde Fleck der Methode verschwindet nicht, so oft und vehement die Offenheit auch postuliert und begründet wird. Eine weitere Annäherung scheint durch ein bestimmtes Verständnis der hier verhandelten Sprache(n) und des vorliegenden Textes möglich, wenn beides jeweils nicht singulär, sondern plural gedacht wird.

Die Wendung, dass an diesem Punkt ausgerechnet Sprache dabei dienlich sein soll, den blinden Fleck von seinen Rändern her durchlässiger zu machen, mag im ersten Moment irritieren. Dabei röhrt die Irritation aus der Vorstellung, dass Sprache eine singuläre Sache sei. Bei genauerer Betrachtung lässt sich allerdings feststellen, dass auch die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode im Verstehensversuch des Verstehens von verschiedenen Sprachen ausgestaltet wird, die ein breites Spektrum abdecken. Am einen Ende findet sich beispielsweise die streng sprachanalytische Methode FLÄMINGS, am anderen die Bereitschaft HANS ULRICH GUMBRECHTS, sich auf Präsenz und die Bedingungen ihrer Produktion einzulassen.¹⁰⁶ Während das Vokabular des Erstgenannten dafür ausgelegt ist, den Wahrheitsgehalt eines ästhetischen Urteils als melancholisch zu bestimmen, eignen sich die Begriffe des Weiteren dafür, das Oszillieren von Präsenz- und Sinneffekten zwischen Text, Musik und Gesten eines Tangotanzes zu beschreiben,¹⁰⁷ der im (Mit-)Erleben eine melancholische Wirkung hat. Zwischen diesen Polen gibt es sicherlich unzählige Dialekte und Sprachen, die wiederum andere Momente berühren. Mit der Bereitschaft, sich bereits auf dieser (sprach-)theoretischen Ebene darauf einzulassen, dass jede Sprache in bestimmten Bereichen über besondere Augen¹⁰⁸ verfügt, die ihr ganz eigenständige Einsichten erlauben, ist die Voraussetzung dafür geschaffen, die Möglichkeit interdisziplinären Verstehens überhaupt zu akzeptieren. Erst aus diesem Selbstverständnis heraus hat das hermeneutische Verfahren die nötige Beweglichkeit, um, wie oben beschrieben, zwischen den Disziplinen interpretierend tätig zu sein, zu dolmetschen. Die Vermutung lautet, dass je mehr Augen auf die Ränder des Fleckes gerichtet sind, Differenzen zwischen den verschiedenen Perspektiven sichtbar werden. Mit der bewusstmachenden Erforschung dieser Differenzen und ihrer Erörterung in sprachlichen Suchbewegungen, die ebenfalls eine Spur legen, die es zu verfolgen gilt, wird situativ eine größere Detailliertheit und vielleicht sogar Durchlässigkeit des Randes möglich – und damit auch ein vertiefendes Verstehen.

In der Folge lässt sich das aus der Vielfalt der Sprachen hervorgehende Produkt des hermeneutischen Verfahrens – der vorliegende Text – als pluralisierend begreifen. Hierfür bildet der Ansatz ODO MARQUARDS einen fruchtbaren Ausgangspunkt. Er rekonstruiert als Gegenentwurf zu absoluten, singularisierenden Verständnissen von Text ein pluralisierendes Modell, in welchem sich Verstehen in der Tätigkeit des literarisch Lesenden eines literarischen Textes ereignet und dabei niemals abgeschlossen ist.¹⁰⁹ Der Mensch wird hier durch das Sein zum Text

¹⁰⁶ Vgl. GUMBRECHT, HANS ULRICH: *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2004, S. 125ff.

¹⁰⁷ Vgl. GUMBRECHT, HANS ULRICH: *Die Stimmen von Argentiniens Leichen*. In: Merkur 499, 1990, S. 715–728. [zitiert nach: GUMBRECHT 2004, S. 129]

¹⁰⁸ Vgl. siehe S. 38 in dieser Arbeit.

¹⁰⁹ MARQUARD, ODO: *Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist*. In: Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft im Katholischen Deutschland (Hrsg.): *Philosophisches Jahrbuch (PJ)* 88.

bestimmt, während Letzterer „stets auch noch anders gelesen und immer auch noch etwas anderes bedeuten kann, weil er keinen Sinn an sich hat, sondern – durch die Lust am Kontext – unendlich auslegungsfähig ist.“¹¹⁰ MARQUARD sieht die Notwendigkeit einer pluralisierenden Hermeneutik als den Ausweg des Menschen aus Situationen, in denen absolute Textverständnisse zum konfessionellen Bürgerkrieg und in letzter Konsequenz zum Tod führen. Dass er hierfür Text und Lesende mit literarisch attribuiert, ergibt sich aus seinem Argumentationsgang und ist möglicherweise provozierend gemeint (an anderer Stelle nennt er diese Charakteristik auch „nichtabsolut“¹¹¹). Den Gedankengang MARQUARDS weiterführend, wird im Folgenden relativ als Gegenteil zu absolut gebraucht, um Text, Lesende und darüber hinaus auch den Autor im pluralisierenden Verständnis zu beschreiben.

Diese drei Elemente oder Beteiligten (Text, Lesende, Autor) des hermeneutischen Verfahrens vorliegender Arbeit stehen in einem Spannungsverhältnis, in welchem der relative Text als Vermittlungsmedium des kleinsten gemeinsamen Nenners fungiert. Er wird vom relativen Autor im bis hierhin skizzierten Verfahren zur Verfügung gestellt und zeigt sich in der Variante des bestmöglichen Wissens und Gewissens. Hier begründet sich die Relativität in den bereits oben angeführten subjektiven Limitationen. Das Potenzial des relativen Textes geht dann über die Grenzen einer limitierten Anzahl von Seiten hinaus, auf denen Buchstaben linear zu Wörtern, Sätzen, Abschnitten und Kapiteln geordnet werden. Es entfaltet sich in dem Moment, in welchem die Vielfalt der Sprachen und ihrer Perspektiven in die subjektive Bedeutung der Phänomene auf Seiten der Lesenden zurückwirkt – wenn z. B. eine Erfahrung begreifbar wird, eine Aussage inneren Widerstand provoziert oder eine Beschreibung Sehnsüchte auslöst. Dies sind Gelegenheiten, in welchen die relativen Lesenden das, was eindimensional-linear geschrieben und zweidimensional abgebildet wurde, in ihr Fühlen und Denken überführen oder die Karte mit ihrem Rhizom verbinden. Hierbei öffnet sich eine weitere (Verwertungs-)Möglichkeit. Die Ergebnisse dieser Arbeit können nicht nur in die Praxis musikpädagogischer oder interdisziplinärer Forschung einfließen, sondern auch transdisziplinär wirken, wenn sie in Praxen der Pädagogik, der Kunst oder des guten Lebens subjektiv aufgehen.

Die grundlegende Voraussetzung für diese Prozesse liegt in der allseitigen Akzeptanz der Relativität und Offenheit. Wahrheit in einem Satz wird es hier nicht geben. Vielmehr lassen sich alle Beteiligten auf einen nicht abschließbaren Diskurs ein. Dieser setzt sie ins Recht, die je eigenen Gefühle, den eigenen künstlerischen Ausdruck oder Argumente als Verhalten zum relativen Text einzubringen, z. B. lesend, schreibend oder spielend. Im wissenschaftlichen Diskurs nimmt der relative Text am „unendlichen Gespräch“¹¹² teil und setzt hier einen neuen Gesprächs- und Wissensimpuls.

Zugleich erlegt die Pluralisierung Pflichten auf. Dazu gehören Skepsis, (Selbst-)Kritik und Gewaltlosigkeit in der Auseinandersetzung, um den anderen Diskursteilnehmenden die Unversehrtheit des eigenen Fühlens im Umgang mit Musik zuzusichern und die Möglichkeit des Missverständens im Denken einzuräumen.

Jahrgang, https://philosophisches-jahrbuch.de/wp-content/uploads/2019/03/PJ88_S1-19_Marquard_Frage-nach-der-Frage.pdf [zuletzt aufgerufen am 12.10.2020], S. 9–14.

¹¹⁰ Vgl. MARQUARD 1988, S. 13.

¹¹¹ Vgl. MARQUARD 1988, S. 11.

¹¹² Vgl. MARQUARD 1988, S. 13.

Dies gilt insbesondere für das sprachliche Handeln des Autors in der Gestaltung des Textes: Mit seiner Herleitung der Begriffe, der Begründung ihrer Auswahl und letztlichen Bestimmung im Bezug zu den identifizierten Phänomenen liegt bei ihm die Verantwortung, den Diskurs für die musikdidaktische Wissenschaft und Praxis vorzuzeichnen, indem er ein brauchbares und begründetes sprachliches Werkzeug liefert. Im bis hierhin entwickelten Kontext kann es formalisierte Regeln einer kunstfertigen Auslegung nicht geben. An ihre Stelle tritt die kritische Reflexion der einzelnen Arbeitsschritte im oben beschriebenen Rhizom-Denken auf der Metaebene.

Es liegt dann in der Verantwortung aller, die hier erarbeiteten Aussagen auf sich selbst und das eigene Handeln zu beziehen, sie zu korrigieren oder weiterzuentwickeln – die Eindimensionalität des geschriebenen Textes mit der Mehrdimensionalität der musikdidaktischen Praxen in Pädagogik, Kunst und Wissenschaft zu verbinden.

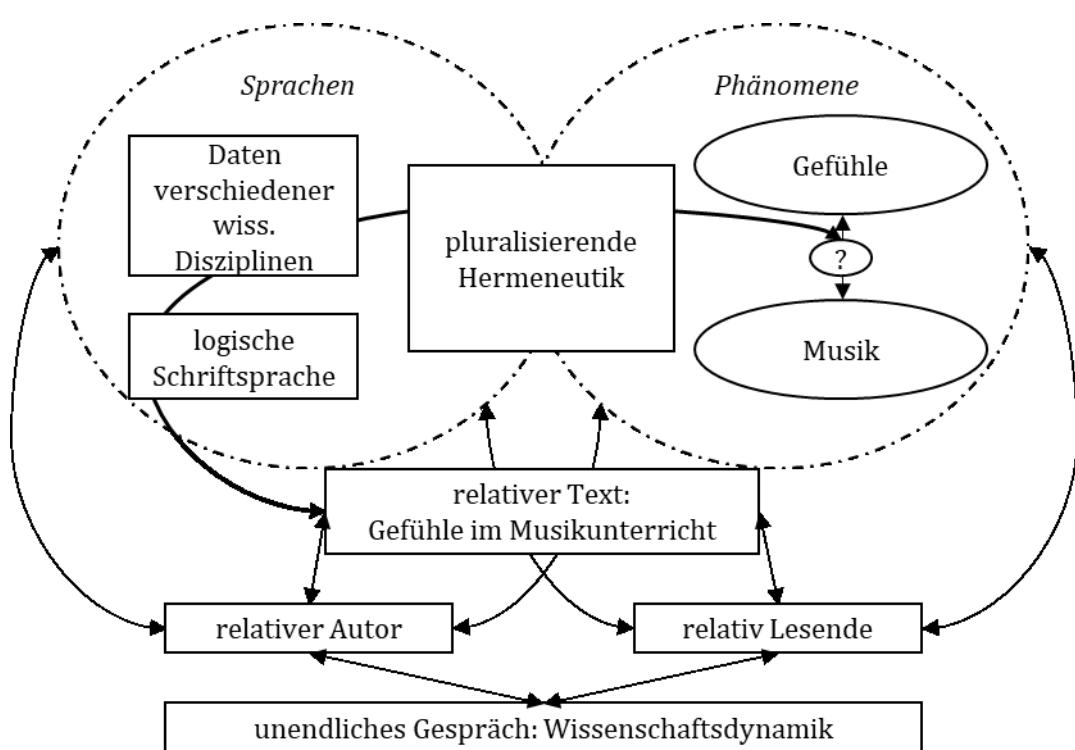


Abb. 5: Pluralisierende Hermeneutik

Zusammenfassend lässt sich die skizzierte Methode als pluralisierende Hermeneutik beschreiben. Sie ist:

1. *pluralisierend*, da sie Autor, Text und Lesende als relativ und situativ zueinander versteht, wobei sie alle Weisen des Denkens und explizit auch Erfahrungen mitdenkt. Zudem differenziert sie und ermöglicht somit Gleichzeitigkeiten auf verschiedenen Ebenen:
 - a) intradisziplinär
 - o zwischen Phänomenologie und Hermeneutik in der Philosophie
 - o zwischen verschiedenen Sprachen der Hermeneutik
 - b) interdisziplinär
 - o zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen
 - c) transdisziplinär
 - o zwischen den Praxen verschiedener Lebensvollzüge
2. *hermeneutisch*, da sie verstehen will, unter welchen Bedingungen der Zusammenhang der Phänomene Musik und Gefühl in musikdidaktischer Perspektive begreifbar werden kann. Verstehen meint ein Selbst- und Weltverstehen mit allen Sinnen, was einschließt, dass die Methode in ihrer letztlich schriftsprachlichen Form keine Wahrheiten hervorbringt, sondern relative Aussagen erzeugt, die in bestimmten Situationen plausibel sind. Vor dem Hintergrund einer reflexiven Metaebene im Rhizom-Denken kritisiert die Methode das Vorgehen und die Ergebnisse der eigenen Auslegung und Interpretation.

2.2 Textauswahl und Aufbereitung der Ergebnisse

Das entscheidende Kriterium bei der Auswahl der für diese Arbeit berücksichtigten Literatur ist ihr expliziter musikunterrichtlicher Bezug. Bis auf die Ausnahme des Beitrages von PETER RÖBKE sind ausschließlich musikdidaktische Texte in die Darstellung eingeflossen. Dieser strenge Fokus begründet sich aus den oben gewonnenen drei Plateaus, Gefühle, Musik und Musikunterricht und ihrer dimensionierenden Phänomene. Unter dieser Prämisse zeigt sich ein sehr übersichtliches Bild: Die deutschsprachige Musikdidaktik hat sich bislang nur an wenigen Stellen mit der Bedeutung von Gefühlen im Musikunterricht auseinandergesetzt. Hierbei überwiegen quantitativ die geisteswissenschaftlichen gegenüber empirischen Annäherungen.

Einen ersten Überblick zu Gefühlen als empirischen Musikunterrichtsforschungsgegenstand gibt der Beitrag von GUNTER KREUTZ *Musik und Emotion* aus dem Jahr 2000¹¹³, acht Jahre später folgen JOHANNA RAYS Ergebnisse einer empirischen Studie mit Musiklehrkräften und Schüler*innen in Finnland *Das (un)mögliche Vorkommen von starken Musikerlebnissen in der Schule*¹¹⁴. ALEXANDER KOSTKAS Versuch einer *Neurodidaktik für den Musikunterricht*¹¹⁵ rekurriert fast ausschließlich auf empirische Studien der Neurologie und Neuropsychologie. Die Ergebnisse dieser empirischen Beiträge werden als Erstes zusammengefasst und diskutiert.

¹¹³ KREUTZ, Gunter: *Musik und Emotion. Wie kommt das Gefühl in die Musik? Emotionen als Gegenstand von empirischer Forschung und Musikunterricht*. In: Diskussion Musikpädagogik 6/2000, S. 66–77.

¹¹⁴ RAY, Johanna: *Das (un)mögliche Vorkommen von starken Musikerlebnissen in der Schule*. In: Badertscher, Hans / Spychiger, Maria (Hrsg.): *Rhythmisches und musikalisches Lernen. Didaktische Analysen und Synthesen*. Haupt Verlag, Bern et al. 2008, S. 29–52.

¹¹⁵ KOSTKA, Alexander: *Neurodidaktik für den Musikunterricht*. Tectum Verlag, Marburg 2017.

Etwas umfangreicher sind die geisteswissenschaftlichen Beiträge, die als Zweites erfasst werden. Im Jahr 1982 erschien der Berichtsband des AMPF unter dem Titel *Gefühl als Erlebnis, Ausdruck als Sinn*¹¹⁶. Bis auf den Beitrag von WERNER PÜTZ, *Emotionalität und Musikunterricht*, finden sich allerdings keine Texte, die sich auf Musikunterricht beziehen. Auch der Beitrag von PÜTZ verlegt bereits auf der zweiten Seite seinen Fokus auf die hochschulische Musiklehrer*innenbildung. Wesentlich aktueller und fokussierter erweist sich der von LARS OBERHAUS und MARTINA BENZ 2012 herausgegebene Begleitband zur gleichnamigen Tagung *Musik und Gefühl – Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*¹¹⁷. Neben instrumentalpädagogischen und philosophischen Erörterungen finden sich hier einige Aufsätze musikpädagogischer Forscher*innen, die sich des Themas annehmen. Darüber hinaus ist eine übersichtliche Anzahl verstreuter Einzelbeiträge entstanden, die das Thema teils implizit, teils explizit streifen.¹¹⁸

In den geisteswissenschaftlichen Beiträgen lässt sich ein bestimmtes Erarbeitungsmuster im Umgang mit den identifizierten Phänomenen erkennen, das die Komplexität des Themas auf ein bearbeitbares Maß reduziert und aus wissenschaftlicher Perspektive heraus einem konstruierten chronologischen Verlauf des Verhältnisses von Mensch, Gefühl und Musik in Phasen folgt. Es ist hilfreich, dieses Muster vor der Aufarbeitung der Forschungsbemühungen zu erfassen, da es im Verhältnis zum rahmenden Rhizom die Form der Aufbereitung begründet.

Zunächst besteht die Schwierigkeit vieler Beiträge darin, den Begriff *Gefühl* an sich und sein Verhältnis zu verwandten Begriffen wie *Emotion*, *Affekt* oder *Pathos* zu klären und einheitlich zu verwenden. Darin besteht durchaus eine Parallele zwischen den Bezugswissenschaften, welche die Musikpädagogik konsultiert, und der Musikpädagogik selbst. Auch in den Bezugswissenschaften findet sich eine Diversität an Begriffsgenesen und Begriffsverwendungen, denn das, was mit den Begriffen beschrieben werden soll, ist in sich heterogen, folgt wandelnden Verläufen und fußt, insbesondere in Bezug zur Musik, auf subjektivem Erleben, sodass die Begriffe auf mehrere gültige Bedeutungen gleichzeitig verweisen. Erschwerend kommt hinzu, dass Gefühl und Emotion keine isolierte Betrachtung erfahren, sondern stets im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Reflexion von Musik in pädagogischen Feldern untersucht werden. Aus diesem Grund dient eine Reihe an Disziplinen als Stichwortgeber, wodurch sich die möglichen Zugänge und Bezüge vervielfachen. Im Vokabular des eingeführten Rhizom-Denkens ausgedrückt,

¹¹⁶ BEHNE, Klaus Ernst (Hrsg.): *Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn*. Laaber Verlag (Musikpädagogische Forschung; 3), Laaber 1982.

¹¹⁷ KRAUSE, Martina / OBERHAUS, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012.

¹¹⁸ VOGT, Jürgen: *Starke Gefühle. Zu den prä rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment*. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM) 2014, <https://zfdm.org/14-vogt.pdf> [zuletzt aufgerufen am 23.06.2020].

MÖNING, Marc: *Von Sprachlosigkeit, Bekümmernis und heiteren Empfindungen. Zur Bedeutung von und zum Umgang mit Gefühlen im Musikunterricht*. In: Diskussion Musikpädagogik 76/2017, S. 50–57.

WALLBAUM, Christopher: *RED – A Supposedly Universal Quality as the Core of Music Education*. In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): *Comparing International Music Lessons on Video*. Olms, Hildesheim 2018, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-346164> [zuletzt aufgerufen am 23.06.2020], S. 132–146.

BARTELS, Daniela: *Musikpraxis und ein gutes Leben: Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?* Wißner, Augsburg 2018.

OBERHAUS, Lars: *Quälende Qualia. Argumente gegen die Reduktion sinnlicher Erfahrungen auf körperliche Zustände*. In: Oberhaus, Lars / Stange, Christoph: *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. transcript, Bielefeld 2017, S. 165–186.

segmentiert jeder der bezugswissenschaftlichen Bäume die Begriffe auf seine Weise, meist unabhängig von anderen. Als Strategie zur Bewältigung dieser Situation entwickeln die Autor*innen aus den selbstgewählten Bezugsdisziplinen oder innerhalb dieser aus einzelnen Theorien heraus eigene Begriffsverständnisse. Was natürlich und fast trivial klingt, hat bei genauerem Hinsehen weitreichende Konsequenzen. Denn die Wahl des Bezuges klärt nicht nur den Begriff, sondern mit ihm auch ontologische wie epistemologische Überzeugungen. So macht es einen entscheidenden Unterschied, ob eine rezeptionsästhetische Theorie oder eine neuropsychologische Theorie den Begriff der Empfindung aufschlüsselt. Aus den jeweiligen Denkbewegungen erwachsen Argumentationen, an deren Ende Synthesen als normative Setzungen stehen, welche musikdidaktisches Handeln begründen. Es wird zu zeigen sein, dass das Spektrum an musikdidaktischen Handlungsorientierungen sich als ebenso divers erweist wie seine theoretischen Wurzeln.

Um diese Diversität möglichst detailliert und differenziert wiedergeben zu können, wird der geisteswissenschaftliche Forschungsstand entlang der theoriebildenden Phasen erarbeitet, wie im Muster soeben skizziert: Begriffsklärung – Verhältnis Musik und Gefühl – Begründung musikdidaktischen Handelns. Im ersten Schritt werden die Begriffsverständnisse versammelt und einander gegenübergestellt. Die Loslösung der Begriffe aus ihrem Umfeld heraus mag künstlich erscheinen. Allerdings wird auf diese Weise das mehrdeutige Begriffsfeld erkennbar und vergleichbar. Zudem werden die theoretischen Umfelder in der Folge erläutert, um zu gewährleisten, dass die Begriffe durch die vorweggenommene Isolation nicht irreführend verwendet werden. Wie erwähnt, ist es von Bedeutung, in welchem Verständnis die Autor*innen das Erleben von Musik und Gefühlen beschreiben. Deshalb wird dieser Aspekt in einem zweiten Punkt dargestellt. Ist das Erlebnis bestimmt, wird daraus die Herangehensweise an die Wahrnehmungsverarbeitung erklärt. Dieser Prozess wird in zwei Teilen dargestellt: Das, was wahrgenommen wurde, wird erstens reflektiert. Hierbei geht es um eine nichtsprachliche Reflexion, die vom Menschen z. B. als ein Nachspüren, Nachspielen oder Nachdenken erlebt wird. Zweitens wird im Ausdruck der Reflexion dieselbe in einem Gespräch, einer Improvisation oder einer schriftlichen Analyse äußerlich und intersubjektiv teilbar. Anhand des erstellten theoretischen Gerüsts wird nachfolgend musikdidaktisches Handeln beschrieben oder gefordert. Die Handlungsempfehlungen werden in ihren jeweiligen Begründungszusammenhängen erfasst und in einem zusammenfassenden Kapitel verglichen und diskutiert.

Damit der Forschungsstand auf das erarbeitete Verständnis des Themas im Rhizom-Denken bezogen werden kann, werden die einzelnen Phasen des Musters als Fluchlinien integriert. Damit ergeben sich gleich mehrere Vorteile. Die verschiedenen Elemente des Forschungsstandes beziehen sich bereits im Moment ihrer Entfaltung auf die eingeführte Situation mit ihren Plateaus, dimensionierenden Phänomenen und inneren Dynamiken. Die Phasen als Fluchlinien bieten dabei die Möglichkeit, die unterschiedlichen Weisen der wissenschaftlichen Segmentierungen darzustellen und miteinander ins Verhältnis zu setzen. Anders als DELEUZE und GUATTARI es fordern, sind die für den Forschungsstand beschriebenen Fluchlinien nicht asignifikant. Sie erhalten ihre Signifikanz zum einen dadurch, dass die aufgefundenen Phasen des Musters einen typisch geisteswissenschaftlichen Erkenntnisweg beschreiten, an dessen Ende begründete und in logische Form gebrachte Aussagen stehen. Zum anderen werden sie signifikant, indem dieses Muster in Abhängigkeit von den jeweiligen Autor*innen eigene Ausformungen annimmt.

2.3 Empirische Studien und empirisch-fundierte Meta-Studien

RAYS Studie nähert sich als einziger Beitrag dem Thema mit empirischen Methoden an, während KREUTZ und KOSTKA empirisch gewonnene Studienergebnisse, meist aus der Musikpsychologie und Neurologie, recherchieren und aus diesen Studien sowohl ihr Verständnis als auch Anforderungen an musikdidaktisches Handeln ableiten. Der Beitrag von KREUTZ ist ein einleitender Überblicksartikel, Kostka konstruiert eine ganze Neurodidaktik in dieser Weise. Zunächst werden diese beiden Metastudien behandelt, bevor RAYS Studie und ihre Ergebnisse näher beschrieben werden.

Anstatt die Darstellungen von KREUTZ und KOSTKA hier referierend zu wiederholen, werden die Arbeitsweisen der beiden Autoren dargestellt und im Kontext des Themas diskutiert. Die theoretischen Bezüge leuchten dabei en passant auf; Genaueres finden interessierte Lesende in den Fußnoten.

Der Aufsatz von KREUTZ ist zwar nicht mehr aktuell, vermittelt jedoch eine Übersicht über den empirischen Forschungsstand zur Zeit seiner Veröffentlichung im Jahr 2000. Vor allem aber lässt sich an der Weise der Ergebnispräsentation und dem Argumentationsgang nachverfolgen, wie empirisch gewonnenes Wissen in teils sehr konkrete musikdidaktische Handlungsempfehlungen überführt wird. Zunächst wird der Versuch unternommen, die in diesem Beitrag synonym verwendeten Begriffe und die auf sie verweisenden Phänomene zu klären, was in der Feststellung eines erheblichen Theoriemangels mündet.¹¹⁹ Bereits im zweiten Schritt nähert sich KREUTZ der Frage, inwiefern Gefühle Gegenstand und Ziel des Musikunterrichts sein könnten. Im Rückgriff auf instrumentalpädagogische Erkenntnisse findet er objektive und subjektive Valenzen, die beim Musiklernen Bedeutsamkeit erzeugen.¹²⁰ Bemerkenswert ist die sodann folgende Differenzierung subjektiver Valenzen: Anhand eines möglichen Unterrichtsszenarios werden die Dimensionen eines Emotionsbegriffs als Erwartungshorizont möglicher Schüler*innenantworten gesetzt. So plausibel diese Dimensionen auch erscheinen mögen, bleibt an dieser Stelle der theoretische Bezug vollkommen offen.¹²¹ Dieser Befund steht im Gegensatz zu den anderen Abschnitten im Text. KREUTZ erörtert in diesen das Erscheinen starker emotionaler Reaktionen bei der Erfahrung von Musik, die Kommunikation von Emotionen in Musik und das Verhältnis von Musik und Körper. Hierbei fasst er transparent Studienmethoden und -ergebnisse zusammen und liefert am Ende jedes Abschnittes methodische Empfehlungen für entsprechendes musikunterrichtliches Handeln. Beispielsweise wird aus den Ergebnissen der Studie MATTHIAS FELDMANN die Empfehlung gewonnen,¹²² die „Auswahl von Musikausschnitten zum Zwecke der emotionalen Einschätzung mit einer Dauer von nicht mehr als ein bis zwei Minuten“ auszuwählen.¹²³ Die Frage nach der Legitimität dieser Aussage drängt sich regelrecht auf. Wenn etwas in einem bestimmten experimentellen Kontext zu einem Messergebnis führt – wie etwa, dass eine kurzezeitige musikalische Entwicklung zu emotionalen Reaktionen führen kann –, bedeutet das noch nicht, dass sich daraus in musikunterrichtlichen Kontexten eine für das Erfahren und Lernen von Schüler*innen günstige Konstellation ergibt. Das Beispiel offenbart das Fehlen eines überaus

¹¹⁹ KREUTZ 2000, S. 66.

¹²⁰ KREUTZ 2000, S. 67.

¹²¹ KREUTZ 2000, S. 67–68.

¹²² FELDMANN, Matthias: *Erwartungsdiskrepanz und emotionales Erleben von Musik*. Hildesheim 1998.
[zitiert nach KREUTZ 2000, S. 77]

¹²³ KREUTZ 2000, S. 75.

wichtigen Bindegliedes im Prozess der empirisch fundierten Ausrichtung von Musikunterricht, nämlich die der didaktischen Diskussion der gewonnenen Empfehlungen. Für welche Lern- und Bildungsziele des Musikunterrichts haben die getroffenen Aussagen Gültigkeit? Der Diskussionsbedarf ist schon unübersehbar, wenn diese eine Empfehlung nur auf die erste Dimension des von KREUTZ dargelegten Emotionsbegriffs bezogen wird: „Musik ruft bei jedem Menschen ähnliche bis völlig unterschiedliche Reaktionen hervor, die auch jeweils in ihrer Intensität verschieden sind.“¹²⁴ Wie sollte zwischen den beiden zitierten Aussagen musikdidaktisches Handeln erwogen werden? Genügen ein bis zwei Minuten tatsächlich, um in der Hörsituation eines Schulalltages emotionale Reaktionen zu evozieren, wozu sollen sie an dieser Stelle überhaupt auftreten, und was passiert, wenn schlicht keine Reaktion erfolgt? KREUTZ selbst bietet am Ende seiner Ausführungen den Ausblick, dass die Reflexion subjektiver Gefühle eine Bedingung effektiven musikalischen Lernens sei und im Musikunterricht einen therapeutischen Gegenstandsbereich einschließe.¹²⁵ Dem mag unter bestimmten Umständen zuzustimmen sein, doch lässt sich im Rahmen einer Auflistung von Studienergebnissen und Handlungsempfehlungen keine adäquate Begründung dafür herleiten, Musikstücke in ihrer Länge auf ein bis zwei Minuten zu begrenzen. Die Empfehlungen von KREUTZ im Einzelnen unter Bezug auf die ihnen zugrundeliegenden Studien zu prüfen, ist an dieser Stelle allerdings nicht zielführend. Hingegen eröffnet eine tabellarische Gegenüberstellung verschiedene Einblicke: Sie versammelt zum einen übersichtlich die relevanten Autor*innen und ihre Studien, zum anderen bleiben die teils diskutablen Unterrichtsimpulse in direkter Umgebung ihrer empirischen Fundierung erhalten.¹²⁶

AUTOR*IN/STUDIE/KERNAUSSAGE	ABGELEITETE AUSSAGEN ZUM HANDELN IM MUSIKUNTERRICHT
1. EMOTIONEN AUS WISSENSCHAFTLICHER UND MUSIKPÄDAGOGISCHEM SICHT	
K. T. STRONGMANN: <i>The Psychology of Emotion</i> . ¹²⁷ H. DE LA MOTTE-HABER: <i>Handbuch Musikpsychologie</i> . ¹²⁸ H. BRUHN et al.: <i>Musikpsychologie. Ein Handbuch</i> . ¹²⁹ D. A. HODGES: <i>Neuromusicological Research</i> . ¹³⁰	KREUTZ diagnostiziert eine lediglich sporadische Beschäftigung der musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Forschung, die in einem Theoriemangel in den elementaren Fragen mündet. Dieser steht dem musikphilosophischen und -ästhetischen Diskurs um die Formel Musik als Sprache der Gefühle gegenüber. ¹³¹
2. GEFÜHLE ALS GEGENSTAND UND ZIEL DES MUSIKUNTERRICHTS	
H. BRUHN: <i>Instrumentalunterricht in Gruppen, Aspekte der Interaktion zwischen Lehrer, Schüler und Musik</i> . ¹³²	Als ein wichtiges Ziel der Musikvermittlung in diesem Kontext erklärt KREUTZ, einen zweiseitigen Prozess bei den Schüler*innen anzubahnen. Über musikalische Gegenstände sei

¹²⁴ KREUTZ 2000, S. 67.

¹²⁵ KREUTZ 2000, S. 76.

¹²⁶ Sämtliche Literaturverweise in der Tabelle sind zitiert nach KREUTZ 2000, S. 76–77.

¹²⁷ STRONGMAN, Kenneth T.: *The psychology of Emotion*. New York 1996.

¹²⁸ DE LA MOTTE-HABER, HELGA: *Handbuch Musikpsychologie*. Laaber 1996.

¹²⁹ BRUHN, Herbert et al.: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek 1994.

¹³⁰ HODGES, DONALD A.: *Neuromusicological Research*. San Antonio 1996.

¹³¹ Vgl. KREUTZ 2000, S. 66–67.

¹³² BRUHN, Herbert: *Instrumentalunterricht in Gruppen, Aspekte der Interaktion zwischen Lehrer, Schüler und Musik*. In: Üben und Musizieren, 5/94, S. 9–12.

<p>„Aus Sicht der pädagogischen Psychologie scheint es weniger wahrscheinlich, daß aus einer objektiven Wertschätzung eine subjektive hervorgeht, als daß umgekehrt die subjektive Valenz zum Erkennen der objektiven Bedeutung eines Gegenstandes hinführt.“¹³³</p>	<p>die objektive Valenz von Musik als historisches und soziokulturelles Gut zu einem tieferen Verstehen von Musik zu führen. Eigene Gefühlsbereiche durch aktives Hören und Musizieren erzeugen subjektive Valenzen zur eigentherapeutischen Nutzung.</p>
<p>Es werden keine theoretischen Bezüge hergestellt, wahrscheinlich resultiert der Emotionsbegriff aus den im ersten Abschnitt versammelten Handbüchern.</p>	<p>Als Methode zur Umsetzung im Musikunterricht schlägt KREUTZ vor, „Äußerungen über verschiedene Musikstücke oder -ausschnitte schriftlich anonym zu erfassen und anschließend gemeinsam mit der Klasse auszuwerten.“ Dabei ergeben sich wesentliche Aspekte eines musikalischen Emotionsbegriffs:¹³⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Musik ruft bei jedem Menschen ähnliche bis völlig unterschiedliche Reaktionen hervor, die auch jeweils in ihrer Intensität verschieden sind; • Musik, die unbekannt ist und zum ersten Mal gehört wird, wirkt anders als vertraute oder selbst ausgewählte Musik; • Meistens setzt zuerst eine Bewertung des Gefallens ein, bevor Gefühle in den Sinn kommen; • Andere Sinne, insbesondere das taktile Gefühl (!), sind am emotionalen Eindruck mit beteiligt (nachzuweisen ist dies im sprachlichen Ausdruck und durch körperlich-sinnliche Reaktionen); [...] • Zwischen Erleben und Verstehen von Gefühlen [ist] klar zu unterscheiden. In einem Musikstück können beide Bereiche völlig unterschiedlich besetzt sein; • Musik kann eine Art Medizin sein[sic!]. Das Betroffensein durch Musik erweist sich dabei als schutzwürdiger, weil hochwirksamer Aspekt im individuellen Gefühlsleben; • Musikalische Gefühle sind mit Blick auf mediale Einflüsse (Werbung, Konsum) kritisch zu hinterfragen; • Die Erfahrung und Erkenntnis, daß musikalische Emotionen sozial geprägt sind.“¹³⁵
<h3>3. (STARKE) EMOTIONALE REAKTIONEN AUF MUSIK</h3>	
<p>R. PANZARELLA: <i>The Phenomenology of Aesthetic Peak Experiences</i>.¹³⁶</p>	<p>keine musikunterrichtlichen Ableitungen</p>

¹³³ KREUTZ 2000, S. 67.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ KREUTZ 2000, S. 67–68.

¹³⁶ PANZARELLA, Robert: *The phenomenology of Aesthetic Peak Experiences*. In: Journal of Humanistic Psychology 20(1), 1980, S. 69–85.

<p>Die musikalische Erfahrung stellt nach Liebe und Sexualität eines der stärksten Hochgefühle dar.</p> <p>A. GABRIELSSON / S. LINDSTRÖM: <i>On Strong Experiences of Music</i>.¹³⁷</p> <p>Starke Erfahrungen mit Musik hängen von den spezifischen Umständen des Erlebens und wenig von musikalischer Bildung ab.</p>	
<p>J. A. SLOBODA: <i>Music as a language</i>.¹³⁸</p> <p>Ein positives Umfeld beim Musik-Erleben erhöht die Wahrscheinlichkeit positiver Reaktionen und differenzierterer Aussagen über die Musik.</p>	<p>Angst und Stress bei Schüler*innen sollten bei der Erfahrung von Musik vermieden werden.¹³⁹</p>
<p>C. X. RODRIGUEZ / P. WEBSTER: <i>Development of Children's Verbal Interpretative Responses</i>.¹⁴⁰</p> <p>Die Fähigkeit, Musik in ihren Einzelheiten wahrzunehmen und in Beziehung zum Ganzen zu setzen ist altersabhängig.</p>	<p>KREUTZ empfiehlt auf dieser Grundlage, emotionale Bezüge zur Musik bei jüngeren Kindern als Zusammenhang zu Formteilen zu vermitteln. Zudem ermöglicht ein breites Spektrum musikalischer Erfahrungen die Wahrscheinlichkeit, intensive musikalische Erlebnisse zu haben.¹⁴¹</p>
4. EMOTION UND MUSIKALISCHE KOMMUNIKATION	
<p>M. CLYNES: <i>Mind-body windows and music</i>.¹⁴²</p> <p>Emotionen erklären sich aus perzeptuellen Vorgängen heraus: Emotionen werden demnach über psychobiologische Programme im motorischen Ausdrucksverhalten des Menschen gesteuert, sodass z. B. auch motorische Bewegungsmuster Emotionen in die Interpretation einfließen lassen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Erkundung verschiedener motorisch-expressiver Gesten zur Darstellung von Emotionen [...]; • Prosodisch-emotionale Bearbeitung von gesprochenen Sätzen, gesungenen Melodien auf Vokalen/Silben oder auf Text; Vergleich von sprachlichen/gesanglichen Merkmalen von Emotionen;
<p>K.-E. BEHNE: <i>Musik – Kommunikation oder Geste?</i>¹⁴⁴</p> <p>Ein Experiment, bei dem Schüler*innen eine Linie zwischen zwei Punkten so gestalten, dass sie ihrem persönlichen Gefühlswahrnehmen eines Wortes oder Musikstücks entspricht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wirkungen der Mimik und Gestik auf den Stimmklang, es bieten sich Vorgaben durch Emotionswörter oder auch Bezugnahmen zu passenden Musikstücken an; • Emotionale Wirkungen verschiedener Gesangsstile (z. B. Belcanto/Pop/Obertonsingen);
<p>P. N. JUSLIN: <i>A Functional Perspective on Emotional Communication in Music Performance</i>.¹⁴⁵</p>	

¹³⁷ GABRIELSSON, Alf / LINDSTRÖM, Liv: *On strong Experiences of Music*. In: Behne, Klaus-E. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Musikpsychologie, Bd. 11, Wilhelmshaven 1994, S. 118–139.

¹³⁸ SLOBODA, John A.: *Music as a language*. In: Wilson, F. / Roehmann, F. (Hrsg.): *Music and Child development*. St. Louis 1989, S. 28–43.

¹³⁹ KREUTZ 2000, S. 69.

¹⁴⁰ RODRIGUEZ, Carlos X. / WEBSTER, Peter: *Development of Children's Verbal Interpretative Responses to Music Listening*. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education 134, 1997, S. 9–30.

¹⁴¹ KREUTZ 2000, S. 69.

¹⁴² CLYNES, Manfred: *Mind-Body windows and music*. In: Pütz, Werner (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschung* Bd. 11, Essen 1990, S 19–42.

¹⁴⁴ BEHNE, Klaus-Ernst: *Musik – Kommunikation oder Geste?* In: Pütz, Werner (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschung* Bd. 3, Essen 1982, S 125–143.

¹⁴⁵ JUSLIN, Patrik N.: *A Functional Perspective on Emotional Communication in Music Performance*. In: *Acta Universitatis Upsaliensis*, Uppsala 1998, S. 42.

<p>Die Ausdrucksmittel und Wahrnehmungsmerkmale von Emotionen variieren in der Reihenfolge ihrer Relevanz zwischen verschiedenen Instrumentendomänen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisatorische Darstellung von Emotionen mit der Stimme oder mit Instrumenten; es kann dabei durchaus unterschieden werden, ob Emotionen nur dargestellt werden oder einführend im Rezipienten evoziert werden sollen; • Verhältnis zwischen kompositorischer Intention und rezeptionspsychologischer Deutung.“¹⁴³
<p>R. MERGL et al.: <i>Musikalisch-improvisorischer Ausdruck und Erkennen von Gefühlsqualitäten</i>.¹⁴⁶ In dieser Studie mit Gymnasialschüler*innen konnte gezeigt werden, dass verschiedene Emotionen gut erkennbar mit verschiedenen musikalischen Mitteln darstellbar waren und Emotionen als Ausgangspunkt musicalischer Handlungen zum Strukturverständnis beitragen.</p> <p>F. V. NIELSEN: <i>Oplevelse af musikalsk spanding (Die Wahrnehmung musicalischer Spannung)</i>.¹⁴⁷</p> <p>E. SCHUBERT: <i>Continuous Response to Music. Using the Two Dimensional Emotion Space</i>¹⁴⁸; <i>Time Series Analysis of Emotion</i>.¹⁴⁹</p> <p>E. SCHUBERT / J. A. RUSSEL: <i>A Circumplex Model of Affect</i>.¹⁵⁰</p> <p>Die Studien konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen musicalischen und psychologischen Parametern nachweisen. Hierbei haben Tempo und Dynamik eine systematische Beziehung zu Valenz (unangenehm/angenehm) und Aktivierung (erregt/schlaftrig).</p>	
<p>K. R. SCHERER: <i>Expression of Emotion in Voice and Music</i>.¹⁵¹</p>	

¹⁴³ KREUTZ 2000, S. 72–73.

¹⁴⁶ MERGL, Roland et al.: *Musikalisch-improvisorischer Ausdruck und Erkennen von Gefühlsqualitäten*. In: Behne, Klaus-E. et al. (Hrsg.): *Musikpsychologie*, Bd. 13, Göttingen 1998, S. 69–95.

¹⁴⁷ NIELSEN, F.V.: *Oplevelse af musikalsk spanding (Die Wahrnehmung musicalischer Spannung)*. Copenhagen 1983.

¹⁴⁸ SCHUBERT, Emery: *Continuous Response to Music. Using the Two Dimensional Emotion Space*. In: Proceedings of the 4th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC), McGill University, Montreal 1996, S. 263–268.

¹⁴⁹ SCHUBERT, Emery: *Time Series Analyses of Emotion in Music*. In: Proceedings of the 5th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC), Seoul National University, Seoul 1998, S. 257–263.

¹⁵⁰ SCHUBERT, Emery / RUSSEL, J.A.: *A Circumplex model of Affect*. Journal of Social Psychology 39, 1980, S. 1.161–1.178.

¹⁵¹ SCHERER, Klaus R.: *Expression of Emotion in Music and Voice*. In: Journal of Voice 9(3), 1995, S. 235–248.

<p>J. SUNDBERG et al.: <i>A singer's experience of emotions in sung performance</i>.¹⁵² Veränderungen im Tempo und im Ausdruck dienen der Codierung von Affekt und musikalischer Struktur.</p>	
5. EMOTION UND KÖRPER	
<p>D. BARTLETT: <i>Physiological Responses to Music and Sound Stimuli</i>.¹⁵³ Zwischen musikalischer Stimulierung und körperlichen Reaktionen lassen sich kaum kausale Zusammenhänge nachweisen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl von Musikausschnitten zum Zwecke der emotionalen Einschätzung mit einer Dauer von nicht mehr als ein bis zwei Minuten; • Die Beurteilung vollständiger und „unvollständiger“ musikalischer Gedanken; Lernziel könnte sein, daß zwischen musikalischer Struktur und Emotion eine elementare, gestaltpsychologisch erklärbare Beziehung besteht: ein abruptes, nicht interpretierbares Ende einer musikalischen Idee wird oft mit negativen Emotionen verknüpft;
<p>E. ALTMÜLLER et al.: <i>Brain Activation Patterns During Music Processing Reveal Emotion-related Hemispheric differences</i>.¹⁵⁵ Das Erleben und Verstehen von Musik findet in unterschiedlichen Arealen des Gehirns statt.</p>	
<p>J. SLOBODA: <i>Music Structure and Emotional Response</i>.¹⁵⁶ Bei Berufsmusikern konnte auf Grundlage einer Fragebogenstudie nachgewiesen werden, dass bestimmte musikalische Phänomene (z. B. eine Quintfallsequenz) konditionierte körperliche Reaktionen auslösen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler zur Selbstbeobachtung animieren (etwa Rückenschauer, Herzklopfen oder Gänsehaut) und am besten bei Musik, die sie kennen; • Schülern ein Schema des Körpers vorgeben (oder sie sollen dieses selbst zeichnen); Es ist dann einzzeichnen, an welchen Körperstellen Reaktionen auf Musik verzeichnet werden; • Schüler dazu auffordern, Musik zu benennen, die körperliche Reaktionen bei ihnen hervorruft, und die Musiken auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu untersuchen; • Musikalische Eindrücke bei Hörern unter verschiedenen Bedingungen vergleichen [...];
<p>J. PANKSEPP: <i>The Emotional Sources of „Chills“ Induced by Music</i>.¹⁵⁷ Die Befragungsstudie wies nach, dass traurige und selbstgewählte Musik häufiger eine Gänsehaut auslöst und sich diese auf bestimmte musikstrukturelle Merkmale bezieht.</p>	

¹⁵² SUNDBERG et al.: *A singer's expression of emotions in sung performance*. In: Jujimara, O. / Hirano, M. (Hrsg.): *Vocal Fold Physiology. Voice Quality and Control*. San Diego 1995, S. 217–232.

¹⁵³ BARTLETT, Dale: *Physiological Responses to Music and Sound Stimuli*. In: Hodges, Donald A. (Hrsg.): *Handbook of Music Psychology*. San Antonio 1996, S. 343–385.

¹⁵⁵ ALTMÜLLER, Eckart et al.: *Brain Activation Patterns During Music Processing Reveal Emotion-Related Hemispheric Differences*. In: *Proceedings of the 3th Triennial ESCOM Conference*, Uppsala University Press, 1997, S. 675–682.

¹⁵⁶ SLOBODA, John A.: *Music Structure and Emotional Response*. In: *Psychology of Music* 19, 1991, S. 110–120.

¹⁵⁷ PANKSEPP, Jaak: *The Emotional Sources of „Chills“ Induced by Music*. In: *Music Perception* 13(2), 1995, S. 171–207.

<p>M. FELDMANN: <i>Erwartungsdiskrepanz und emotionales Erleben von Musik</i>.¹⁵⁸ Kurzzeitige musikalische Entwicklung, wahrscheinlich innerhalb eines Zeitfensters von einer Minute, können bereits überdurchschnittliche emotionale Ausschläge provozieren. Unerwartete Wendungen und abrupt endende Musik kann Stress auslösen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Biographische Erlebnisse bzw. Situationen schildern, in denen musikalische Emotionen eine wichtige Rolle gespielt haben oder wiederkehrend spielen.“¹⁵⁴
6. AUSBLICK	
<p>W. GRUHN: <i>Der Musikverstand</i>.¹⁵⁹ Bloßes Vorhandensein allgemeiner Empfindungen hat nur geringe Bedeutung in Hinblick auf die Ausprägung ästhetischen Urteilsvermögens, während Letzteres deutliche Beziehungen zur Erzeugung von musikalischen Stimmungen, Bildern, Charakteren und Formwahrnehmungen aufweist.</p>	<p>Für KREUTZ ist an dieser Stelle der Erkenntnisweg von Interesse, der von Empfindungen über Metaphern zu Urteilen verläuft. Verstandslose Empfindungen bleiben ohne Bedeutung. Subjektive Gefühle zu klären, definiert er als Bedingung für effektives musikalisches Lernen.¹⁶⁰</p>

Tab. 1: Gegenüberstellung empirischer Befunde und daraus abgeleiteter Forderungen an musikdidaktisches Handeln

Die Übersicht macht verallgemeinerbare Problemfelder greifbar, die sich aus dem Transfer empirisch gewonnenen Wissens in musikunterrichtliche Praxis ergeben. Wie im speziellen Beispiel zur Begründung der Länge des Musikausschnittes beschrieben, greift die Musikdidaktik in den aufgeföhrten Studien auf Wissen zurück, das im Denken musik- oder allgemeinpsychologischer Bäume entstanden ist: Lassen sich bestimmte Messergebnisse unter einer konkreten experimentellen Laborsituation statistisch signifikant wiederholen, wird das gewonnene Wissen im Kontext des partikularen Settings als gesichert interpretiert. Wird das Wissen nun ohne musikdidaktische Erörterung in handlungsleitende Empfehlungen für allgemeinbildenden Musikunterricht übertragen, entfalten sie auf mehreren Ebenen eine starke Wirkung. Die Ableitungen von KREUTZ erweisen sich in dem komplexen Arbeitsfeld sprachlich konkret fixiert und verstetzen eben durch die Zugänglichkeit den Blick auf andere, in den zugrundeliegenden Settings nicht berücksichtigte Dimensionen des Phänomens. Ein bestimmtes Phänomen wird sprachlich fassbar, und indem diese Sprache dem Menschen Augen dafür gibt, geraten andere Bereiche und Wissensdomänen aus dem Blick. Erschwerend tritt nun die schiere Anzahl und Diversität der Studien hinzu: Der wünschenswerte Weg, die Studien in der Tabelle 1 auf das Setting ihrer Ergebnisse hin genau zu untersuchen und diese Ergebnisse in der Folge im Kontext musikunterrichtlicher Praxis hinsichtlich bestimmter Lerngruppen und Unterrichtsziele

¹⁵⁸ FELDMANN 1998, S. 0.

¹⁵⁴ KREUTZ 2000, S. 75.

¹⁵⁹ GRUHN, Wilfried: *Der Musikverstand*. Hildesheim 1998.

¹⁶⁰ Gesamte Zeile: KREUTZ 2000, S. 76.

zu verallgemeinerbaren Aussagen zu entwickeln, hätte zwei Aspekte zu bedenken: zum einen, inwiefern die Übertragung überhaupt legitim wäre, zum anderen, dass sich bereits auf Grundlage dieses einen Artikels eine eigene Untersuchung ergäbe. Die Idee einer solchen Studie offenbart eine Leerstelle, die möglicherweise das oben erwähnte fehlende Bindeglied der musikdidaktischen Erörterung im Transfer erklärt: Vorbedingung für eine solche musikdidaktische Erörterung verschiedener wissenschaftlicher Erkenntnisse ist eine begründete Zielperspektive, die sowohl bildungs- als auch lernrelevante Argumente enthält. Diese Perspektive ließe sich auch als Referenz bezeichnen, in deren Rahmen wissensfundierte Überzeugungen gewichtet werden und handlungsleitend wirken. Ist der Referenzrahmen nicht transparent oder gar unbewusst, gestalten sich die Erörterung des Wissens, somit die Möglichkeit des begründeten Wissenszuwachses und auch die resultierenden Verschiebungen in den Handlungsempfehlungen als äußerst schwierig.

An der Stelle, an welcher der Musikpsychologe KREUTZ die Diskussion an die Musikdidaktik abgibt, gerät die *Neurodidaktik für den Musikunterricht* von KOSTKA im Umgang mit den Ergebnissen musik- und allgemeinpsychologischer Studien in genau diese Schwierigkeiten. Der Beitrag gliedert sich in fünf Kapitel, die bestimmten neuropsychologischen Forschungsfeldern gewidmet sind und aus den präsentierten Studienergebnissen didaktische Prinzipien gewinnen. Für die vorliegende Untersuchung sind die Kapitel drei (Musik wahrnehmen, Musik verstehen und Musik lernen) und vier (Musik und Emotion) von besonderem Interesse. Bereits in Kapitel drei steht das Thema der Emotionen und Gefühle im Zentrum. Nachdem das neurokognitive Modell der Musikperzeption nach STEFAN KOELSCH et al. referiert wurde,¹⁶¹ wird gefolgert, dass Musik Emotionen auslöse: „Gefühle sind dabei eine konstituierende Komponente von Emotionen, neben Kognitionen, Kommunikation und Verhaltensinduktion.“¹⁶² Leider bleibt offen, woher diese Bestimmung ursprünglich stammt, da sie einer nicht veröffentlichten Hochschulschrift KOSTKAS entnommen ist.¹⁶³ Auch die Herleitung des im folgenden Abschnitt gezeigten Modells über Ausdrucksverständen im Zuge von Musikrezeption, das emotionales Erleben auf verschiedenen Ebenen greifbar machen soll, wird nicht erläutert. Stattdessen wird auf eine andere nicht veröffentlichte Hochschulschrift verwiesen.¹⁶⁴ Es tut sich also an einem neuralgischen Punkt eine Lücke auf, die offen lässt, woher die theoretischen Bezüge und daraus gewonnenen Erkenntnisse stammen. In der abschließenden didaktischen Diskussion am Ende des Kapitels erscheint zwar das Prinzip des kommunikationsbasierten Ausdrucksbegreifens,¹⁶⁵ doch ist auch aus der erneuten Präsentation des Modells mit nachgereichter Erläuterung kein Hintergrund zu entnehmen, vielmehr sieht man sich als lesende Person zusammenhangslosen und unklaren Ausführungen gegenüber, sodass sich der Blick auf das nächste Kapitel richtet.¹⁶⁶ Hier nun wird ein Emotionsbegriff nach SCHERER vorgelegt, der fünf Komponenten von Emotionen nennt: „zum einen die Bewertung von Wahrnehmungseindrücken, zweitens systemregulierende Prozesse, weiterhin die Vorbereitung und Ausrichtung von Handlungen, daran anschließend die Kommunikation von sowohl physiologischen Reaktionen wie auch Verhaltensabsichten und

¹⁶¹ KOSTKA 2017, S. 61–66.

¹⁶² KOSTKA 2017, S. 66.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ KOSTKA 2017, S. 69–71.

¹⁶⁵ KOSTKA 2017, S. 86.

¹⁶⁶ KOSTKA 2017, S. 89–95.

schließlich die Beobachtung des internen Zustands.“¹⁶⁷ Da sich die Introspektion aus subjektiven Gefühlen ableitet, stellt sie für KOSTKA keine eigene Komponente dar.¹⁶⁸ Mit dieser Definition wird im gesamten Kapitel nicht weitergearbeitet. Stattdessen werden einzelne Theorien und Studien nebeneinandergestellt. Interessant ist dann, dass ein weiteres Unterkapitel zum Thema des emotionalen Erlebens beim Musikhören eröffnet wird.¹⁶⁹ Es steht in keinerlei Zusammenhang mit den vorhergehenden Kapiteln, die sich bereits dem Thema angenommen hatten. Neben der Beschreibung des Gänsehaut-Effekts,¹⁷⁰ einem erneuten Unterkapitel zu Musik und Emotionen aus neurowissenschaftlicher Perspektive¹⁷¹ und affektiven Effekten der Musik¹⁷² identifiziert KOSTKA „Faktoren der emotionsauslösenden Macht der Musik“.¹⁷³ Ohne die vorher ausgebreiteten Theorien und Studienergebnisse einzubeziehen, werden diese Faktoren allein aus den Studienergebnissen GABRIELSSONS gewonnen,¹⁷⁴ dafür schließt sich eine erneute Abhandlung über den Gänsehaut-Effekt an.¹⁷⁵

Der Grund, warum dieser Erarbeitungsweg hier so genau nachverfolgt wird, erschließt sich mit Blick auf die didaktische Diskussion der Ergebnisse durch KOSTKA. Das erste didaktische Prinzip, das er aus seinen Darstellungen ableitet, ist das „des bewussten Nutzens der emotionsauslösenden Macht der Musik für langfristige Lernerfolge“,¹⁷⁶ wofür er einzig die Faktoren GABRIELSSONS heranzieht. Seine Studienergebnisse speisen sich aus Selbstberichten von Menschen, die emotional starke Erfahrungen mit Musik gemacht haben – Schulerfahrungen sind hier sehr selten.¹⁷⁷ Die von GABRIELSSON abgeleiteten Kategorien entstammen diesen Selbstberichten. KOSTKA belegt nicht, wie oben gezeigt, inwiefern diese Kategorien mit anderen Studienergebnissen korrelieren oder in welchem Zusammenhang sie mit Musikerfahrungen in der Schule stehen. Das genannte erste Prinzip legitimiert nach KOSTKA schließlich dazu, unbekannte musikalische Strukturen wie Modulationen, Mediantik oder GUSTAV MAHLERS Katastrophenschluss als emotionsauslösende Momente zu nutzen.¹⁷⁸

„Aus musikwissenschaftlicher Expertise und musikalischer Erfahrung heraus werden sich weitere Strukturen identifizieren lassen. Es ist dann, dem entsprechenden Prinzip folgend, die Aufgabe von Musiklehrerinnen und

¹⁶⁷ KOSTKA 2017, S. 116–117.

¹⁶⁸ KOSTKA 2017, S. 117.

¹⁶⁹ KOSTKA 2017, S. 136.

¹⁷⁰ KOSTKA 2017, S. 138.

¹⁷¹ KOSTKA 2017, S. 144.

¹⁷² KOSTKA 2017, S. 150.

¹⁷³ KOSTKA 2017, S. 155–156.

¹⁷⁴ KOSTKA 2017, S. 155: Dabei wird nicht klar, auf welche der drei Studien sich KOSTKA bezieht: GABRIELSSON, Alf: *Emotions in strong experiences with music*; GABRIELSSON, Alf / LINDSTRÖM, Erik: *The Influence of Musical Structure on Emotional Expression*. In: Juslin, Patrik N. / Sloboda, John A. (Hrsg.): *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford University Press, Oxford 2001 oder GABRIELSSON, Alf: *Percieved emotion and felt emotion: Same or different?* In: Deliége, I. (Hrsg.): *Current trends in the study of music and emotion. Musicae Scientiae, Special Issue 2001–2002*. Escom, Liège 2002. [zitiert nach KOSTKA 2017, S. 238]

¹⁷⁵ KOSTKA 2017, S. 156–163.

¹⁷⁶ KOSTKA 2017, S. 167.

¹⁷⁷ Vgl. RAY 2008, S. 30: Unter 2% des Gesamtmaterials standen in Beziehung zu starken Erlebnissen in der Schule.

¹⁷⁸ KOSTKA 2017, S. 169.

Musiklehrern, die emotionsauslösende Macht der Musik didaktisch bewusst einzusetzen, damit Emotionen den Weg von Lerninhalten in die Speicherorte des Langzeitgedächtnisses ebnen.“¹⁷⁹

Ein solcher Umgang mit empirischen Studienergebnissen kann dann auch nur zu einer diskutablen Aussage gelangen. Sie zeugt von einem Verständnis, in welchem emotionale Reaktionen durch konkrete musikalische Strukturen angesteuert werden können. Hierbei werden Emotionen vermeintlich als Vehikel genutzt, um diese musikalischen Strukturen im Langzeitgedächtnis zu speichern. Die drei weiteren formulierten Prinzipien gehen aus ähnlich isolierten Ableitungen hervor.¹⁸⁰ Als Fazit ist festzuhalten, dass die Qualität des musikdidaktischen Ertrags sowohl den herangezogenen empirischen Studien als auch dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Vorverständnis von Musik und Emotion nicht gerecht wird. Was bleibt, ist ein orientierender Überblick zu möglichen Quellen (musik-)psychologischen Wissens.

Das Beispiel zeigt, welche Probleme entstehen, wenn in musikdidaktischer Forschung empirische Studienergebnisse unreflektiert als Argumente herangezogen werden: Es genügt nicht, sie vereinzelt aneinander zu reihen. Die Vereinzelung bewirkt, dass das begrenzte Setting der jeweiligen Studie in der Folge den Raum für musikdidaktische Ableitungen ebenso begrenzt. Die Herausforderung besteht offensichtlich darin, das jeweilige Entstehungsumfeld und die Grenzen der Studien genau zu kennen und darzustellen, um sie im umfassenden musikdidaktischen Kontext als Argumente entwickeln zu können.

Die oben erwähnten Studienergebnisse GABRIELSSONS, die nur selten starke musikbezogene Erlebnisse im Musikunterricht aus Selbstberichten belegen, gaben RAY Anlass für eine vertiefende Auseinandersetzung. Sie zeigt auf, dass bereits die Studien ABRAHAM MASLOWS zu ‚peak experiences‘ in eine ähnliche Richtung weisen. Zwar sei das Hören klassischer Musik ein einfacher Weg, ein starkes Erlebnis zu haben, dessen ungeachtet unterliegen diese dem Zufall und seien nicht bewusst hervorrufbar.¹⁸¹ Schulen seien wegen ihrer Struktur (Klassen, Zeiteinteilung und fixierte Inhalte) Orte, an denen sich die Möglichkeit starker Erlebnisse sehr einschränke. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt MIHÁLY CSÍKSZENTMIHÁLYI im Rahmen seiner Theorie zu ‚flow-experiences‘. Unterrichtsettings, die bedingungslos und frei zu selbstgesteuerten Aktivitäten führen, seien die Voraussetzung für flow-Erlebnisse.¹⁸² In Bezug auf Instrumentalunterricht sei die Fokussierung auf die Qualität des Spielens eines Instruments und die daraus folgende Ablenkung vom eigentlichen Musik-Erleben das zentrale Hindernis, das einem ‚flow‘ im Wege stehe.¹⁸³ SLOBODAS Studie zu starken musikalischen Erfahrungen, die im Erwachsenenalter reflektiert und dokumentiert werden, besagt Ähnliches und beleuchtet einen weiteren Aspekt:

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Dies sind die weiteren didaktischen Prinzipien: Prinzip der Subjektorientierten Werkauswahl (KOSTKA 2017, S. 171), Prinzip der Emotion der selbständig gewonnenen Einsicht (KOSTKA 2017, S. 176), Prinzip der emotional-festigenden Musikperzeption (KOSTKA 2017, S. 179).

¹⁸¹ RAY 2008, S. 31. Vgl. MASLOW, Abraham: *Music education and peak experience*. In: Bernhard, H. W. / Huckins, W.C. (Hrsg.): *Psychosocial dynamics of effective behavior*. Halbrook, Boston 1971, S. 638–649. [zitiert nach RAY 2008, S. 31]

¹⁸² RAY 2008, S. 32. Vgl. NAKUMARA, J. / CSÍKSZENTMIHÁLYI, M.: *The concept of flow*. In: Snyder, C. R. / Lopez, S.J. (Hrsg.): *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press, Oxford 2002, S. 89–105. [zitiert nach RAY 2008, S. 32]

¹⁸³ RAY 2008, S. 31. Vgl. CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. / SCHIEFELE, U.: *Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens*. In: Zeitschrift für Pädagogik (39), 1990, S. 207–221. [zitiert nach RAY 2008, S. 31]

Negative Erfahrungen mit Musik werden vor allem mit aktiven Musiziersituationen in formellen Schulkontexten erinnert, in denen „Nervosität, Verlegenheit, Scham und Kritik“¹⁸⁴ auftraten.¹⁸⁵ Da Musikunterricht als Ort starker musikbezogener Erlebnisse noch nicht dezidiert beforscht wurde, entwickelt RAY ein Studiendesign, um die Schüler*innenperspektive, die Wahrnehmung von Musiklehrer*innen und die Musikrahmenpläne empirisch zu untersuchen.¹⁸⁶ Im Unterschied zu den Settings experimenteller Studien wird auf diese Weise Fühlen und Wissen beobachtet, welches Menschen aus der reflektierten Wahrnehmung der drei Plateaus und aus ihrer jeweiligen Situation heraus äußern. Die entstandenen Texte, ihre Daten, analysiert RAY „[m]ittels eines phänomenologisch-hermeneutisch inspirierten Analyseverfahrens“.¹⁸⁷

Immerhin 14 Schüler*innen berichten in ihren Texten von starken Erlebnissen, die sich im Schulkontext im Umgang mit Musik ereigneten.¹⁸⁸ Die berichteten Erlebnisse stellten sich während Schulkonzerten ein, bei denen die Schüler*innen entweder selbst musizierten oder zuhörten. Aufgrund der besonderen Erlebnisqualität vollzog sich ein Einstellungswandel gegenüber der Musik.¹⁸⁹ Weitere mögliche Gelegenheiten sind Musiziersituationen, in denen das Verhältnis zwischen Anforderung und den Fähigkeiten so günstig ist, dass es zu einer ‚flow-experience‘ führt. Des Weiteren beschreibt ein Schüler die große Zufriedenheit, die sich aus der schöpferischen Tätigkeit während der ästhetischen Arbeit an einem Musikstück ergab.¹⁹⁰ RAY analysiert die Interviewtexte unter dem Gesichtspunkt, hemmende und förderliche Faktoren für das Auftreten starker Erlebnisse im Musikunterricht zu identifizieren. Diese Faktoren lassen sich in vier Kategorien ordnen:

1. Das soziale Spiel auf der Bühne des Klassenzimmers
2. Empathie- und Diagnosefähigkeit von Musiklehrer*innen
3. Verbalisierung von emotionalen Erfahrungen mit Musik
4. Starke Musikerlebnisse als pädagogische und musikdidaktische Angelegenheit

Die Erörterung der Faktoren erfolgt jeweils im Zusammenhang des jeweiligen theoretischen Hintergrunds. Als erstes Bedingungsfeld gerät dabei „das ‚soziale Spiel‘ auf der Bühne des Klassenzimmers“ in den Blick.¹⁹¹ In diesem Bereich finden sich Anzeichen dafür, dass sich Schüler*innen und Musiklehrer*innen im Unterricht in einem Feld sozialer Inszenierung bewegen.¹⁹² Diese Inszenierung wirkt zum einen durch das latente Regelwerk, was gewünschtes und unerwünschtes Verhalten im Musikraum betrifft. Wesentlich schwerer dürfte in dieser

¹⁸⁴ RAY 2008, S. 32.

¹⁸⁵ Vgl. SLOBODA, John A.: *Music as a language*. In: Wilson, F. / Roehmann, F.L. (Hrsg.): *Music and child development*. MMB Music, St. Louis 1990, S. 28–43. [zitiert nach RAY 2008, S. 32]

¹⁸⁶ RAY 2008, S. 33: Das Sample setzt sich aus 168 Aufsätzen von Schüler*innen im Alter von 15 und 16 Jahren, Gesprächstranskriptionen mit 28 Musiklehrer*innen sowie den entsprechenden Lehrplänen zusammen. Die Daten wurden im Rahmen einer größeren Untersuchung 2006 in Finnland erhoben.

¹⁸⁷ RAY 2008, S. 36.

¹⁸⁸ RAY 2008, S. 34.

¹⁸⁹ RAY 2008, S. 33–34.

¹⁹⁰ RAY 2008, S. 35.

¹⁹¹ RAY 2008, S. 36.

¹⁹² Ebd. Vgl. ZIEHE, T.: *Kulturanalyser: undom, utbildning, modernitet*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm 1993. [zitiert nach RAY 2008, S. 36]

Altersklasse aber zum anderen die Selbstpräsentation der Schüler*innen wiegen,¹⁹³ denn das soziale Gefüge beeinflusst, was Schüler*innen zeigen oder verstecken. Die Norm, was möglich ist und was nicht, wird dabei in jeder Gruppe ausgehandelt. RAY folgert daraus, dass starke Musikerlebnisse durchaus stattfinden können, die Schülerschaft diese aber weder zeigen noch davon berichten will.¹⁹⁴ Mit MASLOW argumentiert sie, dass Geborgenheit und Sicherheit offeneres Verhalten ermöglicht. Berichte der Musiklehrer*innen, nach denen bei kleineren Klassen eine höhere Bereitschaft zur Selbstauskunft besteht, stützen diese Vermutung.¹⁹⁵

Den zweiten Schwerpunkt erkennt RAY aus der Notwendigkeit des sozialen Spiels heraus in der Fähigkeit von Musiklehrer*innen, die Zeichen von Schüler*innen während eines Erlebnisses lesen zu können.¹⁹⁶ Da Erlebnisse nicht im Ereignismoment verbal mitgeteilt würden, fühlten sich Musiklehrer*innen in Gemütslagen und unterschiedliche Erlebnisgrade ein.¹⁹⁷ Hierbei wird von deutlichen Zeichen berichtet (z. B. Tränen in den Augen, Änderung der Mimik und Gestik, plötzlicher Applaus oder Bitte um Wiederholung) und undeutlichen Zeichen (z. B. Glitzern in den Augen, ein Aufblühen oder plötzliche Stille im Raum).¹⁹⁸

Als weiteren Punkt nennt RAY die Schwierigkeit der Verbalisierung von Erlebnissen: „Die Schülerinnen und Schüler wurden als (a) unfähig, (b) unwillig und (c) ungeübt, ihre Erlebnisse zu verbalisieren, beschrieben.“¹⁹⁹ Das deckt sich mit den Befunden GABRIELSSONS, der die Schwierigkeit belegte, starke Erlebnisse mit Musik sprachlich zu fassen. Im Zusammenhang mit den bereits erläuterten sozialen Dynamiken wird festgestellt, dass Schüler*innen genau darauf achten, inwieweit die Klasse und die Lehrperson Zugang zu den eigenen Erlebnissen erhalten. Dies wird mit dem persönlichen Charakter der jeweiligen Ereignisse begründet. Schweigen und forcierte Themenwechsel der Klasse sind erwartete Reaktionen von Musiklehrer*innen. Sollte sich in bestimmten Situationen allerdings eine Öffnung im Unterrichtsgespräch ergeben, wird von einem Schneeballeffekt gesprochen, bei dem nach einem ersten Bericht sich ein Bedürfnis bei den anderen einstellte, sich ebenso mitzuteilen. Des Weiteren zeigt sich die Bereitschaft zur schriftlichen Äußerung höher als zur mündlichen.²⁰⁰ In ihren Interviews stellte RAY zudem fest, dass im Sprechen über die Erlebnisse weder den Lehrer*innen noch den Schüler*innen klar war, ob sich eine Äußerung auf den unterstellten Ausdruck der Musik oder die eigene wahrgenommene emotionale Reaktion auf die Musik bezieht. In der musikunterrichtlichen Praxis der Studie schien die erste Fragerichtung üblicher.²⁰¹ Nehmen Musiklehrer*innen wahr, dass Schüler*innen in ihrem Unterricht ein signifikantes Erlebnis mit Musik haben oder hatten,

¹⁹³ RAY 2008, S. 37, Vgl. GOFFMAN, Erving: *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books, New York 1959. [zitiert nach RAY 2008, S. 37]

¹⁹⁴ RAY 2008, S. 38.

¹⁹⁵ Ebd. Vgl. MASLOW, Abraham H.: *Toward a psychology of being*. Van Nostrand, New York 1968. [zitiert nach RAY 2008, S. 38]

¹⁹⁶ RAY 2008, S. 39, Vgl. CUSTODERO, L. A.: *Seeking Challenge, finding skill: flow experiences and music education*. In: Arts Education Policy Review 130, 3, 2002, S. 3-9. [zitiert nach RAY 2008, S. 39]

¹⁹⁷ RAY 2008, S. 40, Vgl. FINK-JENSEN, K: *Stemted – en basis for aestetisk læring. Det musiske i et livsfilosofisk lys*. Danmarks Lærerhøjskole, København 1998. [zitiert nach RAY 2008, S. 40]

¹⁹⁸ RAY 2008, S. 39.

¹⁹⁹ RAY 2008, S. 41.

²⁰⁰ RAY 2008, S. 41–42.

²⁰¹ RAY 2008, S. 42.

verzichten sie instinktiv auf eigene Äußerungen oder den Einstieg in ein Unterrichtsgespräch oder verschieben diese, „um das Erlebnis der Schülerinnen und Schüler nicht zu zerstören“.²⁰² Schließlich werden anhand der Interviews starke Musikerlebnisse als pädagogische Angelegenheit begründet und didaktische Strategien entwickelt. Der Tatsache zum Trotz, dass ein und dieselbe Musik bei unterschiedlichen Personen in ein und demselben Moment gänzlich unterschiedliche starke Erfahrungen auslösen kann,²⁰³ waren alle Interviewten überzeugt, dass starke Erlebnisse im Musikunterricht nicht zufällig sind,²⁰⁴ wenngleich sie sich als schwer plan- und beobachtbar erweisen und das Potenzial bergen, unkontrollierbare Eigendynamiken im Musikraum auszulösen. Zwar gehe mit ihnen keine „Vermittlung einer konkreten Fertigkeit“ einher, doch liege ein musikpädagogischer Gewinn in der „sinnvolle[n], von persönlicher Bedeutung geprägte[n] Beschäftigung mit Musik“²⁰⁵. Zudem weisen die Erlebnisse ein „ausgeprägtes Motivationspotenzial“ auf.²⁰⁶ Als Grundvoraussetzung zur Arbeit mit Musikerlebnissen fordert RAY, Schüler*innen „das Gefühl der Sicherheit sowohl in sozialer als auch intra-personeller Hinsicht“²⁰⁷ zu vermitteln, zudem seien gute fachliche und fachdidaktische Kenntnisse seitens der Musiklehrperson unabdingbar.²⁰⁸ Konkrete didaktische Mittel zur Anbahnung musikalischer Erlebnisse rekonstruiert sie aus den Antworten der Musiklehrer*innen. Demnach lasse sich der Raum für signifikante Erlebnisse mit Musik öffnen durch:

- die Auswahl der Musik (das Maß der Hörherausforderung, Ein- oder Ausschluss außermusikalischer Bedeutsamkeiten, Musik der Schüler*innen, genügend Zeit),²⁰⁹
- die Hörsituation (Anpassung der Lichtverhältnisse, Auflockerung der schultypischen Sitzens, Augenschließen, Stimmung z. B. mit Kerzen verändern),²¹⁰
- bei öffentlichen Auftritten (z. B. Schulkonzerte unter der Voraussetzung genügender Übe-Zeit, aber auch vor der Klasse)²¹¹ und
- den Besuch von Live-Konzerten in der Praxis des authentischen Feldes außerhalb der Schule.²¹²

Letztlich hänge es aber immer am Musiklehrer*in-Typus, inwiefern überhaupt die Bereitschaft und Fähigkeit gegeben sei, auf dieser persönlichen Ebene mit den Schüler*innen zu arbeiten.²¹³ Als Forschungsdesiderate weist RAY fehlendes Wissen über geeignete Methoden und

²⁰² RAY 2008, S. 43.

²⁰³ RAY 2008, S. 43, Vgl. SLOBODA, John A.: *Emotion, functionality and the everyday experience of music. Where does music education fit in?* In: Music education research, 3, 2, S. 243–453. [zitiert nach RAY 2008, S. 43]

²⁰⁴ RAY 2008, S. 45.

²⁰⁵ RAY 2008, S. 49.

²⁰⁶ RAY 2008, S. 50.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ RAY 2008, S. 44–46.

²¹⁰ RAY 2008, S. 46.

²¹¹ RAY 2008, S. 47–48.

²¹² RAY 2008, S. 50.

²¹³ RAY 2008, S. 47.

Organisationsformen sowie die Bedeutung von starken Erfahrungen in Bezug zum Musiklernen aus.²¹⁴

Es gibt also nur eine empirische Studie, die explizit Gefühle im Musikunterricht untersucht. Sie zeigt zwar, dass das Thema für Musiklehrer*innen und Schüler*innen durchaus von Relevanz ist. Das Wissen darüber, wie mit Gefühlen im Musikunterricht umzugehen ist und wie sie beim Musiklernen wirken, erweist sich jedoch als ausbaufähig. Aus methodischer Sicht scheint die Auswertung von Interviews und Reflexionen ein probater Weg zu sein, um sich den drei Plateaus zu nähern und auch die von RAY betonten intrapersonalen Aspekte in den Blick zu nehmen. Diese intrapersonalen Aspekte erklärt sie im Kontext psychologischer Theorien nach MASLOW, CSÍKSZENTMIHÁLY und SLOBODA; im Kontext soziologischer Theorien nach ZIEHE und GOFFMANN. Beobachtetes Erfahrungswissen von Menschen wird auf diese Weise im Denken von Bezugswissenschaften kategorisiert und interpretiert.

Auch die beiden empirisch-fundierten Studien von KREUTZ und KOSTKA argumentieren für eine Relevanz von Emotionen und Gefühlen. Die Auseinandersetzung mit den beiden Einwürfen zum Thema hat deutlich gemacht, dass in den Nachbardisziplinen der Allgemein- und Musikpsychologie ein weites Feld unterschiedlich ausgerichteter Einzelstudien existiert, für welches kaum mehr als ein erster orientierender Überblick vorliegt. Aus der beispielhaften Analyse einzelner Abschnitte ergaben sich gute Gründe, mit den Aussagen dieser Disziplinen kritisch umzugehen.

Es ist hervorzuheben, dass (1) das Setting der jeweiligen Untersuchung und die verwendete Terminologie transparent sein müssen, um die Grenzen und Potenziale der Erkenntnisse einzuschätzen zu können. Ist ein spezifisches Wissen einschließlich seiner Genese klar, darf keine einfache Übertragung in handlungsleitende Empfehlungen stattfinden. Ein Weg zur Vermeidung solcher Verkürzungen scheint deshalb (2) darin zu liegen, die jeweiligen Ergebnisse im Gesamtzusammenhang zu beleuchten. Dieser ergibt sich aus der erörternden Erwägung der durch die jeweiligen Bezugswissenschaften getroffenen Aussagen in Hinblick auf eine (3) bewusste musikdidaktische Zielperspektive, welche als beweglich anzunehmen ist: Breitet sie sich zu Beginn thesenartig aus, wird sie sich in ihrem dialektischen Verhältnis zum Wissen der Bezugswissenschaften und der Erörterung dieser Aussagen verhalten. Am Ende dieses Erarbeitungsweges eröffnet sich möglicherweise die Situation, eine angepasste Zielperspektive zu beschreiben, die Handlungsvarianten in den sensiblen Bereichen aufzeigt (z. B. die bewusste Thematisierung von Gefühlen), die in den oben erwähnten Studien nur angedeutet wurden.

2.4 Geisteswissenschaftliche Studien

In den zu erfassenden geisteswissenschaftlichen Studien zeigt sich das Bemühen, die sensiblen Bereiche zur Sprache zu bringen und den Umgang mit ihnen zu begründen. Der jeweilige Erarbeitungsweg der Autor*innen verläuft entlang ausgewählter theoretischer Bezüge, wobei teilweise auch empirische Belege als Argumente genutzt werden. Wie oben bereits begründet, ist die folgende Darstellung nicht nach den einzelnen Argumentationen der Studien strukturiert. Hingegen orientiert sie sich zugunsten der Vergleichbarkeit an drei theoretisch begründeten

²¹⁴ RAY 2008, S. 49–50.

Phasen: dem Erleben, der Reflexion und dem Ausdruck von Gefühlen und Emotionen. Zuvor werden jedoch die Begriffsverständnisse der einzelnen Autor*innen diskutiert.

2.4.1 Begriffe für leib-seelische Zuständigkeiten

Bereits 2012 attestiert VOGT der Musikpädagogik eine gewisse „Gefülsvergessenheit“²¹⁵, an der sich bislang nicht viel geändert hat. Beispielsweise werden die Begriffe aus dem Wortfeld im *Handbuch Musikpädagogik* an verschiedenen Stellen und uneinheitlich verwendet, ein eigener Artikel zum Thema lässt sich nicht finden.²¹⁶ Und so besteht nach wie vor die Vermutung, „„Gefühl“ sei kein Begriff, der dem Wortlaut oder der Sache nach für die Musikpädagogik von sonderlicher Bedeutung sei.“²¹⁷ Eine Ausnahme stellen die hier diskutierten Beiträge dar.

Um im Folgenden zwischen den Begriffen, ihrer Verwendung und den Phänomenen unterscheiden zu können, wird „leib-seelische Zuständlichkeit“²¹⁸ nach DIETER ULLICH als neutrale, unbesetzte Referenz verwendet. Die Bezeichnung fungiert als Oberbegriff, der alle Arten gegenwärtiger Wahrnehmung und die sie begleitenden bewussten und unbewussten inneren Regungen des Selbst subsumiert. Seine Verwendung vermeidet verwirrende Doppelungen und schließt eben auch eine erlebnis-phänomenologische Dimension mit ein.²¹⁹ Ziel ist es, aus dem Forschungsstand Kategorien der leib-seelischen Zuständlichkeit im musikpädagogischen Kontext zu rekonstruieren. Die Benennungen der Kategorien werden zunächst in einfachen Anführungszeichen im Text angezeigt. Am Ende der Erarbeitung werden die Begriffsspektren innerhalb der Kategorien tabellarisch aufgeführt.

Die Abgrenzung des Begriffsfeldes von ROLLE bietet einen Ausgangspunkt:

„In erster Annäherung lässt sich aber recht gut voneinander unterscheiden zwischen a) Emotionen im engeren Sinne von Gefülsregungen oder Gemütsbewegungen, die sich auf etwas in der Welt (ein intentionales Objekt) beziehen, b) Stimmungen (engl. *moods*), mit denen in der Regel länger anhaltende Gefühlszustände bezeichnet werden, die ohne intentionales Objekt auskommen und c) Empfindungen (engl. *feelings*), die keine neue Gruppe bilden, sondern

²¹⁵ VOGT, Jürgen: *Musikpädagogik und Gefühl. Zur Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 33.

²¹⁶ Die Ausnahme mit einem Absatz zum Thema u. a. in Bezug auf VOGT 2012 findet sich bei VOGT, Jürgen: *Musikalische Bildung*. In: DARTSCH et al. 2018, S. 32.

²¹⁷ VOGT 2012, S. 17. VOGT zeigt nach Recherche der musikpädagogischen Nachschlagewerke auf, dass die Begriffe *Gefühl* und *Emotion* schlichtweg keine Berücksichtigung finden. Sie fehlen im Übrigen auch in *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, <https://www.mgg-online.com/> [zuletzt aufgerufen am 07.11.2021].

²¹⁸ ULLICH, Dieter: *Das Gefühl. Einführung in die Emotionspsychologie*. Psychologie Verlagsunion, Weinheim 1995, S. 34. Vgl. ULLICH 1995, S. 21: ULLICH verweist in derselben Schrift auf „Zustands-Bewußtstein“ nach WILHELM M. WUNDT als Begriff für Emotion mit dem Verweis „er nannte es anders“. Tatsächlich taucht der Begriff bei WUNDT selbst nicht auf, gleichwohl er in populärwissenschaftlichen Kontexten mit Verweis auf WUNDT gebraucht wird. Vgl. WUNDT, WILHELM M: *Grundriß der Psychologie*. Verlag Wilhelm Engelmann, 2. Auflage, Leipzig 1897. Bis auf ein paar kleinere Ergänzungen sind die Erstausgabe und zweite Auflage identisch.

²¹⁹ Vgl. ULLICH 1995, S. 21.

gewissermaßen die Qualität der Erlebnisseite von Gefühlen ausmachen: wie es sich anfühlt, dieses oder jenes Gefühl zu haben.“²²⁰

Daraus lassen sich drei Kategorien zur Differenzierung leib-seelischer Zuständlichkeit ableiten. Zunächst fällt die implizit synonyme Verwendung von Emotionen und Gefühl(sregungen) auf, die ihre Eigenheit durch einen intentionalen Objektbezug erhalten. Dies ließe sich mit der Kategorie der *intentionalen Richtung* beschreiben, die notwendig ist, um eine leib-seelische Zuständlichkeit als Gefühl oder Emotion zu benennen. Eine weitere Kategorie bildet die *Dauer*: Eine länger anhaltende, objektlose leib-seelische Zuständlichkeit wird bei ROLLE als Stimmung bezeichnet. Als drittes Unterscheidungsmerkmal erscheint die *Qualität oder auch Intensität des Erlebens*, die mit Empfindung beschrieben wird.

Einem ähnlichen Verständnis folgt MARTINA KRAUSE. Als Ergebnis einer zusammenfassenden Diskussion verschiedener Vorarbeiten hält sie am Begriff des Gefühls fest.²²¹ Sie versteht Gefühl dabei nicht nur als das reine, vorreflexive Erlebnis, „sondern als kognitive Leistung, die allerdings mit einer sinnlichen Erlebnisqualität untrennbar verbunden ist“.²²² Ins Spiel kommt an diesem Punkt eine weitere Kategorie, nämlich die der *Bewusstheit*. Eine leib-seelische Zuständlichkeit wird nach KRAUSE dann als Gefühl beschrieben, wenn sie bewusst als objektivierte Versprachlichung einer Empfindung äußerbar ist. Dem Ansatz ist das Merkmal des kognitiven Prozesses inhärent.

Angesichts der Unschärfe des Emotionsbegriffes differenziert LARS OBERHAUS zwischen „Bewusstheit, Länge und Intensität“,²²³ die sich mit den bereits identifizierten Unterscheidungsmerkmalen teilweise decken. Um im begrifflichen Feld operieren zu können, grenzt er drei Instanzen ab: Emotionen fasst er als psycho-physische Natur des Menschen. Der Begriff Emotion erhält somit eine naturwissenschaftliche Nuance. Stimmungen beschreibt er als kurzzeitige und unbewusste Erscheinungen, was eine gegenläufige Verwendung im Vergleich zu ROLLE darstellt. Gefühle versteht er als intensive sinnliche Erlebnisse,²²⁴ die also in Korrespondenz zum Kern des von ROLLE vorgeschlagenen Empfindungsbegriffs und in direkter Nähe zu KRAUSES Gefühlsbegriff stehen.

Eine weitere Perspektive bietet CONstanze RORA. Aus einer knappen etymologischen Erklärung, der gemäß Gefühl traditionell den Instanzen des Denkens und der begrifflichen Vernunft gegenübergestellt wird, entwickelt sie einen interdisziplinär begründeten Gefühlsbegriff. Zur

²²⁰ ROLLE, Christian: *Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 275.

²²¹ DAMASIO, Antonio R.: *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. List, Berlin 2010. DÖRING, Sabine (Hrsg.): *Philosophie der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009. HANSICK, Eduard: *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. WBG, Darmstadt 1864/1973. KANT, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft*. WBG, Darmstadt 1790/1983. [zitiert nach KRAUSE, Martina: *Wer hören will muss fühlen? Anmerkungen zur musikdidaktischen Relevanz eines Zusammenhangs zwischen Musik(en) und Gefühl(en)*. In: KRAUSE, Martina / OBERHAUS, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 297–299.]

²²² KRAUSE 2012, S. 298.

²²³ OBERHAUS, Lars: *Gefühlsduselei. Zur Un-Unterrichtbarkeit musikbezogener Gefühle im Musikunterricht*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 315.

²²⁴ Ebd.

Differenzierung dient dabei die Unterscheidung zwischen dem Singular *Gefühl* und dem Plural *Gefühle* als Beschreibungsmerkmal verschiedener Kategorien leib-seelischer Zuständlichkeiten. Dem althergebrachten Verständnis begegnet sie weiterhin mit der Erkundung des semantischen Potenzials des Begriffs: Gefühl ist nach HARTMUT BÖHME dann die Fluidität der Doppelempfindung des Berührungssinnes, die zwischen aktivem Tasten und einem Berührt-Werden auf die ursprünglich haptische Implikation des Verbes fühlen rekurriert und ein Changieren zwischen aktiven und passiven Haltungen betont.²²⁵ Die Pluralbildung verwendet RORA, um Gefühle überhaupt erst in diversen Ausformungen zu identifizieren und anschließend auch sprachlich zu differenzieren: Subjektiv-individuelles Spüren könne somit zu intersubjektiver Wirklichkeit werden. Zudem bringt RORA den Begriff des Leibes ein. „Das Gefühl ist von seinem körperlichen Gefühlt-Werden nicht ablösbar.“²²⁶ Gefühle, beispielsweise die Scham, bilden demnach einen Zwischenbereich zwischen innen und außen, Privatheit und Öffentlichkeit.²²⁷ Aus dieser Perspektive sind zwei weitere Kategorien zu bilden. Aus den Arbeiten BÖHMES lässt sich das Kriterium der *Aktivität/Passivität* als Polarität leib-seelischer Zuständlichkeiten ableiten. Darüber hinaus können dank des Leibbegriffs Fragen nach dem Ort und der Bedeutsamkeit von leib-seelischen Zuständlichkeiten gestellt werden, und damit eröffnet sich die Kategorie des *Ortes im Menschenbild*, was die Rolle und Bedeutsamkeit leib-seelischer Zuständlichkeiten impliziert. Zudem lässt sich die Kategorie der *Äußerlichkeit* formulieren, da sich die Dimensionen leib-seelischer Zuständlichkeiten in bewussten oder unbewussten körperlichen Reaktionen äußerlich zeigen.

Zur Kategorie des Ortes trägt weiterhin VOGT bei, indem er „eine kleine Genealogie des Begriffs Gefühl in der Musikpädagogik“²²⁸ vorlegt. Im antiken Kontext wurde Gefühl als *pathos*, etwas, was einem Menschen widerfährt, verwendet. Auch im lateinischen *affectus* bleibt der semantische Kern des etwas antun als *perturbationes animi* erhalten.²²⁹ Die Gefühle hatten im antiken Menschenbild ihren Sitz in der Seele, die vom denkenden Geist, dem *logos*, geziugelt werden musste.²³⁰ Hierbei wurden Menschen nicht etwa als Subjekte gedacht, sondern eher als Wesen, deren Eigenschaften sich in Korrespondenz zum „Kosmos und der Polis in einer Vielzahl von komplexen Resonanzen und Isomorphien widerspiegeln“.²³¹ In der modernen Vorstellung hingegen verlagern sich die Gefühle in die individuelle Innenwelt²³², der Kosmos wird durch die Natur ersetzt. Das zentrale und erwünschte Gefühl sei das der Liebe bzw. Mutterliebe.²³³

²²⁵ Vgl. BÖHME, Hartmut: *Der Tastsinn im Gefüge der Sinne. Anthropologische und historische Ansichten vorsprachlicher Aisthesis*. In: Kunst- und Ausstellungshalle der BRD (Hrsg.): *Tasten*. Steidl, Göttingen 1996, S. 185–211. [zitiert nach RORA, Constanze: *Gefühl – Musik – Bildung*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 144]

²²⁶ RORA 2012, S. 144.

²²⁷ RORA 2012, S. 146.

²²⁸ VOGT 2012, S. 19–32.

²²⁹ VOGT 2012, S. 21.

²³⁰ Vgl. OBERHAUS, Lars: *Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht*. Die Blaue Eule, Essen 2006.

https://www.academia.edu/13498016/Musik_als_Vollzug_von_Leiblichkeit [zuletzt aufgerufen am 11.11.2020]. Eine vertiefte Analyse des antiken Gefühlsbegriffs im Wandel vom homerischen zum platonischen Menschenbild findet sich hier: S. 69–74.

²³¹ VOGT 2012, S. 24.

²³² VOGT 2012, S. 25.

²³³ VOGT 2012, S. 30.

Aus der Musizierendenperspektive differenziert RÖBKE zwischen Affekt und Gefühl. In Bezug auf ANTONIO R. DAMASIO²³⁴ erkennt er in Affekten die Körperschleife, den körperlichen Grund des identifizierten Gefühls. Er beschreibt Gefühle als „Mentalisierungen, Identifizierungen und Klassifizierungen ursprünglich namenloser affektiver Erregung“.²³⁵ Diese Unterscheidung findet sich auch bei HELMUTH FIGDOR zwischen senso-motorischem Affekt und mentalisiertem Gefühl.²³⁶ Der Begriff Affekt tritt somit in Konkurrenz zum Stimmungsbegriff, wie ihn OBERHAUS vorschlägt. Gleichzeitig wird der vorreflexive, erlebnishaftes Charakter leib-seelischer Zuständlichkeit in den Kategorien Dauer, Qualität und Bewusstheit mit einem sehr konkreten Terminus versehen. Gefühl wiederum lässt sich durchaus im Bedeutungskontext der bereits vorgeschlagenen Erklärungen verorten.

Eine entgegengesetzte Verwendung von Gefühl entwickelt PETER W. SCHATT. In seiner Auseinandersetzung differenziert er zwischen den Vorgängen Gefühl und Empfindung.²³⁷ Das Gefühl, das zudem in reales und ästhetisches Gefühl unterteilt wird, besteht in Anlehnung an EDUARD HANSICK im Merken der inneren Erregung oder dem Fühlen.²³⁸ SCHATT verweist auf DAMASIO: „Die Konstellation der sinnlichen Daten und ihrer Deutungen ist nämlich Grundlage einer neuen Regung – dessen, was DAMASIO als Emotion bezeichnen würde.“²³⁹ Aufgrund seiner „exzentrischen Positionalität“²⁴⁰ ist der Mensch in der Lage, das Gefühl auf ein Objekt zu beziehen, wodurch es als Empfindung beschreibbar wird.²⁴¹ Das reale Gefühl findet sich als Affekt bei RÖBKE wieder, während das ästhetische Gefühl ein spezieller Affekt in Bezug auf eine sinnlich wahrgenommene Qualität ist, die, befreit von ihrer Subjektivität, als ästhetische Empfindung äußerbar wird.²⁴² Die letztere Eingrenzung hat Überschneidungspunkte mit dem Empfindungsbegriff bei ROLLE.

Innerhalb der phänomenologischen Semiotik von CHARLES S. PEIRCE und der daraus entwickelten kommunikativen Musikdidaktik hebt STEFAN ORGASS die bereits in der Konzeption angelegte Relevanz von Emotionen hervor.²⁴³ In Verstehensprozessen ist es das Moment des emotionalen Interpretanten, welcher als zeichenvermittelndes Element Emotionen erlebend beschreibbar

²³⁴ Vgl. DAMASIO, Antonio R.: *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. List, Berlin 1994.

²³⁵ RÖBKE, Peter: *Hat Musik überhaupt emotionale Wirkungen? Anmerkungen aus der Sicht eines Musizierenden*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 55.

²³⁶ Vgl. FIGDOR, Helmuth / RÖBKE, Peter: *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog*. Schott, Mainz 2008. [zitiert nach RÖBKE 2012, S. 65]

²³⁷ SCHATT, Peter W.: *Soll die Empfindung Liebe sein? Perspektiven zur Thematisierung von Gefühlen in musikunterrichtlichen Zusammenhängen*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S.184.

²³⁸ SCHATT 2012, S. 185.

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Vgl. PLESSNER, Helmuth: *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. In: Dux, G. / Marquard, O. / Ströker, E. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1928/1981. [zitiert nach SCHATT 2012, S. 187]

²⁴¹ SCHATT 2012, S. 187.

²⁴² SCHATT 2012, S. 193.

²⁴³ ORGASS, Stefan: *„Musik und Gefühl(e)“ als Thema des Musikunterrichts?* In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 214.

macht. „Der erste eigentlich bedeutsame Effekt eines Zeichens ist das Gefühl [feeling] [...].“²⁴⁴ Der oder die Interpretierende sei „das zeichenvermittelnde Moment (z. B. eine Beziehung oder Funktion), welches u. a. durch Interaktionen in Lernprozessen zwischen musikalischer Bedeutung und nichtmusikalischer bzw. musikalischer Bedeutsamkeit vermittelt.“²⁴⁵ Emotionen beschreibt ORGASS des Weiteren als dreistufigen Prozess emotionaler Reaktion nach JENEFER ROBINSON.²⁴⁶ Nach einer anfänglichen Einschätzung (initial appraisal) der Situation richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Bedeutsamkeit der Situation für den Organismus. Daran schließen sich physiologische Reaktionen an, die als Ergebnis eine kognitive Bewertung hervorbringen, eine Evaluation, die Kontrolle über die Situation ermöglicht. Der dreistufige Prozess legt ein lineares Verlaufsmodell vom Affekt bis zum Gefühl nahe²⁴⁷ Emotionen werden in actu individuell wahrgenommen und lassen sich teilweise als Erscheinung des einzelnen Menschen in körperlichen wie auch mentalen Symptomen (an sich selbst) beobachten. Des Weiteren habe „ihr Erscheinen [...] beobachtbare Anlässe“.²⁴⁸ In Bezug zu NIKLAS LUHMANNS systemtheoretischem Verständnis von „Beobachten als Einheit von Bezeichnen und Unterscheiden“²⁴⁹ bezieht sich dieses Beobachten nicht allein auf externe Phänomene, denn auch körperliches Empfinden und Erinnerungen können solche Anlässe sein.²⁵⁰

Aus konstruktivistischer Perspektive nähert sich MARC MÖNIG dem Begriff an. Er verweist auf die Arbeitsdefinition von ROLF ARNOLD, der 2009 einen emotionalen Konstruktivismus skizzierte. Demnach sind „Gefühle [...] Ausdrucksweisen von Emotionen“²⁵¹ und fungieren als Marker für Zustände. Längere, intensivere Gefühle kommen in dieser Konzeption dem nahe, was Emotionen sind.²⁵² In MÖNIGS Verständnis sind Gefühle kulturelle Konstruktionen, die wahrnehmungsstrukturierende und handlungsregulierende Funktionen haben. Beim Erwerb von emotionaler Kompetenz im Zuge eines sozialisatorischen Prozesses, welcher die kulturelle und individuelle Formatierung von Gefühlen umfasst, beeinflussen sich Gefühle und Sprache gegenseitig.²⁵³

An diesen gerade einmal zehn sprachlichen Annäherungen wird zum einen die uneinheitliche Verwendung der Begriffe deutlich,²⁵⁴ zum anderen zeigt sich aber auch, dass es Überschneidungen bei den benennbaren Kategorien leib-seelischer Zuständlichkeit gibt. Zur Übersicht führt Tabelle 2 die aufgefundenen Kategorien sowie ihre konstituierenden Unterkategorien in den Zeilen auf. Die Spalten verweisen darauf, wie diese Kategorien von den verschiedenen Autor*innen sprachlich gefasst werden. Sie sind in der Reihenfolge ihrer Behandlung im Text von links nach rechts geordnet, wobei die Studie von RAY in der letzten Spalte ergänzt ist.

²⁴⁴ PEIRCE, Charles S.: *Der Kern des Pragmatismus – Drei Ansätze zu seiner Begründung*. In: Kloesel, Chr. J. / Pape, H.: *Semiotische Schriften*. Bd. 3. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1908/2000a, S. 233. [zitiert nach ORGASS 2012, S. 236]

²⁴⁵ ORGASS 2012, S. 206.

²⁴⁶ ORGASS 2012, S. 221.

²⁴⁷ Ebd.

²⁴⁸ ORGASS 2012, S. 209.

²⁴⁹ ORGASS 2012, S. 210.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Vgl. ARNOLD, Rolf: *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus*, Heidelberg 2009. [zitiert nach MÖNING 2017, S. 57]

²⁵² Ebd.

²⁵³ MÖNING 2017, S. 52.

²⁵⁴ Die theoretische Rahmung RAYS aus dem vorgehenden Abschnitt wird zur Vollständigkeit ergänzt.

AUTOR*INNEN Kategorien		ROLLE	KRAUSE	ÖBERHAUS	RORA	VOGT	RÖBKE	SCHATT	ORGASS	MÖNIG	RAY
Richtung	reales Objekt	Gemüts- oder Gefühls-regung	-	-	-	-	Affekt Gefühl	Empfindung	Emotion	-	-
	imaginiertes Objekt	-	-	-	-	-	Affekt Gefühl	Empfindung	Emotion	-	-
	kein Objekt	Stimmungen („moods“)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dauer	kurz	-	-	Stimmung	-	-	Affekt	-	-	Gefühl	-
	mittel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	lang	-	-	-	-	-	-	-	-	Emotion	-
Sinnliche Qualität	schwach	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	intensiv	Empfindung („feeling“)	Gefühl	Gefühl	Gefühl/e (Sl. u. Pl.)	-	Affekt Gefühl	-	Emotion	Emotion	starke Erfahrung
Bewusstheit	unbewusst	-	-	Emotion Stimmung	Gefühl (Sl.)	-	Affekt	reales u. ästhetisches Gefühl	-	Gefühl	-
	bewusst	-	Gefühl	-	Gefühle (Pl.)	-	Gefühl	Empfindung	Emotion	Emotion	-
	passiv	-	-	-	-	-	-	Gefühl	-	-	-
Aktivität Passivität	medio-passiv	-	-	-	Gefühl (Sl.)	-	-	-	-	-	„flow-experience“
	aktiv	Empfindung („feeling“)	-	-	-	-	Gefühl	Empfindung	Emotion	-	-
	Geist	-	Gefühl im kognitiven Prozess	-	-	Gefühl seit der Moderne im Subjekt	-	-	-	-	-
Ort	Leib	-	-	-	Gefühl/e (Sl. u. Pl.)	-	-	-	-	-	-
	Seele	-	-	Emotion	-	Pathos als Gefühl in der Antike	-	-	-	-	-
	Körper	-	-	-	-	-	Affekt	-	-	-	-
	physische Reaktion	-	-	Emotion	-	-	Affekt	-	-	-	-
Äußerlichkeit	Sprache	-	Gefühl	-	Gefühle (Pl.)	-	Gefühl	Empfindung	Emotion	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-	Gefühl	auf der soz. Bühne des Musikraums
Konstruktivität		-	-	-	-	-	-	-	-	Gefühl	-

Tab. 2: Benennungen verschiedener Dimensionen leib-seelischer Zuständlichkeit in der musikdidaktischen Forschung

Insgesamt lassen sich aus der Forschungsliteratur neun Oberkategorien bilden, welche sich aus 19 Unterkategorien zusammensetzen. Dieser Befund und seine Genese bestätigen die Annahme, dass das Plateau Gefühle einen komplexen, mehrdimensionalen Forschungsgegenstand darstellt. Die einzelnen Beiträge begründen eine oder mehrere Kategorien, allerdings vermag keine der Begriffsbestimmungen alle Kategorien und somit benennbaren Dimensionen des Plateaus zu fassen. Die Gründe hierfür liegen in besagter Komplexität des Gegenstandes und der Diversität der Bezugswissenschaften. Aus der Tabelle und der ihr vorausgegangenen Analyse ergeben sich in Hinblick auf zu leistende Grundlagenarbeit einige konkrete Anliegen: Um zu verlässlichen Aussagen zu gelangen, bedarf es an diesem Punkt zunächst einer Untersuchung, inwiefern die rekonstruierten Kategorien genügen, um die vielschichtigen Dimensionen des Plateaus Gefühle zu erfassen. Zudem gilt es zu untersuchen, in welchem Verhältnis die Kategorien zueinander stehen. In einem zweiten Schritt sind Vorschläge zu einer möglichst einheitlichen Bezeichnung der Kategorien zu unterbreiten. Auf Grundlage einer neu gewonnenen sprachlichen Klarheit lassen sich die Verbindungen der Plateaus Gefühl, Musik und Musikunterricht erforschen.

Vorläufig kann als Ausgangspunkt der Untersuchung festhalten werden, dass Gefühle in der musikpädagogischen Forschung individuell wahrgenommene Bewusstseinszustände sind, die sich auf reale und imaginierte Objekte beziehen und in Dauer, Qualität, Bewusstheit, Aktivität und Äußerlichkeit variieren. Ihre körperlichen Anzeichen ereignen sich teils instinktiv, teils werden sie, wie ihre sprachlichen und nichtsprachlichen Rekonstruktionen, in Sozialisationsprozessen erlernt. Gesellschaftlich gewünschtes emotionales Verhalten ist vom jeweiligen kulturellen Kontext abhängig. Es besteht für das Ich darin, die Expression von Gefühlen entweder zuzulassen oder zu unterdrücken und bei anderen Menschen gegebenenfalls darauf zu reagieren.

2.4.2 Linie Eins: Das Erleben von Musik und Gefühlen

In diesem Abschnitt findet sich, was die musikdidaktische Forschung zur Wahrnehmung von Musik und Emotionen an Wissen gesammelt hat. Es geht vor allem um das *und*, um die Parallelität von Musikwahrnehmung und emotionalem Erleben. Die verschiedenen Ansätze werden nach ihren theoretischen Zugriffen der jeweiligen Bezugswissenschaften beschrieben, um sichtbar zu machen, entlang welcher segmentären Argumentationslinien Wissen geschaffen wird.

Als Vorläufer zum Erleben ist der Erfahrungsbegriff zu nennen, der insbesondere gegen Ende des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum diskutiert wurde. Der Erfahrungsbegriff beschreibt als offenes Konzept in Bezug zu ästhetischen Dingen oder als eine ästhetische Einstellung Lebensvollzüge eines Menschen, die nicht zu den normalisierten Weisen des Erfahrens zählen. Auch zur Beschreibung des Umgangs mit Musik wird der Erfahrungsbegriff in verschiedener Weise gebraucht, um Musik als eigenständiges, Menschen bildendes Phänomen zu begründen. Dieses Konstrukt fungiert in verschiedenen Konzeptionen als theoretische Brücke zwischen dem Phänomen Musik und seiner (meist) philosophischen Beschreibung, um ihr didaktisches Potenzial in Hinblick auf musikalische Bildung zu begründen. Gefühle wurden als Teil von Lern- und Bildungsprozessen innerhalb des Erfahrungsbegriffes bereits implizit mitgedacht, jedoch nicht explizit theoretisch integriert.²⁵⁵

²⁵⁵ EHRENFORTH, Karl H.: *Verstehen und Auslegen*. Diesterweg, Frankfurt am Main et al. 1971.
RICHTER, Christoph: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Diesterweg, Frankfurt am Main et al. 1976.

Einen phänomenologischen Ansatz verfolgt VOGT. Ausgehend von der Tradition des Erfahrungs begriffes konstatiert er, dass die Musikdidaktik sich bislang, wenn überhaupt, nur um die Kommunikation von Gefühlen im Prozess musikalischer Erfahrung kümmere und dabei stets ästhetische Rationalität im argumentativen Diskurs fordere.²⁵⁶ Damit bewege man sich immer schon im reflexiven Moment, der notwendiger Bestandteil der ästhetischen Erfahrung sei. Er schlägt vor, einen Schritt zurückzugehen, und sieht das theoriebildende Potenzial von Gefühlen vor allem darin, den Erfahrungsmoment genauer zu untersuchen. Entsprechend der ästhetischen Rationalität skizziert er emotionale Rationalität, für welche es eine musikästhetische Theorie des Zwischen brauche.²⁵⁷ Um ein solches Zwischen in der Beziehung des Subjekts zum Objekt als offene Situation aus musikpädagogischer Perspektive zu begründen, fordert er eine tiefere Auseinandersetzung mit Positionen der Phänomenologie. So könne z. B. die Vorstellung des Gefühlsraums, in welchem Subjekt und Objekt nicht voneinander getrennt sind, ein Ausweg sein. Das Subjekt erscheine hier als leibliches Selbst, während mit dem Einbringen des Atmosphärenbegriffes die Objektseite das entsprechende Pendant erhalte. Akustische Atmosphären seien dann als besondere Gefühlsräume im Musikunterricht untersuchbar.²⁵⁸ An anderer Stelle diskutiert VOGT Theorien, welche die ästhetische Kritik ins Zentrum stellen.²⁵⁹ Ziel seiner Untersuchung ist das Pathos der ästhetischen Erfahrung. Gemeint ist damit, wie ROLLE erläutert, der erste Moment des Getroffen-Werdens, nach ROMAN INGARDEN auch die Ursprungsemotion, die vom Kunstwerk ausgelöst wird. Sie entscheidet im ersten Moment der Begegnung, ob etwas als ästhetisch wahrgenommen wird.²⁶⁰

Dieser skizzierten Theorie des Zwischen geht MÖNIG implizit nach, indem er im Anschluss an GERNOT BÖHME die Ästhetik der Atmosphären auf Ziele des Musikunterrichts bezieht. Atmosphären sind in diesem Sinne Räume, deren ontologischer Sitz weder im Objekt noch im Subjekt verortet wird: „Atmosphären (und damit auch so etwas wie ihre emotionale Aufladung) sind folglich anzusiedeln zwischen Objekt und Subjekt, als ‚die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen‘.“²⁶¹ Auf dieser Grundlage differenziert MÖNIG zwischen rezeptions- und produktionsästhetischen Implikationen für musikdidaktisches

KAIER, Hermann J: *Zur Entstehung und Erscheinungsform ‚Musikalischer Erfahrung‘*. In: Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hrsg.): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*. Schott, Mainz et al. 1993, S. 171–172: KAIER ergänzt musikalische Erfahrung als ästhetische Erfahrung, die zu unterscheiden sei zwischen Erfahrung als totalitärem Prozess oder als Resultat, der immer an eine materiale Grundlage gebunden und durch einen reflexiven Charakter geprägt sei. Das Wissen ästhetischer Erfahrungen sei von persönlicher Bedeutsamkeit. Diese axiologische Dignität habe dabei stets einen pragmatischen Kern.

ROLLE 1999, S. 146: ROLLE arbeitet u. a. in Anschluss an MARTIN SEEL den einen Bildungsbegriff aus, der sich eng an ästhetische Erfahrungen knüpft, die vor allem von der jeweiligen Einstellung des Rezeptionsmodus abhänge.

²⁵⁶ VOGT 2012, S. 33.

²⁵⁷ VOGT 2012, S. 34–35.

²⁵⁸ VOGT 2012, S. 35.

²⁵⁹ ROLLE 2012, S. 278–279; Vgl. VOGT 2014.

²⁶⁰ Vgl. INGARDEN, Roman: *Prinzipien einer erkenntnistheoretischen Betrachtung der ästhetischen Erfahrung*. In: Henrich, Dieter / Iser, Wolfgang (Hrsg.): *Theorien der Kunst*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1982, S. 70–80. [zitiert nach ROLLE 2012, S. 297.]

²⁶¹ BÖHME, Gernot: *Atmosphären als Grundbegriff einer neuen Ästhetik*. In: Friedrich, Thomas / Gleiter, Jörg H. (Hrsg.): *Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design, und Kunst*. LIT-Verlag, Berlin et al. 2007, S. 287–310. [zitiert nach MÖNIG 2017, S. 57]

Handeln. Das Fühlen von Atmosphären liegt in der Leiblichkeit des Subjekts und in der jeweiligen Situation, weshalb es in rezeptiven Unterrichtssettings vor allem um das individuelle Selbstverstehen der Schüler*innen gehe. Hierbei gilt es, den Vorgang, spezifische Umgebungsqualitäten von Musik in die eigene Befindlichkeit aufzunehmen, reflexiv zugänglich zu machen. Produktionsästhetisch folgt, dass der „Blick auf den Zusammenhang von Gegenständen und Umgebungsqualitäten als Bedingungsgrößen einer Atmosphäre zu richten“²⁶² ist. Eigenschaften von Gegenständen reichen über dieselben hinaus. Dadurch, dass sie in die Umgebung hineinwirken, nehmen sie dem Ding die Homogenität und erfüllen den Raum mit Spannung und Bewegungssuggestionen. Deshalb gibt es so etwas wie ein Wissen über den Zusammenhang zwischen den Dingen und ihrer Ausstrahlung, welches im Musikunterricht darin mündet, durch die Arbeit am Gegenstand Musik Atmosphären bewusst zu machen.²⁶³

Ausgangspunkt der Überlegungen RORAS bildet die tradierte Analogiebildung zwischen Gefühlen und Musik. Sie leitet aus verschiedenen musikästhetischen Positionen Bewegung, Strömen und Unbestimbarkeit als Eigenschaften ab, die Analogien zwischen Musik und Gefühlen herstellen.²⁶⁴ Die drei Analogien finden sich denn auch im Topos des Understellbaren von LYOTARD. RORA stellt heraus, es sei gerade Teil des Anspruchs postmoderner Kunstästhetik an Kunst, dass das Mehr an Kunst darin bestehe, im Gegensatz zu sprachlich-diskursiven Äußerungen nicht restlos greifbar zu sein. Damit ist die Understellbarkeit ästhetischer Gefühle eingeschlossen.²⁶⁵ Daraus resultiert ein Widerspruch zwischen der Aufgabe von Kunst, zu beunruhigen und die begrifflich-diskursive Erkenntnis hintanzustellen,²⁶⁶ und den Aufgaben von Schule und Unterricht. RORA fragt nach der Relevanz ästhetischer Gefühle im Musikunterricht.²⁶⁷ Allgemeinpädagogisch verweist sie auf DANIEL GOLEMANS Konzeption der emotionalen Intelligenz²⁶⁸, in welcher auf eine Stärkung emotionaler Fähigkeiten im Verhältnis zum Primat kognitiver Intelligenz abgezielt wird. Durch die Schulung der Gefühle soll es Schüler*innen ermöglicht werden, sich „Emotionen bewusst zu machen und gegebenenfalls zu agieren, d.h. zunächst verbal zu artikulieren und gegebenenfalls zu unterdrücken.“²⁶⁹ Eine darüber hinausgehende Konzeption präsentiert RORA mit dem ‚Self-efficacy-Ansatz‘ nach GISELA KLANN-DELIUS. Hier wird emotionale Kompetenz als die Fähigkeit beschrieben, „jede Form der Gefühlsregung in das Selbst zu integrieren“²⁷⁰, um sie selbstwirksam nutzen zu können.

Aus musikdidaktischer Perspektive konstatiert RORA, dass die „sprachliche Thematisierung musikalischer Empfindungen [...] zum Grundbestand des Musikunterrichts“ gehöre.²⁷¹ Kritisch diskutiert sie anschließend die typische Erarbeitungsweise, in welcher subjektive Empfindungen und musikalische Strukturen miteinander ins Verhältnis gesetzt werden vor dem Hintergrund des Understellbarkeitstopos. Sie sieht auf mehreren Ebenen die Gefahr, „dass Worte, die dem individuellen Erleben der Musik angemessen wären, nicht ohne Weiteres gefunden werden

²⁶² Ebd.

²⁶³ MÖNIG 2017, S. 55.

²⁶⁴ RORA 2012, S. 147–149.

²⁶⁵ RORA 2012, S. 151.

²⁶⁶ RORA 2012, S. 152.

²⁶⁷ RORA 2012, S. 153.

²⁶⁸ GOLEMAN, David: *Emotionale Intelligenz*. DTV, München 2002. [zitiert nach RORA 2012, S. 156]

²⁶⁹ RORA 2012 S. 153.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ Ebd.

können“.²⁷² Ihrer Ansicht nach müssten im Musikunterricht Räume geschaffen werden, die Musik erlebbar machen. Als Grundlage für Musiziersituationen führt sie aus der Spielpraxis HANS SCHNEIDERS das Element der Empfänglichkeit ein, welches das Einnehmen einer künstlerisch-experimentellen Grundhaltung durch die Schüler*innen meint. Denn das Musizieren reduziere sich nicht auf das Ausführen von Bewegungen, auf störungsfreie Motorik. Vielmehr gehe es darum, auch Momente der Intensität und Ergriffenheit zu ermöglichen, „die aufmerksames Hinhören und Gestalten eher fordern [...]“.²⁷³ Über das Musizieren hinaus schlägt RORA die Annäherung an Musik mithilfe anderer künstlerischer Ausdrucksmedien und ihrer unterschiedlichen sprachlichen Möglichkeiten vor, wie sie FRANZ NIERMANN und CHRISTINE STÖGER praxisnah beschreiben.²⁷⁴ „Gefühlsbildung im Medium der Musik“²⁷⁵ vollzieht sich dann, wenn im Musikunterricht individuelles und situatives Erleben stattfindet, das in der sprachlichen Reflexion auch die Äußerung subjektiver Empfindungen einschließt. In diesen Situationen wird eine Empfänglichkeit gegenüber ästhetischen Gegenständen eingefordert, die über die gewohnten Kategorien hinausgeht.²⁷⁶

Mithilfe von entwicklungspsychologischen und psychoanalytischen Theorien reflektiert RÖBKE aus seiner Wahrnehmung heraus Musik auf zwei Objektebenen.²⁷⁷ Der Objektcharakter ergibt sich zum einem im musizierenden oder hörenden Präsenzerleben, in welchem Musik als Gestaltungs- oder Empfindungsobjekt erlebbar wird. Im Nachvollzug einer hermeneutischen Spur kann Musik aber auch ein Verstehensobjekt sein.²⁷⁸ Keiner dieser Objekthaftigkeiten möchte RÖBKE den Vorzug geben, erörtert aber in der Auseinandersetzung mit musiktheoretisch-energetischem Schreiben über Musik, dass die „Wirklichkeit der Musik im musikalischen Handeln des Spielers oder des Hörers“ liege.²⁷⁹ Aus seinem oben dargelegten Affektverständnis heraus begibt sich der musizierende Mensch in Erregungs- und Spannungszustände, die den „Eindruck oder die Illusion erwecken, dass das Klanggeschehen selbst Willen und Ziel habe.“²⁸⁰ Demnach ist das Besondere dieses aktiven musikalischen Moments, dass er nicht etwa eine lexikalische Liste an Gefühlen bedient, sondern das affektive Erleben selbst flüchtige vorsprachliche Bedeutungen erzeugt. Diese Vorstellung belegt er mit der Theorie der kinetischen Semantik nach SEBASTIAN LEIKERT. Demnach entstehen „aus der rein kinetischen Erfahrung, aus dem Erleben von spannungsvoller Bewegung im zeitlich-räumlichen Hier und Jetzt, Bedeutungen“ und Musik ist somit „der Schauplatz [des] differenzieritesten und nuanciertesten Auslotens der Möglichkeiten der kinetischen Semantik“.²⁸¹ Die konstituierenden Merkmale kinetischer Semantik werden mit den Attributen fusionell, aktualisierend, rhythmisierend und transmodal/multisensoriell beschrieben.²⁸² Über diese

²⁷² RORA 2012, S. 154.

²⁷³ RORA 2012, S. 155.

²⁷⁴ Ebd. Vgl.: NIERMANN, Franz / STÖGER, Christine (Hrsg.): *Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus Die Kunst der Stunde*. Universal Edition, Wien 1997. [zitiert nach RORA 2012, S. 157]

²⁷⁵ RORA 2012, S. 156.

²⁷⁶ Ebd.

²⁷⁷ Vgl. KREUTZ 2000, S. 67: Differenzierung zwischen objektiven und subjektiven Valenzen, S. 50 in dieser Arbeit.

²⁷⁸ RÖBKE 2012, S. 52.

²⁷⁹ RÖBKE 2012, S. 54.

²⁸⁰ Ebd.

²⁸¹ RÖBKE 2012, S. 57.

²⁸² Vgl. RÖBKE 2012, S. 57–58.

psychodynamische Dimension hinaus findet RÖBKE auch in entwicklungspsychologischer Forschung Belege für vorsprachliches Verstehen von Musik. So lässt sich bereits im Säuglingsalter das ‚affect atunement‘, nachweisen, eine Art kommunikative Kompetenz nach DANIEL STERN.²⁸³ SCHATT erfasst Gefühl in Bezug zur Musik, indem er es von Empfindung unterscheidet,²⁸⁴ und begründet seine Herangehensweise in ästhetisch-philosophischen Darlegungen. Bezugspunkt ist zunächst der nach MARTIN SEEL *korresponsiv* genannte Modus der ästhetischen Einstellung des Subjekts.²⁸⁵ Das Einlassen auf ästhetische Gegenstände geschieht wegen der Besonderheit des Dargestellten: Ein reales Gefühl oder ein ästhetisches Gefühl begründen als sinnliche Daten eine spätere reflexive Empfindung. Bestimmte ästhetische Mittel führen hierbei unbewusst das Gefühl herbei, wobei SCHATT plausibel begründet, dass diese Gefühle nicht hineinkomponiert, sondern Regungen auf der Subjektseite sind. Diese spielen in Bezug zu CARL DAHLHAUS‘ Unterscheidung als Gefühlsurteile entscheidend hinein. In Verbindung mit Sachurteilen bestimmen sie letztlich die relevante Deutung eines Werkes für das Subjekt.²⁸⁶

OBERHAUS sieht in der musikdidaktischen Forschung vor allem zeichen- und resonanztheoretische Theorien als Beschreibungswerzeuge, um musikbezogene Gefühle zu erfassen.²⁸⁷ Nach PETER KIVYS zeichentheoretischem Ansatz beruhen emotionale Zuschreibungen auf handlungs- und sprachbasierten Konventionen: „Musik kann nach der Ansicht von KIVY Ausdruck von Traurigkeit darstellen, nie aber der Ausdruck von Trauer selbst sein.“²⁸⁸ Ein Komponist vermag demnach nicht, seine Emotionen in die Noten oder Musik fließen zu lassen, sodass sie von den Hörer*innen wiedererkannt werden. Es sind Ähnlichkeiten zwischen „Musik und Sprache, Physiognomie sowie Konventionen“,²⁸⁹ die Anzeichen von Gefühlen vermitteln.²⁹⁰ Hierin wird musikdidaktisches Potenzial erkannt. Aus dieser Perspektive lassen sich „musikbezogene Gefühle verallgemeinern und didaktisieren, indem ihnen ein determinierter Gefühlsaspekt zugesprochen wird.“²⁹¹ Es gehe nicht darum, die Gefühle tatsächlich zu empfinden, sondern die Konventionen der Analogien zwischen Hörerfahrungen und Notentext zu ergründen.

Das Erleben von Musik wird von Vertreter*innen der Resonanztheorie wie beispielsweise FRIEDRICH VON HAUSEGGER als Mitempfindung und Verstehen des Ausruckgeschehens beschrieben.²⁹² OBERHAUS verweist darauf, dass diese Theorien in der deutschsprachigen musikdidaktischen Forschung kaum Berücksichtigung finden. In der amerikanischen Forschung hingegen berufen sich Autor*innen teilweise explizit auf diese Modelle, so bezieht sich z. B. DAVID J. ELLIOTT auf KIVY, während sich BENNETT REIMER an resonanztheoretischen Überlegungen orientiert.²⁹³

Über diese zwei grundsätzlichen Positionen hinaus macht OBERHAUS auf den Prozesscharakter der Musik aufmerksam, da parallel zum musicalischen Prozess auch die auf die Musik bezogenen

²⁸³ RÖBKE 2012, S. 56.

²⁸⁴ SCHATT 2012, S. 183.

²⁸⁵ SCHATT 2012, S. 185, vgl. SEEL, Martin: *Ethisch-ästhetische Studien*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996, S. 130ff. [zitiert nach Ebd.]

²⁸⁶ Ebd.

²⁸⁷ OBERHAUS 2012, S. 319–324.

²⁸⁸ OBERHAUS 2012, S. 319.

²⁸⁹ OBERHAUS 2012, S. 320.

²⁹⁰ Ebd.

²⁹¹ Ebd.

²⁹² OBERHAUS 2012, S. 321.

²⁹³ OBERHAUS 2012, S. 324.

Gefühle Veränderungen unterworfen sind.²⁹⁴ Er verweist in diesem Kontext auf die *Morphologie der Gefühle*²⁹⁵ von LANGER, auf neurologische Studien, die insbesondere den musikalischen Überraschungsmoment mittels Hautwiderstand untersuchen, und auf das Kongruenz-Assoziations-Modell, nach welchem die Musik als Zeitkunst den visuellen Sinneswahrnehmungen zwar untergeordnet sei, aber gleichzeitig auf die „Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit musikbezogener Gefühle“²⁹⁶ verweise.

ALEXANDRA KERTZ-WELZEL befasst sich mit REIMERS *Philosophy of Music Education*, das in insgesamt drei Auflagen 1970, 1989 und 2003 erschien,²⁹⁷ unter der Fragestellung, ob Musikunterricht als ‚Education of Feelings‘ umgesetzt werden kann.²⁹⁸ In dieser Konzeption REIMERS soll Musik durch „ästhetische Erfahrungen eine Erziehung der Gefühle bewirken, die die musikalischen Fähigkeiten erweitert und die Persönlichkeit der Schüler unterstützt.“²⁹⁹ REIMERS philosophischer Ansatz entstand unter dem Eindruck des Sputnik-Schocks, in dessen Folge sich auch Musik als sinnvolles und eigenständiges Fach beweisen musste. Ästhetische und religiöse Erfahrungen teilen demnach die drei Facetten ‚unity‘, ‚symbolization‘ und ‚insight‘.³⁰⁰ Es sei die Aufgabe von Kunst und Musik, „das Gefühl der Entfremdung und Verlorenheit durch intensive ästhetische Erfahrungen zu überwinden.“³⁰¹ Wichtige theoretische Bezugspunkte in REIMERS *Education of Feelings* sind zum einen die bereits erwähnte Kunsthilosophie SUSAN K. LANGERS sowie LEONARD B. MEYERS *Emotion and Meaning in Music*.³⁰² KERTZ-WELZEL kritisiert allerdings REIMERS Tendenzen, Texte teils ungenau zu lesen oder Aussagen so zu verändern, dass sie sich in seine Philosophie fügen.³⁰³ Die Frage nach dem Zusammenhang von Musik und Gefühl ist in *Philosophy of Music Education* zentral. Musikästhetisch schlägt REIMER die Position des ‚absolute expressionism‘ vor, da in dieser Konzeption die Verbindung von Musik zu menschlichen Gefühlen gleichzeitig zu einer Distanzierung von Intentionen, die außerhalb der Musik liegen, gedacht werden und Musik somit einen eigenen ästhetischen Wert besitzt.³⁰⁴ Musik ist dabei immer mit Gefühlen verbunden, da sie

²⁹⁴ OBERHAUS 2012, S. 322.

²⁹⁵ LANGER, Susan K.: *Philosophie auf neuem Weg. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Fischer, Frankfurt am Main 1984. [zitiert nach OBERHAUS 2012, S. 332]

²⁹⁶ OBERHAUS 2012, S. 323.

²⁹⁷ Vgl. REIMER, Bennett: *A Philosophy of Music Education: Advancing Vision*. Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1970/2003. [zitiert nach KERTZ-WELZEL, Alexandra: *Musikunterricht als ‚Education of feelings‘? Zur Bedeutung der Gefühle in Bennett Reimers Philosophy of Music Education*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 179]

²⁹⁸ KERTZ-WELZEL 2012, S. 159.

²⁹⁹ Ebd.

³⁰⁰ So bereits in REIMERS Dissertation *Common Dimensions of Aesthetic and Religious Experience*. KERTZ-WELZEL 2012, S. 160–161: Die drei Aspekte haben hierbei folgende inhaltliche Ausrichtung. ‚unity‘: „Es geht also wesentlich darum, das Gefühl der Entfremdung zu überwinden und wieder ein Gespür für die ursprüngliche Einheit des Einzelnen mit dem Sein zu erlangen.“ ‚symbolization‘: „Symbole sind Bedeutungsträger, die mehr aussagen als Worte. Sie vermitteln das Unsagbare und sind vor allem in den Künsten präsent.“ ‚insight‘: „Gefühle sind ein wichtiger Zugang zu dieser ursprünglichen Einheit allen Seins und verfügen als solche über eine spezielle Erkenntnisfunktion.“

³⁰¹ KERTZ-WELZEL 2012, S. 162.

³⁰² KERTZ-WELZEL 2012, S. 162–165. Vgl. MEYER, Leonhard B.: *Emotion and Meaning in Music*. University Press, Chicago 1956. [zitiert nach KERTZ-WELZEL, S.179]

³⁰³ KERTZ-WELZEL 2012, S. 165.

³⁰⁴ KERTZ-WELZEL 2012, S. 166.

es sind, die der Musik jenseits der Sprache ästhetischen Wert verleihen. Im Anschluss an LANGER ist Musik in ihrer Form als sich ständig wandelnde Zeitkunst besonders gut in der Lage, menschliche Gefühle wiederzugeben.³⁰⁵ Das ‚art symbol‘ eines musikalischen Werkes erschließt sich in ganzheitlicher Einsicht, ohne dass es auf etwas Äußeres verweisen würde.³⁰⁶ Die Aufgabe des Musikunterrichts ist es dann, Schüler*innen mit Musik intensive Selbsterfahrungen zu ermöglichen, um ihnen so einen „Zugang zu verborgenen Schichten emotional-ästhetischer Wertigkeit“ von Musik aufzuzeigen.³⁰⁷ Hierbei sind es die menschlichen Fähigkeiten, „Bewegung als Träger von Bedeutung zu erfahren [...] und [...] künstlerische Ausdrucksformen erfahrend zu verstehen“,³⁰⁸ die die existentielle Wahrheit menschlichen Lebens, Selbsterfahrung, menschliche Reife und Glücksfähigkeit als Bildungsziele ermöglichen.³⁰⁹ Weitere Aspekte der *Education of Feelings* werden entlang der Linie drei erläutert.

Hinsichtlich der theoretischen Rahmung des Erlebnisses von Musik und Gefühlen lassen sich zusammenfassend Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Positionen festhalten. Zunächst scheint aus der Sicht ästhetischer Theorien Voraussetzung zu sein, dass sich der wahrnehmende Mensch, das Subjekt, in eine ästhetische Einstellung begibt, wie es mit SEELS Begriff der korresponsiven Haltung von SCHATT oder auch mit dem Begriff der Empfänglichkeit nach SCHNEIDER von RORA beschrieben wird. Im sich daran anschließenden Verhältnis von Musik und Gefühl im Erlebnis trifft die Musikdidaktik auf einen traditionsreichen musikästhetischen Diskurs: In der Analogiebildung zwischen Musik und Gefühl offenbaren die vermittelnden Metaphern Bewegung, Strömen und Unbestimmbarkeit den Blick auf gemeinsame Eigenschaften in der Wahrnehmung. Dem folgend liegt allen Positionen das Verständnis zugrunde, dass diese Erfahrungen nicht vereinzelbar sind, sondern in Prozessen verlaufen, die sich den sprachlichen Beschreibungsmöglichkeiten im Moment entziehen.

Insgesamt lassen sich sechs Bezugsdisziplinen identifizieren, mit deren Denken und Vokabular versucht wird, das Erleben von Musik und Gefühl zu beschreiben:

- 1) Resonanztheorie: Musik ist z. B. nach HAUSEGGER durch Mitempfindung und Verstehen des Ausdruckgeschehens bedeutungsvoll.
- 2) Phänomenologie: z. B. die unter Rückgriff auf BÖHME von VOGT entworfene Theorie des Zwischen ohne einen ontologischen Sitz des Subjekts, die mit Vorstellungen des Leibes und der Atmosphäre begrifflich wird.
- 3) Ästhetische Theorie: So fundieren nach SCHATT reale oder ästhetische Gefühle spätere, reflexive Empfindungen, wobei diese Gefühle nicht in ein Stück hineinkomponiert, sondern Regungen auf der Subjektseite sind.
- 4) Zeichentheorie: Beispielsweise beruhen nach KIVY emotionale Zuschreibungen auf handlungs- und sprachbasierten Konventionen.
- 5) Psychoanalyse: So erläutert LEIKERTS kinetische Semantik spannungsreiches Erleben von Bewegung oder Musik als vorsprachliches Bedeuten und Verstehen.

³⁰⁵ Ebd.

³⁰⁶ KERTZ-WELZEL 2012, S. 167.

³⁰⁷ KERTZ-WELZEL 2012, S. 167.

³⁰⁸ KERTZ-WELZEL 2012, S. 168.

³⁰⁹ KERTZ-WELZEL 2012, S. 167.

- 6) Entwicklungspsychologie: Zum Beispiel belegt STERNS ‚affect attunement‘ kommunikative Kompetenz im Säuglingsalter.

Ergänzend seien zwei weitere theoretische Bezüge genannt, die in der Darstellung der empirischen Studien zur Sprache in Kapitel 2.3 erwähnt wurden:

- 7) Psychologie: Beispielsweise erfasst MASLOW Gefühle als wichtige Indikatoren signifikanter Erfahrungen mit Musik.
- 8) Neurologie: Zum Beispiel beschreibt KOELSCH in seinem Modell der Musikperzeption Emotionen als Grundlage zur Bedeutungszuweisung von Musik.

Diese Theorien stehen nebeneinander; Verbindungen werden nur punktuell in einzelnen Argumentationen gezogen. Das Forschungsanliegen, das sich aus dieser Gegenüberstellung ergibt, ist die interdisziplinäre Zusammenschau, welche die mehrdimensionalen Ebenen des Phänomens Gefühl und seine begrifflichen Facetten auf ihre Relationen in der Musikerfahrung bezieht. Denn aus musikdidaktischer Sicht ist ihnen allen die hohe Bedeutsamkeit von erfahrungsfundierenden Gefühlen gemein. Inwieweit sie im Musikunterricht zugelassen werden sollten, hängt dann wiederum von der theoretischen Fundierung ab: Vertreter*innen von ästhetischer Theorie und Zeichentheorie (wie z. B. SCHATT und OBERHAUS) verstehen Gefühle als Teil des ästhetischen Arguments zwischen Sach- und Gefühlssurteil. Die didaktische Relevanz liegt im Erkennen von Konventionen und Analogien zwischen Hörerfahrung und Notentext. Phänomenologische Gedankengänge entwickeln aus den Begrifflichkeiten Leib und Atmosphäre rezeptions- und produktionsästhetische Forderungen an Musikunterricht, bei denen es nach MÖNIG um ein Selbstverstehen der Schüler*innen gehe und ein Bewusstsein für das Gemachte der ästhetischen Atmosphären zu fördern sei. Darüber hinaus sehen resonanztheoretische Ansätze in gefühlssfundierten Musikunterrichtssituationen die Möglichkeit, existenzielle Wahrheiten in starken Erfahrungen zu erleben, die eine Erziehung der Gefühle und Glücksfähigkeit u. a. als Zielsetzung annimmt, wie von REIMER gefordert.

2.4.3 Linie Zwei: Die Wahrnehmung des Erlebens von Musik und Gefühlen

In diesem Bereich sind die Vorergebnisse übersichtlich. Dies erklärt sich vor allem daraus, dass die Reflexion ästhetischer Erfahrung immer an sprachliches Denken und damit an sprachlichen Ausdruck gebunden ist. Ein Zwischen ist an dieser Stelle nicht modelliert, sondern ein separierendes Entweder-oder: entweder die momentane Erfahrung, das archaische, vorsprachliche Wahrnehmende, oder der sprachliche Akt, in welchem die erlebte Erfahrung reflexiv zutage gefördert werden muss.

In welche Richtung vorsprachliche Reflexion gehen könnte, skizziert RÖBKE im Ausfindigmachen des Potenzials der bereits oben eingeführten kinetischen Semantik nach LEIKERT: Im Laufe seines musikalischen Lebens lernt jeder Mensch eine individuelle, spezifische Semantik des Affektiven. Die musikalische wiederholende Verregelmäßigung erzeugt Sicherheit im Umgang mit Musik, die schließlich einen gesteigerten Affektausdruck und damit auch Affektverständhen erlaubt.³¹⁰ Dabei entsteht ein Spektrum an Affekten von lustvoll bis zu geht nicht mehr.³¹¹ Affekte sind in diesem

³¹⁰ RÖBKE 2012, S. 59.

³¹¹ RÖBKE 2012, S. 60.

Prozess nicht in die Musik hineinkomponiert, sondern ereignen sich im handelnden Umgang mit Musik.³¹² Anhand von dokumentierten Selbstbeobachtungen werden musikalische Urerfahrungen im Musizieren zur Erforschung der kinetischen Semantik analysiert. Da geht es z. B. um die Körperlichkeit der Tonerzeugung.³¹³ Der zentrale Gedanke zeigt sich aber darin, dass die „real spürbare Leiblichkeit des Musizievorgangs“³¹⁴ vor allem dann am besten beschreibbar wird, wenn keine Musik ist: Im Spüren des Abgrundes zwischen Intervallen und Akkorden und der Intensität des metrischen Pulses, die sich aus den Lücken zwischen den Klicks speist, wird der Mensch aufgefordert, die Zwischenräume mit eigenen kinetisch-affektiven Energien zu fluten.³¹⁵ Das akustisch Hervorgebrachte, affektiv Geflutete ist dann nicht nur Hervorbringung, sondern wirkt wiederum auf den musizierenden Menschen zurück. Das Musizierte, das musikalische Objekt, wechselt sodann die Richtung im Tun. Erst in diesem Moment, „wenn mich der melodische oder harmonische Sog bis ans Ende zieht, wenn die Musik plötzlich mich spielt [...], lässt sich von musikalischer Wirkung sprechen.“³¹⁶

Damit klärt sich, warum mit dem Text RÖBKES eine Ausnahme bei der Auswahl der Literatur gemacht wurde. Er eröffnet einen Blick auf die Stelle, an welcher die musikdidaktische Theoriebildung bislang noch nicht vertiefend tätig war. Sprachunabhängiges Verstehen als menschliches Vermögen im Umgang und Lernen von Musik ist bislang nur einführend beleuchtet worden. Hier bedarf es einer weiterführenden Untersuchung in Hinblick auf musikunterrichtliche Handlungsspielräume.

2.4.4 Linie Drei: Ausdruck musikbezogener Emotionen und reflektierter musikbezogener Gefühle

Im folgenden Abschnitt wird aufgezeigt, wie in der musikpädagogischen Forschung der Ausdruck musikbezogener Emotionen und Gefühle theoretisch modelliert und begründet wird. Grundsätzlich gibt es zwei Arten dieses Ausdrucks: erstens Emotionen und Gefühle in ästhetischen Praxen, wie oben bei RÖBKE bereits für das Musizieren angedeutet; zweitens die sprachliche Reflexion musikbezogener Gefühle in gesprochener oder schriftlicher Form. Das sprachliche Begreifen des emotional begleiteten Erlebten ist dabei Bedingung der Reflexion, obgleich die Sprache nicht in der Lage dazu ist, den Kern des Erlebten wiederzugeben. Sie vermag sich der Sache höchstens anzunähern.

Vor einem ästhetisch-theoretischen Hintergrund begründet SCHATT, inwiefern die im Zusammenhang mit Musik entstehenden Gefühle³¹⁷ geäußert werden und worin dann ihre didaktische Relevanz liegt. Es bestehe die Notwendigkeit, zwischen dem Ästhetischen und dem Psychischen zu unterscheiden.³¹⁸ Ausgangspunkt dafür ist die differenzierende Verortung von musikalischem Ausdruck und Eindruck.

„Ausdruck der Musik“ ist damit eine objektivierende Projektion derjenigen Momente des Eindrucks, die sich als Empfindung auf die Sinnesqualitäten des

³¹² RÖBKE 2012, S. 61.

³¹³ RÖBKE 2012, S. 62–63.

³¹⁴ RÖBKE 2012, S. 63.

³¹⁵ Ebd.

³¹⁶ RÖBKE 2012, S. 65.

³¹⁷ In der Folge ist das eigenständige Verständnis von Gefühl und Empfindung bei SCHATT zu beachten.

³¹⁸ SCHATT 2012, S. 189.

Komponierten bezieht. Soweit es um Ausdruck von Gefühlen geht, ist damit indessen keineswegs gesagt, dass der Hörer die wahrgenommenen Gefühle auch teilt.“³¹⁹

Mittels dieses gewonnenen Verständnisses wird der Unterschied zwischen realem Gefühl und ästhetischem Gefühl identifiziert.³²⁰ Denn im Eindruck des Hörenden mischen sich zwei Arten von Wahrnehmungen: solche, die sich auf objektivierbare Tonverhältnisse beziehen, und jene des subjektiven Erlebens des Hörmoments. Letztere lassen sich folglich als reale Empfindungen sprachlich fassen, während erstere als ästhetische Empfindungen beschrieben werden.³²¹ Dass sich die beiden nicht kategorisch trennen lassen, ist konstitutiver Bestandteil des Modells. Mit der Argumentation von HANSLICK wird verdeutlicht, dass dieses Dilemma produktiv sei: Verließe sich der hörende Mensch allein auf das Fühlen, würde er sich nur auf eines seiner Vermögen reduzieren.³²² Vielmehr geht es darum, „durch die Anstrengung des Einsatzes aller menschlicher Vermögen beim Umgang mit Musik deren Kunstcharakter in seiner ganzen Komplexität zur Geltung zu bringen.“³²³ Auch bei THEODOR W. ADORNO findet SCHATT die Beobachtung, dass Kunstwerke gleichzeitig ästhetisch und real-empirisch sind. Die sinnhafte Beziehung zwischen Werk und Mensch erkennt er bei ADORNO im Übergang, in welchem das ästhetische Gefühl hervorgebracht wird, indem das reale Gefühl von seiner Subjektivität befreit wird.³²⁴ Eine ästhetische Empfindung setzt voraus, dass sie distanziert von sich selbst „durch Denken zur Sprache und zur Geltung“³²⁵ gebracht wird. Ästhetische Empfindungen fließen bei der Beurteilung eines Werkes in der Form ein, die DAHLHAUS als gemeinsam mit dem Sachurteil wirkendes Gefühlsurteil bezeichnet.³²⁶ SCHATT verdeutlicht den Zusammenhang zwischen den Positionen HANSLICKS, ADORNOS und DAHLHAUS', der aus

„einer bewussten Bindung des Gefühls an die Sache [besteht], nämlich dessen Überführung in Empfindungen als Inhalt von Sachurteilen. Diese Position fundiert nicht nur Gerechtigkeit gegenüber der Kunst, sondern setzt auch das Vermögen des Menschen ins Recht, sich auf Veranlassung ästhetischer Praxis durch ‚exzentrische Positionalität‘ als Mensch zu bewähren.“³²⁷

³¹⁹ SCHATT 2012, S. 190.

³²⁰ Vgl. MÖNIG 2017, S. 52–53: MÖNIG stellt die Unterscheidung zwischen unmusikalischen und musikalischen Gefühlen nach MICHAEL HUPPERTZ vor. Die Unterscheidung ist argumentativ anders begründet, als die von SCHATT. Unmusikalische Gefühle sind solche, die in der Regel nicht der Musik zugeschrieben werden, während Musik Dimensionen hat, „die sich als Analogie, als Widerhall auch in kulturell gewachsenen Vorstellungen, Ideen, Metaphern und Eigenschaften von Gefühlen wiederfinden.“ Diese musikalischen Gefühle begründen sich durchlässig in der gemeinsamen Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Leiblichkeit und atmosphärischen Eigenschaften, als Inszenierung eines persönlichen Entwurfes eines Gefühls durch das Subjekt.

³²¹ SCHATT 2012, S. 190–191.

³²² SCHATT 2012, S. 191.

³²³ SCHATT 2012, S. 192.

³²⁴ SCHATT 2012, S. 193.

³²⁵ SCHATT 2012, S. 194.

³²⁶ SCHATT 2012, S. 197.

³²⁷ Ebd.

Mit der hier skizzierten Herleitung begründet SCHATT, in welchen Bereichen des Musikunterrichts Gefühle und Empfindungen didaktische Relevanz entfalten. Zunächst einmal sei in Rahmenplänen verankert, Freude an Musik zu wecken und zu intensivieren, also die Voraussetzungen für ästhetische Empfindungen überhaupt erst zu schaffen.³²⁸ Darüber hinaus seien Gefühle zwar individuell, hätten aber stets auch soziale und historische Dimensionen und würden folglich auch in biografisch-situativen Kontexten des Schulalltags beschreibbar und nutzbar.³²⁹ Kritisch diskutiert SCHATT, dass Freude an der Musik als Voraussetzung bei den Jugendlichen bereits insofern vorhanden sei, als Musik zur subjektiven Bedürfnisbefriedigung diene und damit eher in den Bereich der realen Empfindungen reiche, während das ästhetische Potenzial unberührt bleibe.³³⁰ Solche realen Gefühle seien kein Gegenstand für den öffentlichen Ort des Musikunterrichts, es bedürfe daher immer eines gemeinsamen inhaltlichen Gegenstands, um ästhetische Gefühle zu erörtern.³³¹ Neben sozialen Momenten bilden die sachlichen Gehalte die Grundlage, Emotionen zu kontrollieren und adäquat auszudrücken. Dieses Moment wird mit dem Begriff der kontrollierten Symbolisierung beschrieben: „Musik als symbolische Form vergegenwärtigt derartige Beherrschung; die Analyse von Gefühlen, deren Darstellung die Idee ist, welche die Form fundiert, hat von daher fundamentale, richtungsweisende Funktion für den Menschen, dem sie gelingt.“³³² Bei allen musikunterrichtlichen Umgangsweisen sei demnach darauf zu achten, dass die Ausdrucksgestaltung nicht allein auf dem realen Gefühl fuße, sondern stets auf das ästhetische Gefühl rekurriere, also z. B. kulturell vermittelte Gestaltungsregeln reflektiere.³³³

Einen solchen Musikunterricht beschreibt SCHATT als Unterricht in Gefühlen – wenn auf diese Weise Gefühle ästhetisch gestaltet werden und die ästhetische Gestaltung von anderen mit Gewinn für sich selbst Aneignung erfährt.³³⁴

Abschließend stärkt er die Unterscheidung zwischen realen und ästhetischen Gefühlen, deren Reflexion und die mit ihnen zusammenhängenden Prozesse mit tönend bewegter Form als „Bildungserfolg und damit die Möglichkeiten von Selbstverwirklichung im kulturellen Kontext“.³³⁵ Zum Begriff der musikbezogenen ästhetischen Gefühle trägt ROLLE insofern bei, als er zwei Formen dieser Gefühle benennt: einerseits musikalische Affekte, die zum Gegenstand ästhetischer Erfahrung werden können, und andererseits das emotionale Moment ästhetischer Bewertungen.³³⁶ Diese zwei Arten von ästhetischen Gefühlen können für die sprachlich-diskursive Auseinandersetzung über Musik herangezogen werden. Gerade in der Subjektivität der ästhetischen Gefühle wird ihr epistemologischer Wert erkannt, da sie Anlass zum Austausch und damit zur Neubewertung ästhetischer Gegenstände werden können.³³⁷ Auch zur Problematik des musikalischen Ausdrucks als Expressivität äußert sich ROLLE. Das Phänomen wird im Spannungsverhältnis zwischen Wirkungstheorien und kognitivistischen Ausdruckstheorien

³²⁸ SCHATT 2012, S. 198.

³²⁹ Ebd.

³³⁰ SCHATT 2012, S. 199.

³³¹ Ebd.

³³² SCHATT 2012, S. 200.

³³³ Ebd.

³³⁴ Ebd.

³³⁵ SCHATT 2012, S. 201.

³³⁶ ROLLE 2012, S. 280.

³³⁷ ROLLE 2012, S. 181.

erörtert.³³⁸ Dabei liege die Kernschwierigkeit während der Vermittlung dieser beiden Positionen darin, „den Zusammenhang von Wirkung und Wahrnehmung zu bestimmen, ohne auf die Unterscheidung zu verzichten.“³³⁹ Als mögliche Lösung formuliert der Autor die Vorstellung der fühlenden Wahrnehmung.³⁴⁰ Daraus ergibt sich folglich auch die musikdidaktische Relevanz von Gefühlen. Denn im Austausch über ästhetische Erfahrungen ist das Reden über „die Musik (das Objekt der Wahrnehmung) und über uns selbst als Subjekte dieser Wahrnehmung“³⁴¹ die Argumentationsgrundlage. Im ästhetischen Streit gehe es eben darum, andere die gleichen Erfahrungen machen zu lassen und ihnen die gleichen Gefühle zu ermöglichen. Das, was sich in diesen ästhetischen Erfahrungen zeigt, ist zwar verstehbar, allerdings nicht mit Sprache auszudrücken, weshalb der mimetische Nachvollzug als Unterstützung während der Vermittlung hilfreich ist.³⁴²

Die Auseinandersetzung von OBERHAUS setzt an der Un-Unterrichtbarkeit und Un-Didaktisierbarkeit musikbezogener Gefühle an,³⁴³ die in drei Thesen entworfen werden:

1. Musikbezogene Gefühle lassen sich unter dem institutionellen Zwang der Schule nicht erzeugen, sie ereignen sich aufgrund individueller Hörerfahrungen und Präferenzen.
2. Bei der Planung von musikbezogenen Gefühlen müssen diese verallgemeinernd an einem Stück verdeutlicht werden. Hierbei muss unterschieden werden, ob die Schüler*innen die Gefühle dann selbst erleben oder nur anhand generalisierter Merkmale erkennen.
3. Zudem ist die Intensität musikbezogener Gefühle im Verhältnis zu jenen Gefühlen unklar, die von anderen Sinneseindrücken evoziert werden.³⁴⁴ Der musikdidaktische Umgang mit musikbezogenen Gefühlen besteht deshalb darin, über sie zu sprechen und intersubjektiv zu reflektieren, um „durch die Verdeutlichung des Nichtfühlenkönnens von Musik im schulischen Kontext gleichzeitig de[n] Wert emotionaler Erlebnisse im außerschulischen Bereich als Bereich der Privatsphäre hervorzu[heben].“³⁴⁵

OBERHAUS stellt im Schulalltag die Unterscheidung zwischen Gefühl (emotio) und Verstand (ratio) fest, wobei Letzteres als denkendes Lernen Priorität hat. Schule sei ein Ort der übergangenen Sinnlichkeit als „Wandel von der spontan-expressiven zur instrumentell-verinnerlichten Aufnahmefähigkeit des Menschen“³⁴⁶ dominieren in der Schule „hierarchische und erzwungene Kommunikationsstrukturen zur Unterdrückung der Identität und zur Einübung systemkonformer Verhaltensweisen,“³⁴⁷ um gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reproduzieren. In diesem Kontext stellt OBERHAUS widerständiges Lernen und expansives Lernen einander gegenüber.

³³⁸ ROLLE 2012, S. 285.

³³⁹ ROLLE 2012, S. 286.

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ ROLLE 2012, S. 288.

³⁴² ROLLE 2012, S. 287.

³⁴³ Vgl. TERHARG, Jürgen: *Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Rock- und Popmusik*. In: Musik und Bildung 3/1984, S. 345–349. [zitiert nach OBERHAUS 2012, S. 315]

³⁴⁴ OBERHAUS 2012, S. 314.

³⁴⁵ OBERHAUS 2012, S. 315.

³⁴⁶ OBERHAUS 2012, S. 317; in Anlehnung an HORST RUMPF.

³⁴⁷ Ebd., in Anlehnung an FRITZ SCHÜTZE und BERND AHRBECK.

Widerständiges Lernen beschreibt die passive Haltung der Schüler*innen, die ihre Gefühle nicht teilen wollen und sich der Entfremdung der Schulsituation derart entziehen. Der Widerstand ermöglicht eine „freie und emotional bedeutsame Alltagswelt“³⁴⁸, in welcher das Subjekt sich „freiwillig neue Kenntnisse“³⁴⁹ erschließt und „seine emotionalen Handlungsspielräume“³⁵⁰ erweitert. Laut OBERHAUS bleibt trotz erfahrungsbezogener und heterogener Zugänge auch der Musikunterricht eine Zwangssituation.

„Die Etablierung von ästhetisch und emotional bedeutsamen Erfahrungsräumen bleibt ein didaktisches Wunschdenken und (leeres) utopisches Versprechen, das im Gegensatz zur entfremdeten Schulsituation v. a. in der ‚Lebenswelt‘ seinen Platz findet.“³⁵¹

An einem möglichen Unterrichtsszenario zu *Mars, der Kriegsbringer* aus *The Planets* von GUSTAV HOLST exemplifiziert OBERHAUS „die Banalität einer konkreten Didaktisierung von Gefühlen“.³⁵² Aus musikdidaktischer Perspektive lassen sich Gefühle nicht planbar induzieren, vielmehr vermag der Musikunterricht Situationen zu schaffen, in welchen sich „musikbezogene Analogie und Konventionen“³⁵³ an individuelle Alltagserfahrungen binden. Als Ausweg aus der Situation werden Kommunikationswege empfohlen, auf denen mithilfe von Metaphern über musikbezogene Gefühle gesprochen wird.³⁵⁴ Hierbei erweist sich die Verbalisierung individuell-emotionaler Erlebnisse im Klassenverband als didaktisches Einfallstor. OBERHAUS folgt dabei der Unterscheidung der zwei Redemodi über Musik nach HORST NEUMANN. Der erste gestaltet sich dabei fachsprachlich und analytisch entlang der Partitur und der Literatur, während der zweite auf die Wirkung abzielt: „Vokabeln der Innerlichkeit sind sehr gefragt. Ein Hauch von Mystik flimmert um dieses Reden.“³⁵⁵ Dieses zweite Reden wird in Zusammenhang zu den bereits oben bei SCHATT eingeführten Gefühlsurteilen nach DAHLHAUS gebracht. Zudem zieht OBERHAUS Parallelen zur Differenzierung von subjektivem Gefühl und objektorientierter Empfindung durch EGGBRECHT. Demnach besitzen musikalische Erfahrungen eine emotionale Schicht, die durch das Sprechen angesteuert werden kann. Insbesondere metaphorische Sprachbilder, wie JÜRGEN OBERSCHMIDT sie musikdidaktisch erschlossen hat,³⁵⁶ eignen sich, um in musikalischen Strukturen auch emotionale Dimensionen als Inhalt greifbar zu machen.³⁵⁷ „Pointiert formuliert ermöglicht das Sprechen über Gefühlsurteile im besten Falle einen *Nachvollzug* bereits erlebter musikbezogener Gefühle.“³⁵⁸ Allerdings sei der Nachvollzug im Musikunterricht nicht erreichbar,

³⁴⁸ OBERHAUS 2012, S. 317–318. Vgl. HOLZKAMP, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus, Frankfurt am Main 1995. [zitiert nach OBERHAUS 2012, S. 317]

³⁴⁹ Ebd.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Ebd.

³⁵² OBERHAUS 2012, S. 327.

³⁵³ Ebd.

³⁵⁴ Ebd.

³⁵⁵ NEUMANN, Peter H.: *Warum reden wir über Musik?* In: *Musik und Bildung* 18, S. 223–224. [zitiert nach OBERHAUS 2012, S. 327]

³⁵⁶ OBERSCHMIDT, Jürgen: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotenziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wißner, Augsburg 2011. [zitiert nach OBERHAUS 2012, S. 328]

³⁵⁷ OBERHAUS 2012, S. 328.

³⁵⁸ OBERHAUS 2012, S. 329.

da es an einem individuellen Emotionsvokabulars mangle. Die Verwendung von emotionalen Metaphern könnte dieses Problem nicht lösen, da diese „aufgrund der subjektiven Konstitution nie ganz mit dem musikalischen Sachverhalt zur Deckung gebracht werden können und sollen.“³⁵⁹ In seinem Resümee äußert sich OBERHAUS entsprechend skeptisch. Während konventionelle Gefühlsbeschreibungen im Sinne der Zeichentheorie essentieller Bestandteil des Musikunterrichts seien, bleibe eine „Ausbildung musikbezogenen Fühlens [...] Wunschdenken der Musikdidaktik“.³⁶⁰ Die Reflexion dieser Situation wie auch der metaphorische Zugang zu emotionalen Erfahrungen mit Musik seien hingegen die Aufgabe des Musikunterrichts. Als Forschungsdesiderat formuliert er abschließend indirekt die Untersuchung von musikbezogenen Alltagsgefühlen im Zusammenhang mit der Kommunikation in der Schule im Rahmen einer Institutionskritik.³⁶¹

ORGASS erfasst die notwendigen Eigenschaften von Emotionen anhand der systemtheoretischen Unterscheidung zwischen Bewusstsein und Kommunikation nach PETER FUCHS. Gefühle – bei FUCHS als Emotionen bezeichnet – sind „sinnförmige Wahrnehmungen, die nur als unbestimmt bestimmbar sind.“³⁶² Die Weise ihres sprachlichen Ausdrucks ist bei ihrer Bestimmung entscheidend: Sie sind „Zeichen für die Differenz zwischen der scharfen Selektivität von Beobachtung und irreduziblen Sinnüberschüssen in der Wahrnehmung.“³⁶³ Im Zeitmuster der Nachherigkeit, in welchem sich Gefühle prozessual als „mitlaufende Registratur“³⁶⁴ zeigen, stellt sich während ihres sprachlichen Ausdrucks ein Sinnverlust ein, „wenn Wahrnehmungen durch Beobachtung auf Markierungen im Rahmen von Unterscheidungen reduziert werden.“³⁶⁵ Bemerkbar wird dies z. B. im Austausch über Musik, wenn „die Beobachtung von Emotionen ,einen stupenden Unterscheidungsreichtum“³⁶⁶ erzeugt, welcher als Sinnüberschuss mittels musikwissenschaftlicher Fachterminologie nicht kommuniziert werden kann.³⁶⁷ ORGASS untersucht das weitere Verhältnis zwischen Subjekt und musikbezogenen Gefühlen aus dem Blickwinkel des semiotischen Pragmatismus nach PEIRCE. Dies führt ihn zu folgendem Schluss:

„Peirces emotionaler Interpretant kann vor diesem Hintergrund als Ergebnis eines Lernprozesses begriffen werden, in dessen Verlauf affektive Reaktionen auf Musik und die kognitive Kontrolle der entsprechenden Emotion zu einem unbewussten Vorgang nach und nach ‚abgesunken‘ sind. Nachdem dies geschehen ist, vermag der emotionale Interpretant sowohl musikalische Bedeutung als auch nichtmusikalische Bedeutsamkeit in spezifischer Weise zu ‚färbten‘ [...].“³⁶⁸

³⁵⁹ Ebd.

³⁶⁰ OBERHAUS 2012, S. 330.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² ORGASS 2012, S. 211.

³⁶³ FUCHS, Peter: *Wer hat wozu und wieso überhaupt Gefühle?* In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie. Jg. 10/2004, Heft 1, S. 102f. [zitiert nach ORGASS 2012, S. 212]

³⁶⁴ FUCHS 2004, S. 101. [zitiert nach ORGASS 2012, S. 213]

³⁶⁵ Ebd.

³⁶⁶ FUCHS 2004, S. 107. [zitiert nach ORGASS 2012, S. 212]

³⁶⁷ ORGASS 2012, S. 213.

³⁶⁸ ORGASS 2012, S. 223.

Diese Art des Lernens von Gefühlen verortet ORGASS in den sogenannten Schlüsselszenarien (paradigm scenarios), wie sie RONALD DE SOUSA entwicklungspsychologisch beschreibt.³⁶⁹ „Wir werden mit dem emotionalen Vokabular vertraut gemacht, indem wir es mit Schlüsselszenarien assoziieren.“³⁷⁰ Schlüsselszenarien beziehen sich auf formale Objekte verschiedener Ordnungen. Emotionen entstehen in nichtmusikalischen Domänen bzw. nichtmusikalischen menschlichen Praxen, also im Umgang mit Objekten erster Ordnung. Beim Musikhören werden diese Emotionen dann der Musik als einem Objekt zweiter Ordnung zugeschrieben.³⁷¹

Aus den hier in groben Zügen nachverfolgten theoretischen Überlegungen leitet ORGASS sehr konkrete musikdidaktische und methodische Forderungen ab. Die Zuweisung musikalischer Bedeutung und nichtmusikalischer Bedeutsamkeit entwickelt sich während symbolischer Interaktion oder während ‚Face-to-face‘-Interaktionen in komplexen Lern- und Erfahrungsgeschichten. Diese Interaktionen werden als Möglichkeitsbereich bezeichnet, in welchem Menschen „musikbezogene Erfahrungen und die mit ihnen korrespondierenden erinnerten Emotionen reziprok herbei[führen können].“³⁷² Als Situationsbezug lassen sich somit musikbezogene Emotionen sprachlich fassen, weshalb sie im Musikunterricht als individuell empfundene Auffälligkeiten bei der Konstitution musikalischer Gegenstände zum Thema werden können.³⁷³ Schüler*innen im Musikunterricht sollten deshalb ermutigt werden, von musikbezogenen Momenten zu erzählen, in denen Emotionen deutlich spürbar wurden. In einem zweiten Schritt wäre die Reflexion darüber wünschenswert, „welche Gefühlsausdrücke für die Bezeichnung musikbezogener Emotionen geeignet sind.“³⁷⁴ Darüber hinaus bestehe die Möglichkeit zu vergleichen, auf welche unterschiedlichen Weisen Gefühle dazu in der Lage sind, musikalische Gegenstände auszumachen. ORGASS schlägt hierfür vier Analogiebildungen vor.³⁷⁵ Im Musikunterricht ließen sich dann Spektren emotionaler Reaktion auf dieselbe Musik ins Verhältnis setzen.³⁷⁶ Als wichtige bildungsrelevante Reflexion beschreibt ORGASS „die Inkommunikabilität musikbezogener Emotionen und der auf sie bezogenen Kommunikation, auch in historischer Perspektive.“³⁷⁷

In REIMERS *Education of feelings* geht es nicht nur um die oben eingeführte Erfahrungsdimension allein, sondern auch darum, verschiedene Symboltypen zu verstehen und ihnen Bedeutungen zuzuweisen. Da sich die Schüler*innen sukzessiv sensibilisieren, benötigen sie musiktheoretisches Wissen und Vokabular, um die erlebten Gefühle auch adäquat wiedergeben zu können.³⁷⁸ KERTZ-WELZEL verdeutlicht, dass sich diese Kernaussage in den zwei überarbeiteten Auflagen des Buches wiederfindet und dort argumentativ untermauert wird. In der zweiten Auflage versucht REIMER zu beweisen, dass die Kunst für Gefühle ähnliche Funktionen erfüllt wie das Schreiben für das Denken, indem sie die Gefühle entwickelt und vertieft. Musik als Kunstform

³⁶⁹ Vgl. DE SOUSA, Ronald: *Die Rationalität des Gefühls*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2009, S. 131. [zitiert nach ORGASS 2012, S. 224]

³⁷⁰ ORGASS 2012, S. 224.

³⁷¹ ORGASS 2012, S. 222.

³⁷² ORGASS 2012, S. 232.

³⁷³ ORGASS 2012, S. 233.

³⁷⁴ Ebd.

³⁷⁵ Vgl. ORGASS 2012, S. 227–229: *Attributions- und Proportionalitätsanalogie, Analogie der Ungleichheit sowie der Verzicht auf oder die Vervielfältigung von Analogiebildungen*.

³⁷⁶ ORGASS 2012, S. 233.

³⁷⁷ ORGASS 2012, S. 234.

³⁷⁸ KERTZ-WELZEL 2012, S. 169.

sei dabei dazu in der Lage, Gefühle zu objektivieren und ihnen somit zur Reflexion zu verhelfen. Der bewusste Umgang mit Gefühlen ist für REIMER ebenso wichtiges Entwicklungsziel wie Schreiben und Denken.³⁷⁹ In beide Überarbeitungen fließen aktuellere Forschungsergebnisse ein. In der Version von 1980 geht es ihm darum, ästhetische Erfahrungen von therapeutisch-psychologischen Indikatoren abzugrenzen. Zudem erweitert er LANGERS Ansätze um HOWARD GARDNERS Theorien multipler Intelligenzen durch die Modellierung musikalischer Intelligenz.³⁸⁰ Musikunterricht wird zu einer ‚aesthetic education‘, in welcher die Bedeutung von Kunstwerken mit verschiedenen Umgangsweisen erfahrungsorientiert erschlossen wird.³⁸¹ Eine grundlegendere Überarbeitung erscheint 2003. Neben musikpsychologischen Studien, z. B. jener von SLOBODA, sind es vor allem die Arbeiten DAMASIOS, die REIMER aufgreift, um den theoretischen Widerspruch zwischen Verstand und Gefühl auflösen zu können. Er sieht sich nach KERTZ-WELZEL in seiner Grundannahme bestätigt, dass Musik ein Medium sei, das Gefühle bewusst mache.³⁸² KERTZ-WELZEL diskutiert abschließend über die Sinnhaftigkeit der Konzeption. Diese habe zur Professionalisierung der Musikpädagogik in der US-amerikanischen Musikpädagogik beigetragen, indem „gerade die Erziehung der Gefühle als Grundlage für Musikunterricht und als Mittel gegen außermusikalische Ziele des Musikunterrichts erfolgreich war.“³⁸³ Obwohl sich die Ergebnisse REIMERS zunächst auf die Musikästhetik und später die Psychologie stützen, finden sich auch äußerst problematische Elemente in der *Education of feelings*. Sie gehen im Wesentlichen auf die religiös-spirituelle Motivation zurück, wie „z. B. Konzepte einer moralischen und religiösen Erziehung durch Musik oder auch ideologische Indoktrinierung durch emotional orientierte musikalische Gemeinschaftserlebnisse“.³⁸⁴ KERTZ-WELZEL konstatiert, dass sich der Musikunterricht im deutschsprachigen Raum der Frage der musikbezogenen Gefühle durch Selbsterfahrung und bewusstem Umgang mit Gefühlen stellen müsse. Auch wenn eine Konzeption fehle, sollte Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet werden, den unbewussten und emotionalisierten Umgang mit Musik durch die bewusste Wahrnehmung der eigenen Gefühle zu erfahren. Sie merkt an, dass der „falsche[] Umgang mit Gefühlen“³⁸⁵, etwa durch analysierendes Zerreden oder die Transformation von Pop-Musik zum Unterrichtsgegenstand, überhaupt erst Konfliktpotenzial hervorrufen. Musikunterricht sei deshalb der Ort, an dem nicht unbedingt eine Erziehung der Gefühle stattfinden sollte. Stattdessen könnten Gefühle hier ins Bewusstsein treten, indem frei und sensibel, auch in historischer Perspektive, mit ihnen umgegangen werde.³⁸⁶ Im Überblick der Ergebnisse sticht in erster Linie das hohe Maß an Differenziertheit der Argumentationen entsprechend ihren theoretischen Fundierungen hervor. Dabei taucht als verbindendes Moment zwischen einigen Positionen die Herangehensweise auf, Gefühle als Zwischenstationen auf dem Weg zu ästhetischen Urteilen zu begründen bzw. zu funktionalisieren. Dabei wirken die subjektiven Gefühle als Teil des logischen Urteils und sind nicht von diesem zu trennen.

³⁷⁹ KERTZ-WELZEL 2012, S. 170–171.

³⁸⁰ KERTZ-WELZEL 2012, S. 172.

³⁸¹ KERTZ-WELZEL 2012, S. 173.

³⁸² KERTZ-WELZEL 2012, S. 174.

³⁸³ KERTZ-WELZEL 2012, S. 177.

³⁸⁴ Ebd.

³⁸⁵ KERTZ-WELZEL 2012, S. 178.

³⁸⁶ Ebd.

AUTOR	DAHLHAUS	EGGEBRECHT	PEIRCE	NEUMANN
Bereich des Argumentes				
subjektiv/gefühlt	Gefühlsurteil	subjektives Gefühl	emotionaler Interpretant	innerliches Reden
objektiv/logisch	Sachurteil	objektorientierte Empfindung	logischer Interpretant	fachsprachliches Reden

Tab. 3: Gefühle als Teil von ästhetischen Urteilen in verschiedenen theoretischen Kontexten

Es lässt sich an dieser Stelle eine Parallele zu dem von KREUTZ bei GRUHN aufgefundenen Erkenntnisweg ziehen, der von Empfindungen über Metaphern zu Urteilen verläuft.³⁸⁷ Der auf Sprachlichkeit und logischem Denken liegende Schwerpunkt begründet sich aus der Wesensgleichheit ihrer zugrundeliegenden Wurzeln, aber auch aus dem Bezug zum System Schule, wie OBERHAUS deutlich macht. Da auch dies ein Ort des Verstandes ist, an welchem zudem hierarchische Macht- und Kommunikationsstrukturen herrschten, hätten Gefühle hier keinen Platz: sowohl aufgrund der Angepasstheit der Schülerschaft als auch wegen der Unmöglichkeit, Gefühle in Musik zu didaktisieren.³⁸⁸ Konsens herrscht prinzipiell darüber, dass subjektive Wahrnehmungen musikbezogener Erfahrungen in Verbindung mit dem Heben oder Bergen ihres ästhetisch-reflexiven Potenzials in Urteilsprozessen einen Platz im Musiklernen haben.³⁸⁹ Festzuhalten sind zwei Prämissen, welche die Möglichkeiten des musikdidaktischen Umgangs mit Gefühlen determinieren. Einerseits gibt das System Schule mit seinen Gegebenheiten Grenzen vor. Andererseits ist es die philosophisch-rationale Argumentationstradition, an deren Ende möglichst propositionale Aussagen stehen, sodass sich Gefühle maximal als Teil des Arguments eingliedern. In diesem theoretischen Kontext überrascht die Abwesenheit eines nichtsprachlichen Gefühlausdrucks kaum – die Möglichkeit eines solchen Ausdrucks und seiner Potenziale wird schlicht nicht erörtert. An diesem Punkt wird die theoretische Lücke offensichtlich, die zwischen dem Erlebnis und der Reflexion klafft. Hier ist eine Theorie des Zwischen gesucht, die beweglich Gleichzeitigkeiten zwischen Vagheit und Bestimmtheit rahmt.

2.5 Fazit: Starke Erfahrungen oder ästhetische Gefühle im System Schule

Die zusammengetragenen Erkenntnisse und ihre Wurzeln bilden die Organisation des Rhizoms entsprechend dem empirischen und empirisch-fundierten sowie geisteswissenschaftlichen Forschungsstand ab. Im Vergleich zur Ausgangsdarstellung³⁹⁰ ist eine Anpassung notwendig, um die Gesamtsituation widerzuspiegeln; die Übersicht wird im sich an die Karte anschließenden Text gewonnen.

³⁸⁷ Vgl. S. 56 in dieser Arbeit.

³⁸⁸ OBERHAUS 2012, S. 324–325.

³⁸⁹ Vgl. z. B. RORA 2012, S. 154, OBERHAUS 2012, S. 327 und SCHATT 2012, S. 194. Die Begründungen sind allerdings unterschiedliche.

³⁹⁰ Vgl. S. 30 in dieser Arbeit.

Wie zuvor sind die drei zentralen Plateaus Musikunterricht, Musik und Gefühl wieder deutlich hervorgehoben. Ein vierter Plateau im musikdidaktischen Forschungsstand kommt hinzu, nämlich das System Schule. Am äußeren Rand der Karte sind die identifizierten Bezugswissenschaften fettgedruckt aufgeführt. Bewusst wurde auf die Musikdidaktik verzichtet, da es ihr Wissen ist, das im Verständnis des Autors das Rhizom gestaltet. In direkter Nähe der Bezugswissenschaften stehen zunächst die Autor*innen der jeweiligen Disziplin. Von ihnen ausgehend folgen die musikdidaktischen Forscher*innen, die sich in ihren Argumentationen auf die Disziplinen beziehen, um musikunterrichtliches Handeln zu begründen. Beispiele für Handlungsempfehlungen, die sich aus diesen Argumentationszusammenhängen speisen, sind kursiviert und oval umrandet auffindbar. Weder die Autor*innen der Bezugswissenschaften und der Musikdidaktik noch die Handlungsempfehlungen sind vollständig aufgeführt, sondern exemplarisch. Ihre jeweilige Position bezieht sich ausdrücklich auf den aufgefundenen Argumentationszusammenhang und stellt keinesfalls eine Verallgemeinerung dar. Da allein in den ausgewählten Beispielen die Bezüge innerhalb der Argumentationen so komplex sind, würden Fluchlinien als Verbindungen zwischen Bezugswissenschaft, Autor*in und Unterrichtshandeln eher verunklaren denn verdeutlichen. Deshalb wird in dieser Grafik auf sie verzichtet, anders als am Beginn. Stattdessen lassen sich das aufgefundene Muster der nachvollzogenen Fluchlinien in der Erarbeitung des geisteswissenschaftlichen Forschungsstandes sowie die Arbeit an den Begriffen integrieren. Um das Plateau Gefühl herum versammelt sich das Wortfeld, welches leib-seelische Zuständlichkeiten umfasst. Es ist mit einer blass-grauen Linie umrandet. Die Begriffe sind in Anführungszeichen gesetzt und finden sich eher in der Nähe ihrer jeweiligen Ursprünge. Begriffe in der Karte, die nicht in Anführungszeichen gesetzt sind, stehen für zentrale Konzepte oder Ideen ihres jeweiligen Umfeldes. Die Linie eins zur Wahrnehmung von Musik und leib-seelischen Zuständlichkeiten ist durch eine gestrichelte blass-graue Linie gekennzeichnet, mit einer dunkelgrauen Punkt-Strich-Linie wird die Linie drei als Ausdruck musikbezogener Emotionen und reflektierter musikbezogener Gefühle nachvollziehbar. Der Zwischenraum der Linie zwei zum Erleben musikbezogener Emotionen ist blass-grau gefüllt und ohne Kontur. Als Orientierungshilfe durchschneiden zwei schwarze Punkt-Linien die Karte: Während eine die Darstellung in *eher philosophisch* und *eher empirisch* trennt, gliedert die andere das Bild in *eher Subjekt-orientiert* und *eher Subjekt-Objekt-orientiert*. Da sich diese Schnitte, asignifikante Brüche, nicht eindeutig zu den Phänomenen verhalten, sind sie in der Bereichsbezeichnung mit dem Zusatz *eher* (z. B. *eher empirisch*) und grafisch mit einer durchlässigen Linie markiert. Die Karte erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Detail. Auch die Führung der Linie und die Positionierung der Autor*innen, Begriffe, Konzepte und Handlungsempfehlungen sind nicht absolut gesetzt, sondern relativ verortet. Die Karte hat die Funktion, Tendenzen greifbar zu machen und das Spektrum der Zugänge und Positionen abzubilden:

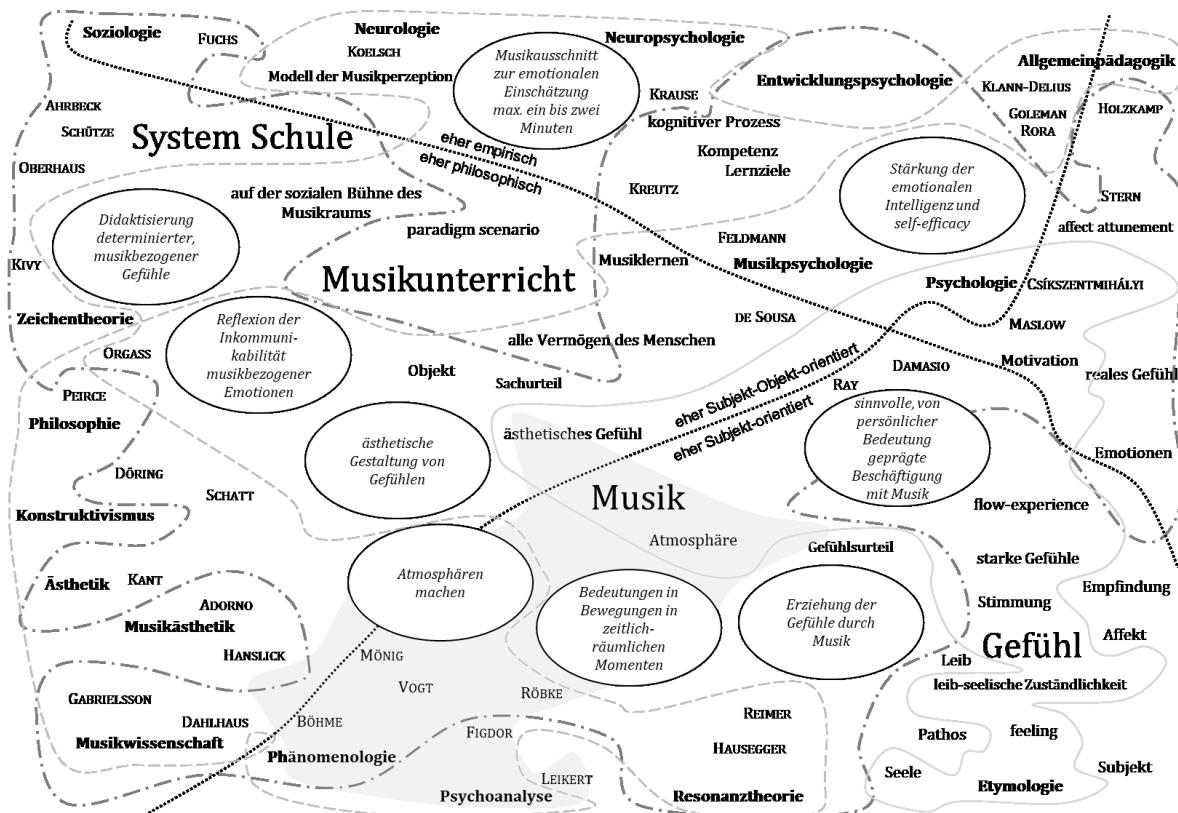


Abb. 6: Rhizom: musikdidaktischer Forschungsstand Gefühle im Musikunterricht

Aus der Karte wird im Vergleich zur Einführungsdarstellung einiges mehr sichtbar: Das Feld der Bezugswissenschaften hat sich erweitert und durch konkrete Autor*innen spezifiziert. Auch lassen sich weitere dimensionierende Phänomene des Rhizoms auffinden. Die wesentlichen Neuerungen entstehen aber durch die Fluchtenlinien und die sie bestimmenden Prämissen: Sie wirken sich als Schwerpunkte auf die Ergebnisse aus. Somit erweist sich der aufgefundenen Forschungsstand als eine Variante der möglichen Fixierung des Rhizoms mit weitreichenden Konsequenzen für die didaktischen Möglichkeiten, wie im Detail auffällig wird.

Starke Wirkung entfaltet sich, wenn ein bestimmtes Verständnis das Plateau Musikunterricht erfasst. Im Unterschied zur eingangs vorgestellten freien Konnektivität und Gewichtung der Plateaus und ihrer dimensionierenden Phänomene entwickeln die Beobachtungen und theoretischen Beschreibungsweisen von Musikunterricht eine solche Gravitation, dass sie das gesamte Rhizom hierarchisieren. Musikunterricht wird in vibrierender Kommunikation zum Plateau des Systems Schule institutionellen Zwängen unterworfen: Als Ort der übergangenen Sinnlichkeit³⁹¹ erzeugen feste Strukturen wie die vorgegebenen Klassen, Zeiten und Inhalte³⁹² hierarchisch-erzwungene Kommunikation zur Wiederholung von Machtverhältnissen.³⁹³ Dies wiederum wirkt sich auf das Zusammenspiel der Akteure – Musiklehrer*innen und Schüler*innen

391 Vgl. OBERHAUS 2012, S. 316, vgl. S. 81 in dieser Arbeit.

392 Vgl. RAY 2008, S. 32, vgl. S. 59 in dieser Arbeit.

393 Vgl. OBERHAUS 2012, S. 324–325.

– auf der sozialen Bühne des Musikunterrichts aus.³⁹⁴ Auch erfahrungsbezogener Musikunterricht mit heterogenen Zugängen³⁹⁵ bliebe eine solche Zwangssituation, in welcher Schüler*innen:

- nur widerständig lernen, um in der Alltagswelt expansiv lernen zu können,³⁹⁶
- sich an das latente oder explizite Regelwerk erwünschten Verhaltens anpassen,³⁹⁷
- sich selbst bewusst entsprechend der Gruppendynamik der Klasse präsentieren,³⁹⁸
- Musiziersituationen als formale Kontexte mit den Emotionen Nervosität, Verlegenheit, Scham und Kritik erinnern,³⁹⁹
- und bewusst entscheiden, welche Emotionen oder Reflexionen sie in dieser Konstellationen zu teilen bereit sind.⁴⁰⁰

Wenngleich nicht derart umfassend, so ist diese Prämisse zumindest in der Form von *Schule als öffentlicher Ort* doch als Argument auch in anderen Abhandlungen präsent.⁴⁰¹ Es ergibt sich im direkten Zusammenhang im Konsens über das Grundverständnis des Plateaus Gefühl. Da Gefühle Teil der eigenen Persönlichkeit sind, müssen sie vor dem öffentlichen Zugriff des Systems Schule geschützt werden, woraus sich das Grunddilemma im Umgang mit Gefühlen im Musikunterricht ergibt. Da auch bekannt ist, dass Gefühle einen essenziellen Anteil im Erfahren und Lernen von Musik einnehmen, bleibt eine eindeutige Bestimmung, wie und warum Gefühle im Musikunterricht Ereignis oder Gegenstand sein sollten, immer diskutabel. Im diffusen Verhältnis der theoretischen Hintergrundverständnisse von Musik und Gefühl vollendet sich das chaotisch anmutende Gesamtbild: Je nachdem, wie das System Schule fundiert ist und der theoretische Bezug zwischen Musik und Gefühl verstanden wird, sind die musikdidaktischen Empfehlungen und Ziele andere. Einen beispielhaften Überblick bietet die folgende Tabelle, wobei die Beispiele im Grad der zu evozierenden Emotionalität von schwach nach stark geordnet sind. Aus den Argumentationen werden hierbei zur vereinfachenden Übersichtlichkeit eine Bezugstheorie und die in ihrem Zusammenhang abgeleiteten Folgerungen wiedergegeben, weshalb sie teilweise nicht den vollständigen Positionen der Autor*innen entsprechen:

³⁹⁴ Vgl. RAY 2008, S. 36, vgl. S. 60 in dieser Arbeit.

³⁹⁵ Vgl. OBERHAUS 2012, S. 330.

³⁹⁶ Vgl. OBERHAUS 2012, S. 317, vgl. S. 81–82 in dieser Arbeit.

³⁹⁷ Vgl. RAY 2008, S. 38, vgl. S. 60–61 in dieser Arbeit.

³⁹⁸ Vgl. RAY 2008, S. 37, vgl. ebd.

³⁹⁹ Vgl. RAY 2008, S. 33, vgl. ebd.

⁴⁰⁰ Vgl. RAY 2008, S. 37, vgl. ebd.

⁴⁰¹ z. B. SCHATT 2012, S. 199, RORA 2012, S. 152, BENZ 2012, S. 303.

AUTOR*IN	THEORETISCHES VERSTÄNDNIS DER PLATEAUS UND PHÄNOMENE	INHALTLCHE UND METHODISCHE EMPFEHLUNGEN FÜR DEN MUSIKUNTERRICHT	LERN- BZW. BILDUNGSZIEL
OBERHAUS	zeichentheoretisch (KIVY)	<ul style="list-style-type: none"> Identifikation von Ähnlichkeiten zwischen Musik und Sprache, Physiognomie und Konventionen 	<ul style="list-style-type: none"> Didaktisierung determinierter musikbezogener Gefühle
SCHATT	ästhetisch-theoretisch (HANSLICK / ADORNO)	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion der „kontrollierten Symbolisierung“ Bewusste Trennung zwischen realen und ästhetischen Gefühlen, z. B. kulturell vermittelte Gestaltungsweisen 	<ul style="list-style-type: none"> Unterricht in Gefühlen: ästhetische Gestaltung von Gefühlen im vorhergehenden Verständnis und wertschätzende Aneignung anderer Gestaltungsweisen
RORA	allgemeinpädagogisch (GOLEMANN / KLANN- DELIUS)	<ul style="list-style-type: none"> Stärkung emotionaler Fähigkeit im Verhältnis zur kognitiven Intelligenz: z. B. Emotionen bewusst machen, verbalisieren und ggf. unterdrücken 	<ul style="list-style-type: none"> Stärkung der emotionalen Intelligenz und ‚self-efficacy‘ gelingende selbstwirksame Integration aller Gefühlsregungen
ORGASS	philosophisch-psychologisch (DE SOUSA)	<ul style="list-style-type: none"> Schüler*innen sollten von musikbezogenen Momenten erzählen, in welchen Emotionen spürbar wurden („paradigm scenarios“) Reflexion der Eignung verschiedener Gefühlsausdrücke 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion der Inkommunikabilität musikbezogener Emotionen und der auf sie bezogenen Kommunikation Spektren emotionaler Reaktion bilden
MÖNIG, VOGT	phänomenologisch (BÖHME)	<ul style="list-style-type: none"> Umgebungsqualitäten von Musik in die eigene Befindlichkeit aufnehmen und reflexiv zugänglich machen Wissen über den Zusammenhang zwischen den Dingen und ihrer Ausstrahlung aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> Bewusstheit für den Leib Atmosphären machen
RÖBKE	psychoanalytisch (LEIKERT)	<ul style="list-style-type: none"> fusionell, aktualisierend, rhythmisierend und transmodal/multisensoriell 	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutungen aus spannungsvollen Bewegungen in zeitlich-räumlichen Momenten gewinnen
RAY	psychologisch (CsÍKSZENTMIHÁLYI)	<ul style="list-style-type: none"> Ermöglichung signifikanter Erfahrungen mit Musik Inszenierung von Hörsituationen Öffentliche Auftritte Besuch von Konzerten außerhalb der Schule in authentischen Praxen 	<ul style="list-style-type: none"> sinnvolle, von persönlicher Bedeutung geprägte Beschäftigung mit Musik Nutzung des ausgeprägten Motivationspotenzials
REIMER	resonanztheoretisch (LANGER)	<ul style="list-style-type: none"> Verständnis für die Bedeutungen verschiedener Symbole Ausnutzen von Gruppenerlebnissen Ästhetische Erfahrungen als zentrales Element von Musikunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> Erziehung der Gefühle durch Musik Einsicht in höhere Wahrheiten durch Selbsterfahrung Glücksfähigkeit

Tab. 4: Zusammenhang zwischen theoretischem Bezug, inhaltlich-methodischer Empfehlung und Zielperspektive

Aus ihren jeweiligen Begründungszusammenhängen heraus erweisen sich alle Aussagen in ihrem jeweiligen Kontext nebeneinanderstehend als gültig. Mit Blick auf die Unschärfen im Spektrum des Gefühlsbegriffes und die diversen theoretischen Umfelder lässt sich eine Aussage darüber, wie und unter welchen Umständen mit bestimmten Dimensionen von Gefühlen umzugehen sei, nicht treffen. Innerhalb dieser offenen Situation verdeutlicht die pointierte Gegenüberstellung der

Forderungen *signifikante Erfahrungen ermöglichen* und *Musik und Gefühle sprachlich reflektieren* die Hauptargumente des Diskurses: Einerseits ist es ein bestimmtes Verständnis von einigen Dimensionen des Plateaus Gefühl in Korrespondenz zu Musik, die das Rhizom hierarchisieren, andererseits ist es die Logik der Schule und des didaktischen Denkens, welche die Möglichkeiten beschränken.

Für einen Musikunterricht mit starken Erfahrungen spricht die eigenständige, bedeutungskonstituierende Beschäftigung mit Musik, die starke motivationale Effekte zur Vertiefung aufweist. Im Idealfall werden hier lebensweltliche Praxen des Umgangs von Schüler*innen mit Musik integriert oder aufgesucht. Intensive Erfahrungen mit Musik werden in diesem Kontext nicht geplant. Es wird ein Möglichkeitsraum geschaffen, in welchem sich durch die Stimmung des Raumes, das Anforderungsniveau der Arbeitsangebote und gut geübte, authentische Musiziersituationen Gefühle einstellen können. In diesem Zusammenhang fehlt bislang eine Auseinandersetzung damit, ob solche Möglichkeitsräume überhaupt ethisch vertretbar sind, eingedenk z.B. politischer Instrumentalisierung von musikalischen Gemeinschaftserlebnissen in den beiden deutschen Diktaturen im 20. Jahrhundert. Ebenso wenig ist erschlossen, wie diese Möglichkeitsräume unter der erläuterten Prämissen des Systems Schule überhaupt umzusetzen sind, ohne sich von vornherein selbst zu konterkarieren. Dieser Prämissen folgend, lässt sich die gegenüberliegend konstruierte Forderung untermauern. Die Schwierigkeiten des öffentlichen Ortes Schule ohne Öffentlichkeit der Gefühle wurden bereits oben erläutert, auf zweiter Ebene setzt sich dieser Ort aber auch im didaktischen Denken fort und hierarchisiert die Möglichkeiten im Rhizom weiter: (Musik)-Unterricht wird als eine planbare Situation verstanden, in der überprüfbare Lernziele erreicht oder Kompetenzen erworben werden.⁴⁰² Gefühle als individuelle Zustände lassen sich derart weder planen noch irgendwie musikalisch ansteuern, weshalb sie in diesem Denken maximal als vom Subjekt getrennte, ästhetische Gefühle Teil des Musikunterrichts werden können. Hier besteht das Vermittlungsinteresse in Konventionen, z.B. musikalischer Form, die losgelöst von realen Gefühlen ästhetische Gefühle reflektierbar macht. Auf diese Weise lässt sich dann sprachlich zwischen einem angenommenen Ausdruck der Musik und dem eigenen Fühlen differenzieren. Propositionales Denken ist Methode und Ziel. Die musikdidaktischen Theorieangebote sind in diesem Bereich sehr weit ausgearbeitet.⁴⁰³

⁴⁰² Vgl. BENZ 2012, S. 303, OBERHAUS 2012, S. 314.

⁴⁰³ BRANDSTÄTTER, Ursula: *Musik im Spiegel der Sprache: Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. J. B. Metzler, Stuttgart 1990.

HESSELMANN, Daniel: *In Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zu Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Dohr, Köln 2015.

OBERSCHMIDT, Jürgen: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotenziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wißner, Augsburg 2011a.

OBERSCHMIDT, Jürgen: „*Ein bewegliches Heer von Metaphern*“. *Betrachtungen zum metaphorischen Sprechen im Musikunterricht im Anschluss an Nietzsches erkenntnistheoretische Skepsis*. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. kopaed Verlag, München 2011b, S. 391–411.

ROLLE, Christian / WALLBAUM, Christopher: *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen in Musik*. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. kopaed Verlag, München 2011, S. 507–535.

Trotz der Neigung, sich dieser plausiblen Argumentation anzuschließen, drängt sich nun die entscheidende Frage auf. Wie SCHATT treffend formuliert, solle Musikunterricht den Rahmen bieten, sich als Mensch mit allen seinen Vermögen gegenüber der Kunst und Musik beweisen zu dürfen.⁴⁰⁴ In der Vergegenwärtigung der einleitenden Beispiele des Beginns von der Mitte her und der Aussagen von Musiklehrer*innen und Schüler*innen in der Studie von RAY, steht es schlecht um das Vermögen, mit musikbezogenen Erfahrungen und Gefühlen im Musikunterricht umgehen zu lernen. Allen Fallstricken zum Trotz ist deshalb die Frage berechtigt, ob die didaktische Begründung von Gefühlen im Musikunterricht nicht doch von der ganzheitlichen Bedeutung von Gefühlen und Musik für Menschen ausgehen sollte, welche dann auf die Gegebenheiten des Musikunterrichts und das System Schule wirkt, als den umgekehrten Weg zu gehen.

2.6 Ableitung der weiteren Untersuchungsschritte

Aus der das Fazit abschließenden Frage lassen sich die zentralen Thesen ableiten:

1. Im Lehren und Lernen von Musik sind Dimensionen von Gefühlen an mehreren Stellen von unterschiedlicher Relevanz.
2. In bestimmten Konstellationen wirken sie auf einen selbstbestimmten und individuell von hoher Bedeutsamkeit geprägten Umgang mit Musik hin und motivieren zu kultureller Teilhabe und musikalischer Bildung.
3. Darüber hinaus fundieren Gefühle verschiedene existenzielle menschliche Erfahrungen in und mit Musik.
4. Die diversen Dimensionen von Gefühlen verbinden die drei Ebenen Lehren/Lernen, Bildung/kulturelle Teilhabe und existenzielle Erfahrung. Aufgrund dieser omnipräsenten Wirksamkeit und untrennbarer Verbindung zu jeder individuellen Persönlichkeit sind die diversen Dimensionen von Gefühlen im musikdidaktischen Kontext primär zu bedenken.
5. Auf der Grundlage dieser Überlegungen lassen sich sekundär Aussagen über Musikunterricht und die allgemeinbildende Schule treffen.

Die Erforschung der zentralen drei Plateaus und ihrer dimensionierenden Phänomene im Kontext dieser Thesen sowie die anschließende musikdidaktische Erörterung der Ergebnisse ist das Anliegen der Arbeit. Zunächst wird im Anschluss an den präsentierten musikdidaktischen Forschungsstand der weitere Gang der Arbeit skizziert. Der Erkenntnisweg wird begründet und sukzessive werden weitere Thesen vorgestellt, die das Verhältnis von Musik und Gefühl betreffen. Auf dieser Grundlage lässt sich der Ausblick auf eine musikdidaktische Perspektive wagen: Wie fühlen, denken und lernen Menschen in einer Schule, die von einer Musikkidaktik geprägt ist, welche einen Begriff wie Unterricht vielleicht nicht mehr braucht? Die Relevanz der Arbeit begründet sich in einem Fühlen und Denken der Plateaus Gefühle, Musik und Musikunterricht, die in einem auszuarbeitenden Verständnis von Rührung und Musikunterricht letztlich auch das System Schule verändern können.

⁴⁰⁴ Vgl. SCHATT 2012, S. 197.

2.6.1 Begründung des weiteren Arbeitsgangs

Die Untersuchung muss sich zunächst notwendigerweise begrifflicher Grundlagenarbeit widmen: Mit der Rekonstruktion der Ober- und Unterkategorien aus der fachdidaktischen Perspektive ist ein erster Schritt schon unternommen worden. Er zeigt, dass das Phänomen der leib-seelischen Zuständlichkeit viele und vielfältige Bereiche aufweist, auf welche die wissenschaftlichen Sprachen nur unzureichend zugreifen können: Sie decken für sich jeweils nur bestimmte Felder ab und sind aufgrund synonym verwendeter Begriffe nur umständlich miteinander ins Verhältnis zu setzen. Allein der neutrale Platzhalter leib-seelische Zuständlichkeit verdeutlicht dies. Ohne ihn würden komplizierte Hilfskonstruktionen das Verständnis der verschiedenen Dimensionen eher verschleiern als aufklären. Aufgrund der aufgefundenen Situation untersucht das dritte Kapitel *Gefühle – benennbare Dimensionen innerhalb eines mannigfaltigen Spektrums* sowohl das Bezeichnete als auch seine Bezeichnungen. Hierfür wird in einzelnen Schritten der jeweilige aktuelle Forschungsstand der Bezugswissenschaften zusammengefasst: etymologische, empirische, philosophische (hierbei: analytische und phänomenologische) und soziologische Ansätze dienen dazu, den musikdidaktischen Forschungsstand hinsichtlich Vollständigkeit und Kohärenz zu untermauern. Im Anschluss lässt sich ein Vorschlag begründen, wie die verschiedenen Dimensionen möglichst eindeutig bezeichnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Mit der gewonnenen Klarheit über die verschiedenen Dimensionen des Plateaus Gefühl und seine Benennungen lassen sich in der Folge überhaupt erst differenzierte Aussagen zum Verhältnis zur Musik und zur Musikdidaktik treffen. Ausgehend von diesem spektral ausgebreiteten Verständnis des Plateaus Gefühl schreitet die Untersuchung fort. Ein wichtiges Ergebnis der Analyse des Forschungsstandes zum Musikerlebnis lautet, dass verschiedenste Wissenschaften mit unterschiedlichen Methoden und Sprachen versuchen, Musik und Gefühl ins Verhältnis zu setzen. Dabei nehmen ihre Augen jeweils ganz unterschiedliche Dimensionen wahr. Ziel wird es also sein, das vorzuschlagende Spektrum des Gefühlsbegriffes auf die Umgangsweisen mit Musik zu beziehen. Auf diese Weise wird sicht- und benennbar, wie sich die Parallelität von Musik und Gefühlen konkret auf verschiedenen Ebenen gestaltet. Zudem lässt sich an speziellen Situationen zeigen, dass bestimmte Musikerlebnisse als besondere Momente ästhetischer Erfahrung das Spektrum des entwickelten Gefühlsverständnisses erweitern. Öffnet sich dabei der Raum für die Darstellungen so, dass ihre Aussagen gleichberechtigt nebeneinanderstehen dürfen, gilt es, das bereits beschriebene Grunddilemma auslotend aus seiner Polarität zu heben. Tariert sich die Denkrichtung abseits der Vernunftprämissen des Systems Schule und von ästhetischen Urteilen dahingehend aus, dass die erarbeiteten Spektren in der Beziehung zwischen Gefühl und Musik zumindest eine gleichwertige Autorität ausüben, zeichnen sich Umrisse einer gesuchten Theorie des Zwischen ab. Obwohl weder Absicht noch Anspruch bestehen, eine solche Theorie im Rahmen dieser Arbeit gänzlich zu begründen, weist die letztgenannte Beziehung in ihre Richtung. Fünf Zwischen-Zustände werden im Bezug zur Erarbeitung in Kapitel 4 *Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität und Musik* genauer untersucht. Das gewonnene Verständnis wird schließlich in einem dritten Schritt im fünften Kapitel *Bildendes Lernen von Fühlen, Gefühlen und Musik* auf den Lern- und Bildungskontext von Schule hin analysiert.

2.6.2 Auf dem Weg zu einer Musikdidaktik der Gefühle?

Sicherlich sind fachdidaktische Aussagen ein notwendiges Ziel, allerdings weisen die bisherigen Ergebnisse darauf hin, dass eine *Musikdidaktik der Gefühle* schwer begründet und nutzbar

gemacht werden kann. Das liegt zuallererst am Begriff des Gefühls selbst: Es handelt sich um ein Phänomen, das jeder kennt, aber niemand eindeutig definieren kann. In den verschiedenen individuellen Erlebnisqualitäten von Gefühlen liegt zugleich ihr Ausschlusskriterium als Namensgeber für eine musikdidaktische Konzeption, aber auch ihre Relevanz für Musikunterricht begründet. Es ist bereits belegt worden, dass Gefühle sich im Zusammenhang mit Musik im philosophisch-romantischen Verständnis nicht evozieren lassen. Schon allein, um der Gefahr zu entgehen, von vornherein in diesem allgemeinen Sinne missverstanden zu werden, ist diese Bezeichnung Musikdidaktik der Gefühle zu vermeiden. Anstelle einer Skizze, die Aufschluss über eine konkrete konzeptionelle Rahmung geben könnte, soll anhand der schon diskutierten Indikatoren, die für einen Umgang mit Gefühlen im Musikunterricht sprechen, eine musikdidaktische Zielperspektive in Form von Thesen entstehen.

1. Die Klarheit darüber, wie sich die Dimensionen von Gefühlen in Bezug zur Musikerfahrung verhalten und wie sie beschrieben werden können, bildet die Voraussetzung dafür, überhaupt erst verschiedene Bewusstseinszustände zu differenzieren und somit diskursiv zugänglich machen zu können. Davon ausgehend sollte es möglich sein, Rahmenbedingungen für bestimmte gefühlssfundierte Erfahrungen zu ermitteln bzw. bestimmten Gefühlsfiguren – z. B. ästhetischen Gefühlen im Vergleich zu Affekten – eine didaktische Relevanz zuzuordnen.
2. Musik als ein Stück Lebensglück im Unterricht zu erfahren, birgt das Potenzial, individuell-eigenständige, bedeutsame und langfristige Lern- und Bildungsprozesse zu motivieren. Um diesen Kern didaktisch zugänglich zu machen, vermögen Theorien des Zwischen Vagheiten und Ambiguitäten als Regelfälle des Musikunterrichts zu begründen.
3. Musikunterricht ist deshalb als Ort der Sicherheit und Geborgenheit für die beteiligten Menschen zu gestalten. Um einen wertschätzenden Umgang mit Neuem zu verinnerlichen, sind hierarchische Machtstrukturen abzubauen, die ansonsten zusätzliche Barrieren darstellen. Es handelt sich bei den Beteiligten um gemeinsam in die Situation geworfene Menschen. Entsprechend ist eine Unterrichtspraxis anzuwenden, die menschlichem Vermögen hinsichtlich Musik individuell und kollaborativ gerecht wird und Gelegenheit zur Rührung geben kann.
4. Auf diesem Weg werden das Gefühl der Neugier und die Kompetenz der Resilienz gestärkt, während das Gefühl des abwehrenden Ressentiments und die Veranlagung zum Vorurteil abgeschwächt werden.
5. Musik und der Umgang mit ihr wird als biografisch prägende eigenthalapeutisch wirksame Lebenserfahrung integriert.
6. Die Reflexion verschiedener Gefühlsdimensionen vermittelt Lern-, Bildungs- und Teilhabeprozesse.
7. Musikdidaktische Theoriebildung und Praxis in diesem Sinne wirkt sich so auf das Selbstverständnis von allgemeinpädagogischen Theorien und Schule aus: Durch ihren künstlerisch-ästhetischen Kern stellt sie alternative Versionen und Visionen von Welt ins Zentrum von Forschung und pädagogischer Praxis. Der differenzierende und sich selbst reflektierende Umgang mit dieser Situation geht alle beteiligten Menschen an.

3 Gefühle – benennbare Dimensionen innerhalb eines mannigfaltigen Spektrums

Als Ausgangspunkt mögen sich die Lesenden in eine Situation zurückversetzen, in der sie in ihrem Erleben ein Gefühl spürten, das zu einer Rührung führte, wie auch immer der Kontext gewesen sein mag. Wie fühlte *es* sich im Verlauf an? Was war davor, wodurch wurde *es* ausgelöst, wohin führte *es*? Welche Bedeutung hat dieser Moment heute, durch dieses Erleben? Das Phänomen an sich, welches in diesem Kapitel untersucht wird, ist diese individuelle Erfahrung leib-seelischer Zuständlichkeit,⁴⁰⁵ welches als Mannigfaltigkeit – denn jede anrührende Erfahrung steht in Kommunikation zu weiteren – stets Bezugspunkt der Erarbeitung bleibt. Es geht in der Folge darum, jenes vage, diffuse Spüren, das alltagssprachlich als *Gefühl* bezeichnet wird, so weit wie möglich zu klären.

Menschen sind zu jeder Zeit in Gefühlen. Das heißt, sie waren, sind und werden in allen Zeiten in Gefühlen sein, und jeder Mensch ist für sich in der Spanne seines Lebens, bewusst oder nicht, in seinen Gefühlen. Die dritte Person Singular von *sein* verweist auf die Schwierigkeit des Verstehens von Gefühlen: Das *ist* vermag deren Prozessualität nicht abzubilden. Gefühle sind ephemere, gestalten sich durch Verläufe in verschiedener Intensität, gehen unversehens ineinander über und entziehen sich im Moment ihrer Erscheinung der Beschreibung. Dabei sind sie die qualitative Gegenwart des leiblichen Selbst und orientieren unmittelbar sein Verhältnis zur Welt, z. B. zu Mitmenschen oder zur Musik. In diesen Momenten des Erlebens sind Gefühle genuin nichtsprachlich, und trotzdem braucht es im traditionellen Verständnis in letzter Instanz immer die Sprache, um sie zu verstehen. Je nachdem, auf welche Weise und in welcher Perspektive Sprache dann gebraucht wird, entstehen ganz verschiedene Beschreibungen und damit verbundene Verständnisse von Gefühlen. Die bereits herrschende Fülle an Diversität von Gefühlsverständnissen in der deutschsprachigen Musikpädagogik wurde in Kapitel zwei erarbeitet. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass aufgrund der disziplinären Vielfalt in den Bezügen der Argumentationen in der Zusammenschau eine erhebliche Uneinheitlichkeit vorherrscht – sowohl im Verständnis der Dimensionen des Phänomens als auch in den für sie in Anschlag gebrachten Begriffen.⁴⁰⁶ Gefühle, Musik und auf sie bezogene Sprache(n) erweisen sich als schwer (be)greifbar. Um dieser Komplexität zu begegnen, untersucht dieses Kapitel die Gefühle relativ isoliert. Auf diese Weise soll herausarbeitet werden, auf welche Weisen Menschen Gefühle (wissenschaftlich) verstehen. Es ist zu vermuten, dass es an bestimmten Brückenköpfen dieser Verständnisse Übergänge zu einem Verstehen von Gefühlen gibt, die nicht durch Sprache bestehen oder geschaffen werden. Das nichtsprachliche Verstehen von ästhetischen Gefühlen als eine Form des Welt- und Selbsterfahrens sowie Lernens wäre also als Voraussetzung für musikpädagogische Theoriebildung zu erfassen. Dafür ist auch das Modellieren des Verhältnisses von Gefühlen und Sprache in den verschiedenen Konstellationen unabdingbar.

Die Entfaltung eines begrifflichen Spektrums ist einerseits vom Phänomen der Gefühle aus zu denken. Andererseits besteht die Notwendigkeit, das Ziel des Begriffsspektrums bereits während der Erarbeitung anzuvisieren, weshalb die Isolation des Untersuchungsgegenstandes im obigen Absatz mit *relativ* eingeschränkt ist. Mit der musikpädagogischen Situation, wie sie mit dem

⁴⁰⁵ Vgl. ULLICH 1995, S. 34.

⁴⁰⁶ Vgl. S. 63 in dieser Arbeit.

Beginn von der Mitte her eingeführt, im ersten Kapitel begrifflich vorfixiert und im zweiten Kapitel im musikpädagogischen Forschungsstand ausgebreitet wird, sind die Anforderungen umrissen, die an das zu entwickelnde Begriffsspektrum gestellt werden: Die Terminologie muss der Perspektive der ersten und gleichzeitig dritten Person Rechnung tragen, sich im Kontext von musiklernenden Gruppen beweisen und die eigene begriffliche Verfasstheit im Verhältnis zu den jeweiligen musicalischen Sprach- und Sprechsituationen reflektieren können. Neben solch hohen Ansprüchen erweist sich die Erarbeitungsweise mit ihrem bereits vorausgesetzten musikdidaktischen Bezug als Herausforderung. Die Untersuchung nimmt Bezug auf heterogene und normative Begründungszusammenhänge, also auf musikdidaktische Interpretationen von Forschungsergebnissen anderer Disziplinen. Das legt den Verdacht nahe, dass sich die Erarbeitung des Spektrums eher aus subjektiven Vorannahmen des Autors speisen könnte und die Ergebnisse nicht dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit genügen, zumal das weite Forschungsfeld sowieso unmöglich von einer Person allein erfasst werden kann. Darüber hinaus wird mit musikdidaktischer Argumentation dann auch Musik, klingende musicalische Wirklichkeit, einbezogen, obwohl ihre konkrete Untersuchung aus guten Gründen erst im darauffolgenden Kapitel 4 beabsichtigt ist. Diesen plausiblen Einwänden gilt es neben den bereits im zweiten Kapitel erarbeiteten allgemeinen Erläuterungen zur pluralisierenden hermeneutischen Methode mit einer konkreten Erarbeitungsstrategie zu begegnen.

Die folgende Auseinandersetzung beginnt mit einer kurzen Geschichte des Verstehens von Gefühlen. Der seit der Antike bestehende Dualismus zwischen Körper und Geist ist der Beginn einer langen Tradition der Abwertung von Gefühlen in der Philosophie. Erst zum Ende des 19. Jahrhunderts erweitern sich die Perspektiven mit Disziplinen wie der Psychologie, Psychotherapie, Phänomenologie und Soziologie. Deren erste bahnbrechende Erkenntnisse sind richtungweisend für den Weg der Erforschung von Gefühlen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der geistesgeschichtliche Hintergrund trägt daher dazu bei, die plurale Ausgangslage in der aktuellen Forschungssituation nachzuvollziehen, wobei eine solche Schreibung einer Theoriegeschichte natürlich bereits perspektivisch ist.

Was für die historische Hinführung an Auswahlorientierung für die dargestellten Positionen und Forschungsergebnisse hilfreich ist, gilt ebenfalls für die weiteren Abschnitte des Kapitels. Aus den sich im ersten Moment widersprechenden Kategorien *umfassend* und *wesentlich* begründet sich die Auswahl. Mit *umfassend* ist die möglichst breite, interdisziplinäre Perspektive gemeint, während *wesentlich* darauf abzielt, innerhalb der Disziplinen einerseits Schulen oder Theorien zu konsultieren, die das Wesen des jeweiligen Gefühlsverständens pars pro toto verständlich machen, und sich andererseits in musikdidaktischen Zusammenhängen als dienlich erweisen. Beides erfordert einen erörternden Umgang. Doch der Fokus richtet sich insbesondere darauf, welche Begründungen sich aus den jeweiligen Theorien für musikunterrichtliches Handeln ableiten lassen, welches das gelingende Lernen von Musik und Gefühlen ermöglicht und langfristig bildend wirkt. Die Diskussion der verschiedenen Möglichkeiten wird der zentrale Modus des Umgangs mit den Erkenntnissen der Bezugswissenschaften. Durch den bewussten Einbezug der oben entwickelten Gegenposition wendet sie dieselbe als Vorteil für die Argumentation, da sie als weitere prüfende Instanz das Verfahren begleitet.

Das Kapitel ist anschließend nach den vier konstruierten Grundformen des Verstehens von Gefühlen gegliedert. Diese bewusst aus subjektiver Perspektive begründeten Zugänge zum Thema sind theoretische Idealformen, die in der Realität kaum anzutreffen sind. Bezeichnen lassen sie sich im wissenschaftlichen Sinn als das Verstehen von Gefühlen im jeweils empirischen, analytischen-philosophischen, phänomenologischen und soziologischen Bereich. Die Differenzen

zwischen den Grundformen äußern sich darin, auf welche Weise Menschen beobachten, beschreiben, Zuschreibungen vornehmen und verstehen – wie sie ihr Rhizom des Plateaus Gefühle machen.

Diese Paradigmen des Verstehens reichen teilweise zurück bis in die Antike und werden einführend möglichst abstrakt, vereinfacht und losgelöst von ihren Traditionen beschrieben. Es wird dabei kein Anspruch auf Universalität erhoben, da sie den Mustern westlichen akademischen Denkens entstammen und auch hier in erster Linie aus wissenschaftlichen Diskursen rekonstruiert sind. Sie werden bewusst nicht als Forschungsdisziplinen kategorisiert, sondern als Perspektiven beschrieben.

Bei der ersten Weise, Gefühle zu verstehen, beobachtet der Mensch seine Mitmenschen aus der Perspektive einer dritten Person und versucht dabei, eine möglichst objektive Position einzunehmen. Ein auf diesem Weg verstehender Mensch nutzt für seine Beobachtungen Hilfsmittel und beschreibt die Beobachtungen, z. B. in Form von Daten. Diese Messdaten werden in Bezug zu einer konkreten Fragestellung ausgewertet. Muster der Datenauswertung werden schließlich zu Formeln kondensiert, die möglichst als mathematische Aussagen Wissen über Gefühle reproduzierbar wiedergeben. Der Versuch des Schulterschlusses mit der Mathematik ist empirisch Forschenden deshalb wichtig, da sich ihres Erachtens in der mathematischen Logik objektives Wissen schaffen lässt. Der eigene Körper als Medium des Wissen-Schaffens ist unzureichend. Die Verständnisse von Gefühlen, die in dieser Form entstehen, werden deskriptiv verfasst und erläutern vor allem die Genese und Kausalitäten von Gefühlen aus physiologischen Begründungszusammenhängen.⁴⁰⁷ Diese erste Weise, Gefühle zu verstehen, wird im Folgenden als *empirische Perspektive* bezeichnet.

Auf dem zweiten Weg des Verstehens von Gefühlen beobachtet der Mensch nicht sein Gegenüber, sondern sich selbst und sein eigenes Erleben von Gefühlen. Diese explizit subjektive Perspektive

verspricht, die eigentlichen Erfahrungsqualitäten durch Introspektion zugänglich zu machen. Hierfür entwickeln Menschen Begriffe, die von philosophischen Traditionen unbesetzt sind, und erklären Gefühle als ganzheitliche Phänomene, für die der eigene Leib als Medium der Erkenntnis dienlich ist. Sie glauben, dass eine Trennung von Geist und Körper künstlich ist und zu verkürzten Antworten führt. Ihre Beschreibungen sind präskriptiv oder deskriptiv verfasst. Diese zweite Weise, Gefühle zu verstehen, wird im Folgenden als *phänomenologische Perspektive* bezeichnet.

Zwischen diesen beiden lässt sich eine dritte Form beschreiben: Der Mensch beobachtet sowohl sich selbst als auch andere und greift auf Erkenntnisse aus beiden Verstehensweisen zurück. Sein Verstehen formuliert er in Aussagen, die möglichst deskriptiv sind und präskriptive Aussagen begründen können. Er drückt sich möglichst konsistent-propositional aus, wobei hier ein breites Spektrum vorliegt. Menschen, die auf diese Weise Gefühle verstehen, glauben, dass ein hoher Grad an logischer Rationalität, sowohl im eigenen Denken (und Selbstbild) als auch in ihren Texten, Erkenntnis ermöglicht. Diese dritte Weise, Gefühle zu verstehen, wird im Folgenden *philosophisch-analytische Perspektive* genannt.

Eine vierte Form, Gefühle zu erklären, ist etwas anders ausgerichtet als die drei vorhergehenden Ansätze: Sie nutzt eine oder mehrere der drei einführt Verstehensweisen und bezieht sich dann auf die Gefühle mehrerer Menschen. Sie erklärt Gefühle aus zwischenmenschlicher Interaktion,

⁴⁰⁷ BLUME, Anna / DEMMERLING, Christoph: *Gefühle als Atmosphären? Zur Gefühlstheorie von Hermann Schmitz*. In: Landweer, Hilge (Hrsg.): *Gefühle – Struktur und Funktion*. Akademie Verlag [Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 14], Berlin 2007, S. 116.

will ihre Entstehung, Regelmäßigkeit und ihren Sinn für gesellschaftliches Zusammenleben untersuchen. Diese vierte Weise, Gefühle zu verstehen, wird im Folgenden als *soziologische Perspektive* begrifflich gefasst.

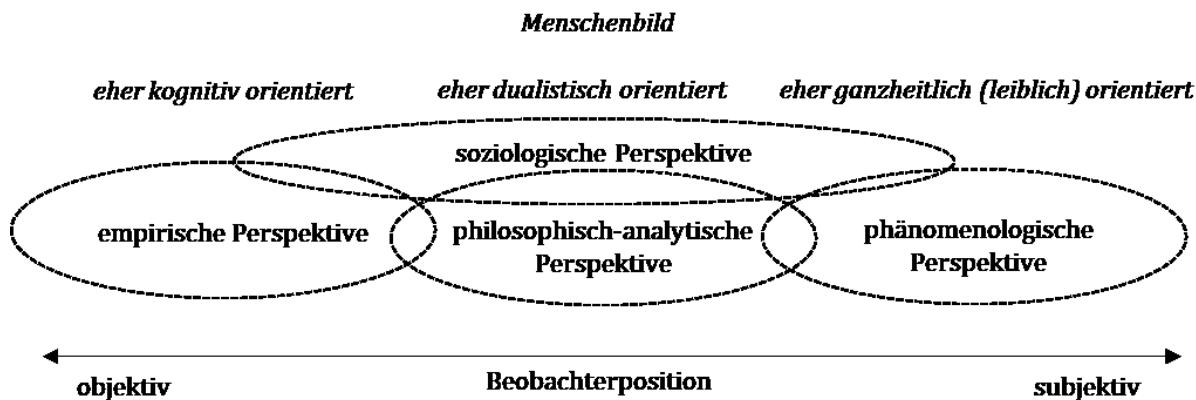


Abb. 7: Der Blick aus bestimmten Forschungsperspektiven auf Gefühle

Diese Zuweisungen von menschlichen Verstehensversuchen sind vereinfacht und die Forschungsdisziplinen auf ihre Grundpositionen reduziert. Auch die obenstehende Grafik ordnet das Menschenbild der Beobachterposition nur modellhaft zu. Dies dient der Orientierung und der Gliederung des folgenden Kapitels und lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass ein Verständnis von Gefühlen immer in Abhängigkeit von dem- oder derjenigen steht, der*die sie beschreibt. Durchaus miteinander verknüpfte Faktoren dieser Abhängigkeit sind

- das zugrundeliegende Menschenbild,
- epistemologische Überzeugungen,
- das Verständnis der eigenen Beobachterposition,
- Überzeugungen über die Verhältnisse von Fühlen und Denken sowie das Verhältnis zur Sprache von beiden.

Ein Mensch, der versucht zu verstehen, was Gefühle sind, kommt scheinbar nicht umhin, sich selbst und sein Fühlen und Denken zu hinterfragen.

Wenngleich die Kategorisierung etwas simpel erscheinen mag, so hat sie doch den Vorteil, dass sich Forschungsergebnisse gleich welcher Disziplin in diesem System verorten lassen. Ob eine ästhetische Fragestellung, eine soziologische Studie oder ein entwicklungspsychologisches Paper, sie werden sich zu den beschriebenen Verstehensparadigmen verhalten, das System ausdifferenzieren und ihren Beitrag zum Verstehen von Gefühlen leisten. Dieses Verständnis ist das zentrale Ziel dieses Kapitels: Es verbindet eigentlich voneinander getrennte Erkenntnisse zu einem rhizomatischen Spektrum⁴⁰⁸, das den jeweiligen Dimensionen des Phänomens im Kontext ihrer Abhängigkeiten einen beschreibenden Platz zuweist, ohne dass sich die inneren Logiken der Verstehensweisen gegenseitig ausschließen. In der so gewonnenen Zusammenführung stellen die vier Bereiche das notwendige Vokabular und damit verknüpfte Konzeptionen bereit, um ein

⁴⁰⁸ Vgl. S. 30 in dieser Arbeit.

umfassendes Spektrum des Phänomens beschreiben zu können. Zugleich werden die einzelnen theoretischen Beiträge dahingehend erörtert, welche Konsequenzen aus ihnen für musikdidaktische Zusammenhänge erwachsen. Auf diese Weise begründet sich das anvisierte Spektrum des Gefühlsverständnisses aus den Möglichkeiten, die für musikdidaktisches Denken und Handeln entstehen. Als weiteres Ergebnis dieser Auseinandersetzung zeichnen sich Beziehungen zwischen den Plateaus Gefühle und Musikunterricht ab, die Fragen evozieren, welche das Verhältnis der Plateaus Musik und Gefühl betreffen und somit eine Brücke zum vierten Kapitel schlagen.

3.1 Historischer Überblick zur Erforschung von Gefühlen

Im Nachdenken des Menschen über sich selbst sind Gefühle seit jeher ein zentraler Gegenstand seiner Reflexion und Selbstbeobachtung. Sie lässt sich jedoch nicht als einheitliche oder systematische Forschungstradition nachvollziehen und beschreiben. Vielmehr sind bestimmte Positionen im oben eingeführten Quartett der (Selbst-)Verstehensweisen zu konkreten Zeiten bei bestimmten Autoren erkennbar. Mit dieser Einschränkung wird der Beobachtung Rechnung getragen, dass in den verschiedenen Epochen und auch selbst bei einzelnen Autorinnen und Autoren das Nachdenken über Gefühle polyvalent ist. Wie Gefühle verstanden und beschrieben werden, steht in Abhängigkeit vom theoretischen Material, mit dem sie begriffen werden, sowie von den jeweiligen Wirkungsbereichen der Gefühle, die zur Untersuchung vorliegen: Bei ARISTOTELES werden sie innerhalb der Rhetorik zum Gegenstand⁴⁰⁹, bei KANT finden sie sich als Neigungen gegenüber den Pflichten in der Moralphilosophie⁴¹⁰ und bei HEIDEGGER ist es das Gefühl der Furcht⁴¹¹, welches das In-der-Welt-Sein als Existenzial konstituiert. Auf diese Weise ist ein weitverzweigtes Netz in den Philosophien entstanden, das mit seinen Bezugsmöglichkeiten die Erforschung der Gefühle bis heute mindestens mit umfängt. Seine Prägung

- wirkt sich darauf aus, wie die Geschichte der Erforschung der Gefühle geschrieben wird;
- beeinflusst die ontologischen und epistemologischen Voraussetzungen, unter denen Gefühlsforschung heute möglich ist;
- und einzelne Maschen dieses Netzes stehen weiterhin als legitime Ausgangspunkte für Studien zu Verfügung.

Insbesondere der dritte Punkt erweist sich als komplex. Eine im Jahr 2020 entstandene Musikdidaktik der Gefühle, die sich z. B. wesentlich auf die Affektenlehre von SPINOZA berief, bestünde sowohl aus den ursprünglichen Ideen (die ihrerseits tiefer liegende Wurzeln haben) und ihrer interpretierenden Re-Lektüre, die wiederum vom konkreten Kontext der jeweiligen Autorinnen und Autoren geprägt wäre. Die Wirkung einer solchen Theorie hinge dann davon ab, wer sie lesen, bewerten und vor allem auch einer bestimmten Forschungsrichtung zuordnen würde. Sowohl historische als auch aktuelle Zuschreibungen von Positionen anderer verorten eher den jeweils Zuschreibenden als sein Gegenüber: So kann die Narrationstheorie von

⁴⁰⁹ LANDWEER, Hilge / RENZ, Ursula: *Zur Geschichte philosophischer Emotionstheorien*. In: Landweer, Hilge / Renz, Ursula (Hrsg.): *Handbuch Klassische Emotionstheorien*. de Gruyter, Berlin / Boston 2012, S. 6.

⁴¹⁰ HASTEDT, Heiner: *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*. Reclam, Stuttgart 2005, S. 31.

⁴¹¹ HEIDEGGER, Martin: *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1967, S. 140–142.

MARTHA C. NUSSBAUM sowohl dem Kontext sprachanalytischer Gefühlstheorien als auch dem Bereich leiblich orientierter Theoriebildung zugewiesen werden.⁴¹²

Diese einleitenden Gedanken verdeutlichen zwei Dinge. Erstens ist die heutige Forschungssituation besser zu verstehen, wenn der Bezug zu ihren historischen Zusammenhängen hergestellt wird. Diese Zusammenhänge sind zweitens nicht linear oder eindeutig, wie es eine teleologische Verkettung von bestimmten Lehren oder Positionen suggerieren würde. In diesem Bewusstsein wird im Folgenden an konkreten historischen Momenten gezeigt, dass in der westlichen Geistes- und Forschungsgeschichte innerhalb bestimmter Paradigmen große Beweglichkeit herrscht. Sie stellen den notwendigen Rahmen dar, um ein vertiefendes Verständnis der aktuellen Forschungssituation (ca. 1960–2020) zu den Gefühlen zu ermöglichen. Die oben eingeführten Verstehensweisen stehen im reziproken Verhältnis zu diesem Überblick. Sie orientieren und begründen sich gleichzeitig aus dieser Darstellung.

In der europäischen Geistesgeschichte bildet die Verschiebung des Menschenbildes, wie sie in der Antike stattfand, ein sehr weit reichendes Ereignis: Ist der Mensch bei HOMER ein Wesen, das sein sinnliches Erleben am eigenen Leibe spürt, versteht PLATON den Menschen als zweiteiliges Wesen, welches in einem natürlichen Verhältnis zum Kosmos konstruiert wird.⁴¹³ Der Mensch besteht in dieser Vorstellung aus einem sterblichen Körper sowie einem unsterblichen und zwei sterblichen Seelenteilen. Der vernünftige, rationale Seelenteil („logistikon“), das Lebensprinzip des lebendigen Organismus, sein Bewusstsein und die Denkfähigkeit sind auf Erkenntnis ausgerichtet. Zudem werden den zwei sterblichen Seelenteilen konkrete Empfindungen zugesprochen. Entschlossenheit, aber auch Eifer und Zorn finden sich in der Nähe des Zwerchfells, also in der Körpermitte. Die Begierden der Lust, aber auch Kummer und Angst finden sich in der unteren Körperhälfte. Sie sind Teil des Leibes und müssen durch den Verstand und den beherzten Seelenteil kontrolliert werden, wie es die Metapher des Seelenwagens im *Phaidros* verdeutlicht.⁴¹⁴ Ein Gefühl entsteht, wenn die Seelenteile durch angenehme oder widrige Situationen erregt werden. Das antike Wortfeld ‚pathos‘, ‚affectus‘ oder ‚passio‘ machen darauf aufmerksam, dass die Seele nicht nur etwas spürt, sondern getroffen ist und infolge der Einwirkungen leidet.⁴¹⁵ Auch bei ARISTOTELES findet sich diese Trennung, wobei hier der Geist als ein Drittes zu Körper und Seele hinzutritt: Erst der geistige Verstand macht den Menschen zum ‚animale rationale‘, sodass es nunmehr keine typisch menschliche Eigenschaft ist, Gefühle zu haben. Den beiden Philosophen folgend wird der Mensch als Verstandswesen begriffen, der sich ablenkenden Gefühlen ausgesetzt

⁴¹² Vgl. DEMMERLING, Christoph / LANDWEER, Hilge: *Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn*. J. B. Metzler, Stuttgart / Weimar 2007, S. 11, im Vergleich zu DÖRING, Sabine A.: *Allgemeine Einleitung: Philosophie der Gefühle heute*. In: Döring, Sabine A. (Hrsg.): *Philosophie der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009, S. 20.

⁴¹³ OBERHAUS 2006, S. 69–73; bezugnehmend auf v. a. auf SCHMITZ, Herrmann: *System der Philosophie, Bd. 2, Teil 1, Der Leib*. Bonn 1965.

⁴¹⁴ CRAEMER-RUEGENBERG, Ingrid: *Begrifflich-systematische Bestimmung von Gefühlen. Beiträge aus der antiken Tradition*. In: Fink-Eitel, Hinrich / Lohmann, Georg (Hrsg.): *Zur Philosophie der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1994, S. 21.

HUMAR, Marcel: *Antike Emotionstheorien. Philosophische Erklärungen von Emotionen im Kontext der Eudaimonie*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina: *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 4.

⁴¹⁵ CRAEMER-RUEGENBERG 1994, S. 20.

sieht. Um ein gelingendes Leben zu führen, ist es seine Aufgabe, seine Gefühle zu kontrollieren⁴¹⁶, wofür die Klärung des Selbst zu seinen Gefühlen notwendig ist.⁴¹⁷ Das antike Menschenbild bleibt in wechselnden Zusammenhängen Bezugspunkt der Überlegungen, von den Auslegungen des AUGUSTINUS bis ins Mittelalter, wobei ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel stattfindet. Nunmehr wird der Mensch nicht im Verhältnis von Gefühlen und Weisheit bewertet, sondern der Geist wird um das Heil, den Glauben an die Menschwerdung Gottes und die Erlösung durch die Passion Christi ergänzt bzw. dadurch ersetzt.⁴¹⁸ So findet sich bei NEMESIUS die Übertragung des platonischen Weltbilds auf das christliche Menschenbild. Zudem aber zeigen sich auch deutliche Verschiebungen, wenn beim Zisterziensermonch WILHELM VON ST.-THIERRY nicht mehr die logische Vernunft, sondern die Kunst der Liebe als ‚ars artium‘ zum Seelenheil führt.⁴¹⁹ Mag es aus der übergeordneten Perspektive so wirken, als setze sich ein bestimmtes Denken fort, so erhellt dieses Schlaglicht, dass innerhalb der Vorstellung eine große situationsbedingte Beweglichkeit herrscht.

Selbst der neuzeitliche Dualismus von RENÉ DESCARTES, nach welchem Geist und Körper zwei real voneinander getrennte *Substanzen* sind, erfährt in der Schrift *Passions de l'Ame* einen Differenzierungsversuch, in welchem DESCARTES sie als „eng verbunden und sozusagen vermischt“⁴²⁰ modelliert.⁴²¹ In der Auslegung des Textes ergibt sich die Möglichkeit, dass Gefühle Handlungssentscheidungen maßgeblich beeinflussen und im Handeln selbst die dominante Substanz sind. Formale Rationalität ist also nicht die einzige Prämisse für autonomes Handeln, sondern emotionale Prozesse wirken als psychophysiologische Prozesse auf sie ein.⁴²²

Weitere vielfältige Konstruktionen verweisen in der Philosophiegeschichte der Neuzeit und Moderne auf Überlegungen zur Relation des Menschen zu seinen Gefühlen, beispielsweise in der Affekttheorie SPINOZAS, in den englischen ‚moralsense‘-Theorien, an verschiedenen Stellen im Schaffen KANTS oder als Willensphänomene bei ARTHUR SCHOPENHAUER. Inwiefern die westliche Geistesgeschichte in Bezug zu Gefühlen allein aus der antiken Verschiebung heraus erklärt werden kann, scheint, wie oben verdeutlicht, zumindest diskussionswürdig. Darin, dass sich der Dualismus von Körper und Geist, die Introktion der Gefühle in die Seele sowie die Verteilung der Gefühle zwischen Sinnlichkeit und Geist als theoriebildendes Muster wiederholt und die Gefühle in diesem Muster dem Verstand untergeordnet platziert werden, ist SCHMITZ und HASTEDT zuzustimmen.⁴²³

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird mit dem erwachenden Selbstverständnis der modernen Wissenschaften das Feld der Disziplinen, die sich indirekt oder direkt mit der Erforschung der Gefühle befassen, deutlich vielfältiger. Die hier entstehenden Strömungen

⁴¹⁶ HASTEDT 2005, S. 29–30.

⁴¹⁷ LANDWEER / RENZ 2012, S. 11.

⁴¹⁸ KOCH, Elke: *Konzepte von Emotion und Affekt im Mittelalter*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 13.

⁴¹⁹ BRUNGS, Alexander: *Christliche Denker vor dem 13. Jahrhundert: Von der Askese zur Liebestheologie*. In: Landweer / Renz 2012, S. 174 u. 181.

⁴²⁰ DESCARTES, René: *Oeuvres, nouvelle présentation*. Adam, Charles / Tannery, Paul (Hrsg.): Paris 1982, S. 223. Zitiert nach PETER, Dominik: *Descartes: Emotionen als psychophysiologische Zustände*. In: Landweer / Renz 2012, S. 276.

⁴²¹ PETER 2012, S. 273 u. 276.

⁴²² KAUFMANN, Peter: *Gemüt und Gefühl als Komplement der Vernunft. Eine Auseinandersetzung mit der Tradition und der phänomenologischen Ethik, besonders Max Schelers*. Peter Lang, Frankfurt am Main 1992, S. 62.

⁴²³ HASTEDT 2005, S. 26.

innerhalb der Wissenschaften sind bis heute wirksam, weshalb insbesondere das Fin de Siècle als Wiege der Gefühlsforschung gelten darf.

Das wissenschaftstheoretische Zentrum dieser Zeit ist der von u. a. DAVID HUME, AUGUSTE COMTE und JOHN STUART MILL inspirierte Positivismus oder naive Empirismus: Naturgesetze als wahre Erkenntnisse lassen sich demnach mittels Beobachtung der Natur und aus Experimenten gewinnen, indem vom Gegebenen, vom Positiven, ausgegangen wird. Insbesondere die in den Naturwissenschaften und der Medizin erzielten Erfolge fördern den wissenschaftlichen Fortschrittsglauben.⁴²⁴ Einen großen Einfluss üben die evolutionsbiologischen Arbeiten CHARLES DARWINS aus. Die 1872 veröffentlichten *Expressions of Emotions in Animals and Man* popularisieren die Auseinandersetzung mit psychologischen Sachverhalten.⁴²⁵ DARWINS Buch erzeugt in der Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit⁴²⁶ und fordert gleichzeitig die sich in der Entstehung befindliche Psychologie implizit zu einer Positionierung heraus: Die Vertreter*innen der zunächst geisteswissenschaftlichen Disziplin bemühen sich darum, in Bezug zu anderen Wissenschaften belastbare Erkenntnisparadigmen und entsprechende Methoden zu begründen.⁴²⁷ Neben DARWINS biologischer Herangehensweise, Gefühle zu kategorisieren und Verbindungen zwischen ihnen zu erklären, finden sich zwei weitere, zueinander konträre Ansätze. Als die einflussreichste Persönlichkeit eines an den Paradigmen der Physik orientierten Psychologieverständnisses arbeitet der US-Amerikaner WILLIAM JAMES eine eigene Gefühlstheorie aus. Ihre Grundzüge finden sich bereits im 1884 veröffentlichten Artikel *What is an Emotion*, die in den umfassenden *The Principles of Psychology* weiter ausgebaut werden und Gefühle als Glieder in Kausalitätsketten zwischen Ursache und Wirkung verstehen wollen. Parallel arbeiten auch in anderen Ländern Forschende nach diesem Prinzip und bestätigten die Ergebnisse von JAMES. Neben dem Italiener GIUSEPPE SERGI sind es vor allem die Arbeiten des Dänen CARL LANGE, die im Zusammenhang mit den Studien von JAMES bis heute als Erklärungsmodell zitiert werden: Die James-Lange-Theorie erklärt die Entstehung von Gefühlen als Feedback zu körperlichen Reaktionen und nicht als deren Ursache.⁴²⁸ In Konkurrenz zu diesen Ansätzen tritt die von WILHELM M. WUNDT begründete Leipziger Schule. In Leipzig richtete WUNDT 1879 das erste psychologische Labor zur Durchführung von Experimenten überhaupt ein, um Beobachtungs- und Experimentalmethoden anzuwenden. Darüber hinaus war WUNDT davon überzeugt, dass die Introspektion das probate Mittel ist, um komplexe Gefühle zu erforschen. Körper und Geist sollten in der Gefühlforschung getrennt voneinander untersucht werden, da sich Zustände wie Hoffnung oder Sorge nicht als Summe physiologischer Zustände erklären ließen, sondern aus kreativer, geistiger Aktivität resultierten.⁴²⁹ Durch Selbstbeobachtung begründet WUNDT drei in der Zeit parallel verlaufende Komponenten eines Gefühls: 1) Lust-Unlust, 2) Erregung-Beruhigung und

⁴²⁴ LÜCK, Helmut E. / GUSKI-LEINWAND, Susanne: *Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen*. W. Kohlhammer, Stuttgart 2014, S. 37–38.

⁴²⁵ BAILEY, Christian: *The Worship of Nature? Psychological and Aesthetic Theories of the Emotions as the Fin-de-Siècle*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 39.

⁴²⁶ MEYER, Wulf-Uwe / REISENZEIN, Rainer / SCHÜTZEWOLD, Achim: *Einführung in die Emotionspsychologie. Band II. Evolutionspsychologie und Emotionstheorien*. Verlag Hans Huber, Bern et al. 1997, S. 59.

⁴²⁷ BAILEY 2019, S. 40.

⁴²⁸ Ebd. Vgl. siehe: SCHMIDT-ATZERT, Lothar / STEMMLER, Gerhard / PEPER, Martin: *Emotionspsychologie. Ein Lehrbuch*. In: Hasselhorn, Marcus / Heuer, Herbert / Schneider, Silvia: *Standards Psychologie*. W. Kohlhammer, Stuttgart 2014, S. 147.

⁴²⁹ BAILEY 2019, S. 40–41.

3) Spannung–Lösung. Über naturwissenschaftliche Erkenntnisse hinaus suchte WUNDT Anschluss an anthropologische Methoden, die sich u. a. in seinem Werk *Elemente der Völkerpsychologie* niederschlagen.⁴³⁰ Seine Position steht als bekanntes Beispiel für eine ganze Reihe entwickelter psychologischer Schulen des deutschsprachigen Raumes, die sich nicht allein auf empirische Paradigmen berufen, wie beispielsweise die Denkpsychologie von KARL BÜHLER, die Gestalt- oder Ganzheitspsychologie der Berliner Schule oder die Feldtheorie von KURT LEWIN.⁴³¹

Neben dem Blick nach innen werden Gefühle in dieser Zeit als ein Element theoretisiert, welches das Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft beeinflusst und umgekehrt. JÜRGEN GERHARDS legt offen, dass Gefühle in den Arbeiten der frühen Soziologen nicht direkt als solche untersucht werden, aber an verschiedenen Stellen der Argumentationen sehr relevant sind. In ÉMILE DURKHEIMS Religionssoziologie prägen primäre Emotionen Konstruktionsformen sozialer Wirklichkeit aus; für GEORG SIMMEL sind Gefühl, Intellekt und Geld gleichrangige Unterscheidungskriterien; aus MAX WEBERS Rationalisierungsthese lässt sich implizit herauslesen, dass Gefühle sowohl sozialstrukturell sind als auch als kulturell kodierte Konstruktionen verstanden werden können.⁴³² Dezidierte Gefühlsforschung in der Soziologie wird nach einer langwierigen Institutionalisierungsgeschichte⁴³³ erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts betrieben.

Beeinflusst von den Tierexperimenten seines Lehrers EDWARD L. THORNDIKE, selbst ein Schüler JAMES', verdichtet der amerikanische Psychologe JOHN B. WATSON das Beobachtungsparadigma programmatisch zu einer der einflussreichsten psychologischen Forschungspositionen des 20. Jahrhunderts: „Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht, ist ein vollkommen objektiver, experimenteller Zweig der Naturwissenschaft“, formuliert er 1913 in seinem Aufsatz *Psychology as the Behaviorist views it*.⁴³⁴ In diesem Verständnis sind Gefühle angeborene Reaktionsmuster, die verlässlich durch objektiv beschreibbare Reize erfasst werden können.⁴³⁵ Vor allem im angloamerikanischen Raum erwies sich diese Position über Jahrzehnte hinweg als äußerst wirksam, wurde nicht zuletzt in den Forschungen BURRHUS F. SKINNERS ab 1950 differenziert und avancierte zum Leitverständnis der Disziplin. Erst mit der kognitiven Wende zu Beginn der 1960er-Jahre verschob sich das Grundverständnis dahingehend, dass Gefühle nicht das Resultat externer Reize, sondern Teil interner Handlungsziele des Menschen sind, der selbsttätig, wahrnehmend und planend handelt.⁴³⁶ Die beinahe verloren geglaubten inneren Prozesse des Menschen werden wiederentdeckt.⁴³⁷

Zeitlich parallel zu den skizzierten naturwissenschaftlichen Positionen formieren sich in der Philosophie neue Standpunkte. Einen Knotenpunkt in der Philosophiegeschichte bildet die frühe

⁴³⁰ PEPER et al. 2014, S. 16.

⁴³¹ LÜCK / GUSKI-LEINWAND 2014, S. 75, 83 u. 94.

⁴³² GERHARDS, Jürgen: *Soziologie der Emotionen. Fragestellungen, Systematik und Perspektiven*. Juventa, Weinheim / München 1988, S. 50.

⁴³³ SCHERKE, Katharina: *Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, S. 162ff.

⁴³⁴ LÜCK / GUSKI-LEINWAND 2014, S. 130.

⁴³⁵ MEYER, Wulf-Uwe / REISENZEIN, Rainer / SCHÜTZEWOHL, Achim: *Einführung in die Emotionspsychologie. Band I. Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*. Verlag Hans Huber, Bern et al. 2001, S. 130.

⁴³⁶ LÜCK / GUSKI-LEINWAND 2014, S. 146.

⁴³⁷ STOFFER, Thomas H.: *Kurze Geschichte der Musikpsychologie*. In: Lehmann, Andreas C. / Kopiez, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Musikpsychologie*. Hogrefe, Bern 2018, S. 753–757.

Phänomenologie von FRANZ BRENTANO. Er führt den für die Gefühlsforschung wichtigen Begriff der Intentionalität aus der Scholastik ein, in dessen Folge *Bewusstsein* als *Bewusstsein von etwas* verstanden wird. Gefühle als Bewusstseinsakte sind auf Objekte gerichtet und setzen so Urteile über die Objekte voraus.⁴³⁸ Die BRENTANO-Schüler EDMUND HUSSERL und SIEGMUND FREUD gründen für das Verstehen von Gefühlen wichtige Schulen, die sich von den kognitiven Implikationen der Lehre des Mentors distanzieren. Als Aufrechterhaltung des Leib-Seele-Dualismus unter verkehrten Vorzeichen bezeichnet HASTEDT die von FREUD begründete Psychoanalyse, da es die Gefühle sind, die als Ausdruck des Es das Ich und das Über-Ich kontrollieren, wie das Bild des Menschen als Dampfkessel illustriert.⁴³⁹ Zwischen körperlicher Materialität und psychischer Immateriellität ist der Trieb und triebgesteuertes Verhalten konstitutiv für den Menschen.⁴⁴⁰ Gefühle sind in diesem Sinne nicht strukturlos, sondern haben als Teil des Unterbewusstseins einen eigenständigen Sinn und sind durchaus vernunftmäßig zugänglich. Sie zeigen sich beispielsweise als sich erfüllende Wünsche in Träumen und können anschließend analysiert und gedeutet werden. Für RICHARD RORTY wird das Unbewusste auf diese Weise zum Gesprächspartner, da Ich, Es und Über-Ich drei alternative Interpretationen der Biografie und Gegenwart einer Person erzählen.⁴⁴¹ In diesen Vorstellungen sind Fragen nach dem Verhältnis von körperlichen Signalen und affektiven Reaktionen unbestimmt. Körper und Sprache befinden sich eher in einem ständigen Übersetzungsverhältnis, was der „Trieb als Schwellenbegriff zwischen Soma und Psyche zum Ausdruck“⁴⁴² bringt. Die Psychoanalyse als Therapieform und philosophische Position setzt sich u. a. mit CARL GUSTAV JUNG und JACQUES LACAN im 20. Jahrhundert fort. Psychoanalytische Konzepte prägen heute das Allgemeinwissen und die Vorstellung von Psychologie.⁴⁴³

HUSSERL hingegen begründet die Phänomenologie als eigenständig-kritische Philosophie, die möglichst unabhängig von bereits vorhandenen Theorien so dicht wie nur möglich an den eigentlichen Phänomenen erfahrungsnahe Kategorien bildet.⁴⁴⁴ In Abgrenzung von BRENTANOS Vorstellung einer Kausalität zwischen Fühlen und Urteilen beschreibt HUSSERL den Akt des Fühlens als ganzheitlich mit der Wahrnehmung von Urteilen verknüpft.⁴⁴⁵ Wie PETER KAUFMANN plausibel aufzeigt, wären im differenzierten Begriffssystem der Aktarten nur die höheren intentionalen Erlebnisse als Gefallens- und Wertungsakte relevant, während sinnliche Gefühle als Leiberfahrung wirkungslos blieben.⁴⁴⁶ Für die frühe Phänomenologie bleibt die Erforschung der Gefühle ein zentrales Anliegen, z. B. in ALEXANDER PFÄNDERS Gefühlskonzeption oder GERDA WALTHERS Ontologie der sozialen Gemeinschaft. Darüber hinaus bilden die Arbeiten HUSSERLS den Anknüpfungspunkt für Existenzphilosophische Theorien. Wie oben angedeutet, bildet der Begriff der Stimmung in HEIDEGGERS *Sein und Zeit* ein zentrales Element. „Selbst- und

⁴³⁸ LANDWEER, Hilge: *Zur Geschichte anthropologischer und phänomenologischer Emotionstheorien*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 48–49.

⁴³⁹ HASTEDT 2005, S. 36.

⁴⁴⁰ ANGERER, Marie-Luise: *Affekt und Psychoanalyse. Geschichte und Theorie*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 56.

⁴⁴¹ HASTEDT 2005, S. 38–42.

⁴⁴² ANGERER 2019, S. 57.

⁴⁴³ LÜCK / GUSKI-LEINWAND 2014, S. 101.

⁴⁴⁴ LANDWEER 2019, S. 48.

⁴⁴⁵ LANDWEER 2019, S. 49.

⁴⁴⁶ KAUFMANN 1992, S. 164–170.

Weltverstehen sind nur möglich auf Basis des Gestimmteins“;⁴⁴⁷ gerichtete Gefühle des Menschen in seinem Da-Sein sind nur aufgrund von Stimmungen möglich, um sich seine Welt zu erschließen. Aufsteigende, überfallende Stimmungen haben weder ein Innen noch Außen und sind nicht durch Überlegung zu eliminieren, sondern es ist ihnen nur mittels Erzeugung einer Gegenstimmung auszuweichen. Husserl und Heidegger bilden die Voraussetzung für weitere Theorien im 20. Jahrhundert: OTTO F. BOLLNOWS *Das Wesen der Stimmungen* und auch die Skizze einer Gefühlskonzeption von JEAN-PAUL SARTRE setzen die existenzphilosophische Tradition fort, in welcher das Gefühlsleben des Menschen Ausgangspunkt der Begriffsbildung ist. Auch die Anthropologie PLESSNERS und die *Phänomenologie der Wahrnehmung* von MAURICE MERLAU-PONTY finden hier ihren Ausgangspunkt.⁴⁴⁸

Den philosophischen Kontrapunkt bildet die Sprachphilosophie von LUDWIG WITTGENSTEIN Mitte des 20. Jahrhunderts. In den *Philosophischen Untersuchungen* richtet sich sein Argument gegen die Privatsprache. Stark verkürzt und vereinfacht lautet die Aussage: Subjektive Erfahrung wie Gefühle bestehen ausschließlich aus Sprachakten privater Regelfolgen, daher sind sie nicht an äußere Sprachspiele anschlussfähig.⁴⁴⁹ Insbesondere im englischsprachigen Raum wird der so vollzogene Ausschluss subjektiver Perspektiven in der Anwendung im Bereich der Gefühlsforschung breit rezipiert und wirkt sich als leitendes Prinzip aus. In diesem Kontext verwundert die folgende Entwicklung nicht: Die analytische Philosophie setzt sich ab den 1960er-Jahren mit den Ergebnissen der kognitiven Psychologie auseinander. Hier gilt es, das neue Datenmaterial sprachlogisch konsistent in Aussagen zu fassen über die Gefühle des Menschen und ihr Verhältnis zueinander. Die erste in dieser Weise breiter aufgestellte Studie ist *Action, Emotion and Will* von ANTHONY KENNY aus dem Jahr 1963. Während sich die Resonanz auf KENNYS Arbeit in der direkten Folge ihrer Veröffentlichung in Grenzen hält, lassen sich zwei Studien als Initialmomente des heutigen (philosophischen) Diskurses ausmachen: *The Passions. Emotions and the Meaning of Life* im Jahr 1976 von ROBERT SOLOMON und der von AMÉLIE OKSENBERG RORTY und Kolleg*innen herausgegebene Sammelband *Explaining Emotions*.⁴⁵⁰

Forschende, deren Interesse sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts auf Gefühle richtet, sehen sich also einerseits einer weit zurückreichenden Tradition und andererseits einer ganzen Palette an Forschungsdisziplinen mit entsprechenden Methoden ausgesetzt. Ausgesetzt, gegenüber Kritik exponiert, ist jede disziplinäre Entscheidung, da sie sich zwangsläufig den Realitäten der anderen gegenüber sieht. Von innersystematischen Differenzierungen abgesehen, etwa zwischen Psychologie und Entwicklungspsychologie, lässt sich mit den vier Forschungsperspektiven als konstruierten Verstehensweisen im Zusammenhang mit den ihnen zugeordneten Vertreterinnen und Vertretern in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts das gewinnen, was als Nährboden für die Gefühlsforschung zu bezeichnen wäre:

⁴⁴⁷ LANDWEER 2019, S 49.

⁴⁴⁸ LANDWEER 2019, S 49–52.

⁴⁴⁹ GEBAUER, Gunter / STUHLDREHER, Anna: *Wittgenstein: Das Sprachspiel der Emotionen*. In: Landweer / Renz 2012, S. 620.

GEBAUER, Gunter: *Wie können wir über Emotionen sprechen?* In: Gebauer, Gunter / Holodynski, Manfred / Koelsch, Stefan / von Scheve, Christian: *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 46.

⁴⁵⁰ DEMMELING / LANDWEER 2007, S. 1.

Wesentliche Auszüge aus den Studien KENNYS und SOLOMONS in deutscher Sprache finden sich in DÖRING 2009, S. 76–83 u. 148–169.

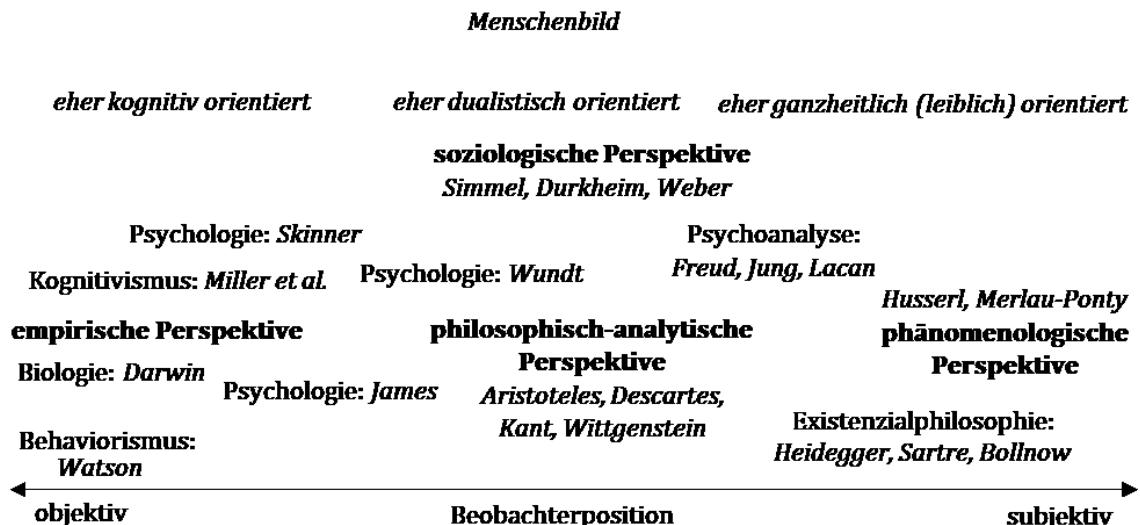


Abb. 8: Forschungsperspektiven auf Gefühle, Disziplinen und Vertreter bis ca. 1960

Obwohl die Darstellung verallgemeinernd auf prinzipielle Richtungen und deren Hauptvertreter reduziert ist, wirkt die Diversität frappierend. Vor allem aber fällt der Schluss nicht schwer, dass eine einheitliche und sprachlich-konsistente Definition von Gefühlen in diesem Kontext unmöglich ist, sollten alle Positionen Berücksichtigung finden. Selbst der Definitionsversuch von 34 empirisch Forschenden aus dem Jahr 2010 förderte vor allem zutage, was sie glaubten, was ein Gefühl sei⁴⁵¹ – wie sollte dann ein Konsens angesichts der interdisziplinären Heterogenität zustande kommen? Der Befund unterstreicht die Relevanz des Rhizom-Denkens. Unvoreingenommen befähigt es dazu, im Folgenden sich widersprechende Positionen zu versammeln, auszuhalten und theoretisch fruchtbar zu machen.

3.2 Sprachliche Perspektive: Gefühl und Emotion

Die sprachgeschichtliche Perspektive erteilt Auskunft darüber, wie sich die äußereren phonetischen und graphemischen Formen bestimmter Worterscheinungen im Laufe der Zeit wandeln. Diese Worterscheinungen sind im historischen Schrift- und Sprachgebrauch der Menschen des deutschsprachigen Raumes auffindbar. Wie bei einer archäologischen Ausgrabung werden verschiedene Schichten sicht- oder zu mindestens rekonstruierbar, die dazu beitragen, dass im heutigen Sprachgebrauch die Bedeutungen:

- „(durch Nerven vermittelte) Empfindungen,
- psychische Regung, Empfindung des Menschen, die seine Einstellung und sein Verhältnis zur Umwelt mitbestimmt,
- gefühlsmäßiger, nicht näher zu erklärender Eindruck; Ahnung,
- Fähigkeit, etwas gefühlsmäßig zu erfassen; Gespür“,⁴⁵²

⁴⁵¹ PEPER et al. 2014, S. 21.

⁴⁵² DUDENREDAKTION: *Gefühl* auf Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gefuehl> [zuletzt aufgerufen am 12.02.2020].

mit dem Wort *Gefühl* zum Ausdruck gebracht werden. Dabei weist bereits die Geschichte des Wortes auf gewisse Unklarheiten hin. Insbesondere die Gegenüberstellung mit dem häufig synonym verwendeten Wort *Emotion*⁴⁵³ macht offensichtlich, warum Verwendung und Abgrenzung Schwierigkeiten bergen.

Das Substantiv (Neutrum) *Gefühl* steht als Abstraktum in Abhängigkeit von *fühlen*, einem schwachen Verb im Standardwortschatz der deutschen Gegenwartssprache.⁴⁵⁴ Weitere substantivische Ableitungen sind *die Fühlung* (in Berührung sein)⁴⁵⁵, *der Fühler* (Instrumentalbildung)⁴⁵⁶ und *die Fühle* (Synonym Gefühle)⁴⁵⁷. Das Wort *Gefühl* mit der Bedeutung, *Empfindung, Tastsinn* ist vermutlich im 17. Jahrhundert nach Wortbildungsvorbildern wie *Gehör, Geschmack* oder *Gesicht* entstanden.⁴⁵⁸

Weiteren Aufschluss gibt die Geschichte des Verbes *fühlen*. Schon in seiner ersten nachweislichen Erscheinung in der althochdeutschen Form *foulen* sind Teilbedeutungen erkennbar. Bei OTFRID hat es um ca. 800 n. Chr. die Bedeutungen von *fühlen*, *empfinden*, *berühren*, *streicheln* („palpare“, „pungere“, „sentire“).⁴⁵⁹ Über diese Stufe hinaus ist die Herkunft nicht sicher bestimmbar. Im Kontext der mittelhochdeutschen Nachfolgeform *vüelen* erfährt das Verb eine semantische Erweiterung, die für das heutige Verständnis entscheidend ist. Nachweislich überträgt sich die Semantik des Verbes von *tastender Empfindung, Berührung zu Empfindung und Berührung im seelischen Erleben*, wodurch anschließend beide Dimensionen ausgedrückt werden können.⁴⁶⁰ Das Verb setzt sich in den niederdeutschen Sprachfamilien durch (z. B. mittelniederdeutsch *völen*) und taucht bei MARTIN LUTHER dann als *fülen* auf. Bei den oberdeutschen Dialekten erlischt hingegen die mittelhochdeutsche Form und wird durch die Verben *empfinden* (bairisch-österreichisch)⁴⁶¹, *spüren* und *merken* (schwäbisch-alemannisch)⁴⁶² ersetzt⁴⁶³, womit sich das Spektrum der Verwendung im gesamten Sprachraum erweitert.

Werden diese Bedeutungsnuancen ins Verhältnis zu den eingeführten Bedeutungen von *Gefühl* im Standarddeutschen gesetzt, entstehen Bereiche semantischer Tiefenunschärfe. Am auffälligsten ist die Doppeldeutigkeit, dass mit dem Wort *Gefühl* eine mit der *Hand tastende, zupfende* oder mit weiteren Sinnen physische wahrnehmbare Empfindung und zugleich eine seelische, psychisch wahrnehmbare Empfindung benannt werden kann. Da parallel weitere Wörter in diversen Dialekten existieren, erweitert sich die zweitgenannte Sinnebene von *Gefühl* um das Spektrum des *Spürens* und *Merkens*, also unbestimmter Wahrnehmungen, die mit Ahnung oder Gespür konnotiert sind.

⁴⁵³ SEEBOLD, Elmar (Hrsg.): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. de Gruyter, Berlin / Boston: 2011, S. 244.

⁴⁵⁴ SEEBOLD 2011, S. 322.

⁴⁵⁵ PFEIFER, Wolfgang: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Band A-G*. Akademieverlag, Berlin 1989, S. 484.

⁴⁵⁶ SEEBOLD 2011, S. 322.

⁴⁵⁷ PFEIFER 1989, S. 484.

⁴⁵⁸ Ebd.

⁴⁵⁹ LLOYD, Albert L. / LÜHR, Rosmarie: *Etymologisches Wörterbuch des Althochdeutschen. Band III fadum – füstslag*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2007, Sp. 634.

⁴⁶⁰ PFEIFER 1989, S. 484.

⁴⁶¹ Ebd.

⁴⁶² Ebd.

⁴⁶³ LLOYD / LÜHR 2007, Sp. 634.

Das Spektrum wird mit dem Fremdwort *Emotion* komplettiert, das in standarddeutschem Sprachgebrauch „psychische Erregung, Gemütsbewegung; Gefühl, Gefühlsregung“ meint.⁴⁶⁴ Es wurde um 1700 dem gleichbedeutenden französischen *émotion* entlehnt⁴⁶⁵ und hat seine Wurzeln im Latein, wo es aus dem Wort *exmovère*, einer Nebenform des häufigeren *èmovère* (hinaus-, wegschaffen, entfernen, erschüttern), hervorging.⁴⁶⁶ Infolge der Sprachentwicklung des Französischen liegt der semantische Schwerpunkt auf dem Bewegungsaspekt in Bezug zum verwandten *motion* (lateinisch *motio, movere*: bewegen, erregen, erschüttern), was den Bedeutungsgehalt *auf/er-regende bis erschütternde Gefühlsbewegung* nahelegt.⁴⁶⁷ Ableitungen sind zum einen die synonyme Verwendung für eine *Volkbewegung oder Volksempörung*, das um 1900 entstandene Adjektiv *emotional/emotionell*, welches wiederum mit *aus Emotionen folgend, gefühlsmäßig* gefasst wird⁴⁶⁸, und das Abstraktum *Emotionalität*⁴⁶⁹.

Durch den Vergleich von *Gefühl* und *Emotionen* auf Grundlage der etymologischen Einsichten wird deutlich, dass die Begriffe zwar in Beziehung zueinander stehen, aber keinesfalls Synonyme sind. Vielmehr weisen sie eine gemeinsame semantische Schnittmenge auf, und zwar in dem Bereich des psychisch-seelischen (Selbst-)Wahrnehmens. In diesem ist *Gefühl* eine abstrakte Bezeichnung dafür, dass etwas ist. Der Begriff *Emotion* geht semantisch darüber hinaus, da in diesem Begriff sowohl eine Qualität mit regend, erregend und aufregend als auch eine durch Bewegung indizierte, verändernde Entwicklung gefasst wird, welche die Wahrnehmung, dass etwas geschieht, voraussetzt und weiter spezifiziert. Sprachwissenschaftlich beschrieben subordiniert somit der Begriff *Gefühl* als Hyperonym den Begriff *Emotion* als eines seiner Hyponyme, wobei durch die gemeinsame semantische Schnittmenge der Sonderfall einer partiellen Synonymie entsteht. Die Gegenprobe bestätigt dieses Verhältnis: Die Relation der beiden Begriffe ist asymmetrisch, da das *Gefühl* immer Voraussetzung für die *Emotion* ist. Aus der Perspektive des Begriffs *Gefühl* ist das Verhältnis irreflexiv, da *Gefühl* kein Unterbegriff von sich selbst sein kann. Wenn *Reiz* als Hyponym zu *Gefühl* gesetzt wird, verhält sich *Emotion* ebenso hyponym zu *Reiz*, sodass die Beziehung transitiv ist. Schließlich ist die Intension, der Begriffsinhalt, des Hyponyms *Emotion* um die zwei Semen Qualität und Entwicklung größer als der von *Gefühl*, während gleichzeitig die Extension, der Begriffsumfang, von *Gefühl* größer ist als der von *Emotion*: Jede *Emotion* setzt ein *Gefühl* voraus, aber nicht jedem *Gefühl* folgt eine *Emotion*.

Die sprachwissenschaftliche Betrachtung fundiert den Begriff *Gefühl* als Abstraktion des aktiven Verbes *fühlen*: Eine sensorisch-physische oder seelisch-psychische Wahrnehmung ereignet sich, in deren Folge eine Ahnung oder ein Gespür das eigene Verhältnis zur Umwelt bestimmbar macht. Das *Gefühl* in seelisch-psychischer Wahrnehmung lässt sich um den Begriff der *Emotion* erweitern, der die Dimensionen der Qualität und Entwicklung einbringt. Offen bleibt in dieser Bestimmung, in welcher Intensität sich die Qualität zeigt und auch, welche Richtung, also Ausgangs- und Endpunkt, die Entwicklung aufweist. Sowohl *Gefühl* als auch *Emotion* verlangen den semantischen Kontext einer Umgebung, die jene Unschärfe benennt, z. B.: „Ich habe das ungute Gefühl, dass der Auftritt misslingen könnte“, oder ausgleicht, z. B.: „Die Emotionen gingen

⁴⁶⁴ DUDENREDAKTION: *Emotion* auf Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Emotion> [zuletzt aufgerufen am 12.02.2020].

⁴⁶⁵ SEEBOLD 2011, S. 244.

⁴⁶⁶ PFEIFER 1989, S. 354.

⁴⁶⁷ Ebd.

⁴⁶⁸ Ebd.

⁴⁶⁹ SEEBOLD 2011, S. 244.

mit ihm durch: Er spielte schneller und schneller, zitterte am ganzen Leib!“ In der Alltagssprache finden solche Hilfskonstruktionen unbewusst statt.

3.3 Empirische Perspektiven der Emotionspsychologie

Die Psychologie („psyche“, lat. Seele; „logos“, griech. Wort/Lehre)⁴⁷⁰ versucht sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts Gefühlen verstärkt naturwissenschaftlich-empirisch zu nähern. Um die Jahrtausendwende ist eine entsprechende Verschiebung in den deutschsprachigen Nachschlagewerken zu beobachten. Im *Lexikon der Psychologie* in der Neuausgabe von 1993 findet sich noch ein eigener Artikel zum Stichwort Gefühle, der neben psychologischen und neurologischen Positionen auch phänomenologische, psychiatrische und existentialistische Erklärungsansätze einbezieht.⁴⁷¹ Unter dem Stichwort Emotion⁴⁷² verweist das Übersichtswerk auf den Artikel Gefühle, ohne eine eigene Definition anzubieten. Insgesamt herrscht im wissenschaftlichen Sprachgebrauch zu dieser Zeit eine Heterogenität vor, die ULICH in seinem Artikel zu Emotion im Jahr 1988 wie folgt erklärt:

„Die Bestimmung dessen, was E[motion].en ‚sind‘, ist natürlich sehr kontrovers in der Psychologie, weil abhängig von bestimmten Erkenntnisinteressen, methodischen Zugangsweisen, Theorietraditionen und -moden [...].“⁴⁷³

Anders als im vom Behaviorismus geprägten englischsprachigen Raum wirkt hier noch die Vielfalt der psychologischen Schulen nach, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum entstanden sind.⁴⁷⁴ Inhaltlich ist ULICHS Merkmalsbestimmung von Gefühlen im Vergleich zu späteren Ansätzen noch eine andere. Neben der typischen Unterteilung von Emotionen in Komponenten steht für ihn ein weiteres Charakteristikum an erster Stelle:

„1. Emotionen zeigen die leib-seelische Zuständlichkeit einer Person an, 2. je nach Betrachtungsebene kann man unterschiedliche Komponenten unterscheiden: eine neurosubjektive Erlebniskomponente, eine neurophysiologische Erregungskomponente, eine kognitive Bewertungskomponente, eine interpersonale Ausdrucks- und Mitteilungskomponente.“⁴⁷⁵

Auffällig sind in dieser Zeit zwei Dinge: Das Verhältnis der Begriffe Gefühl und Emotion scheint in der Psychologie nicht geklärt. Zudem sind die Spuren der miteinander verwobenen Entwicklung der Psychologie mit philosophischen Schulen erkennbar, das phänomenale Erlebnismoment ist in den Erklärungen ein zentrales Moment.

⁴⁷⁰ BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (Hrsg.): Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. *Psychologie*. <https://www.dwds.de/wb/Psychologie>, [zuletzt aufgerufen am 11.09.2021].

⁴⁷¹ MARTIN, I.: *Gefühle*. In: Arnold, Wilhelm / Eysenck, Jürgen / Meili, Richard (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie. Erster Band. A – Gyrus*. Herder, Freiburg et al. 1993, Sp. 684–685.

⁴⁷² Vgl. ARNOLD et al. 1993, Sp. 454.

⁴⁷³ ULICH, Dieter: *Emotion*. In: Asanger, Roland / Wenninger, Gerd (Hrsg.): *Handwörterbuch Psychologie*. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1999, S. 127.

⁴⁷⁴ LÜCK / GUSKI-LEINWAND 2014, S. 146.

⁴⁷⁵ ULICH 1995, S. 32.

In der 17. Auflage des *Dorsch – Lexikon der Psychologie* aus dem Jahr 2014 sehen die Dinge anders aus. Es finden sich ein einführender Artikel zur Emotions- und Motivationspsychologie⁴⁷⁶ sowie 40 weitere Einträge mit Emotion⁴⁷⁷ als Bezugswort. Demgegenüber umfasst der Beitrag zum Begriff Gefühl⁴⁷⁸ gerade einmal zehn Zeilen. Zusätzlich zu dieser quantitativen Veränderung gibt es eine inhaltliche insofern, als die synonyme Verwendung von Emotion und Gefühl aufgelöst wird und sich das Spektrum des Begriffs Emotion durch entsprechende Bezugswörter und den mit ihnen verbundenen Studienergebnissen vergrößert. Die Teildisziplin Emotionspsychologie erforscht Emotionen und als ein ihnen zugehöriges Teilmoment die Gefühle. In dieser Ausrichtung wird festgestellt, dass die Begriffe Gefühl und Emotion umgangssprachlich gleichgesetzt werden, was aus der philosophischen und frühen psychologischen Verwendung der Begriffe heraus erklärt wird. Gefühle sind demnach die „Erlebnisqualität [...] und somit die subjektiven Komponenten von Emotionen.“⁴⁷⁹ Emotionen sind ein hypothetisches Konstrukt, für das keine einheitliche Definition formuliert werden kann. Als Übereinstimmung zwischen verschiedenen Definitionsansätzen wird beschrieben, dass Emotionen in Begleitung von physiologischen Reaktionen, Verhaltensänderungen und einer „Erlebniskomponente, die im deutschsprachigen Raum auch als Gefühl bez. wird“⁴⁸⁰ erlebbar werden. Zwischen den Begleiterscheinungen kann allerdings kein regelhafter, kausaler Zusammenhang hergestellt werden. Weiterhin sind Emotionen entscheidend bei Motivationsprozessen, da sie am Beginn zielgerichteten Verhaltens stehen und bei der Entstehung und Befriedigung von Bedürfnissen erscheinen.⁴⁸¹ Das Abstraktum Emotionalität ist die allgemeine Bezeichnung für Affekte, Gefühle und Stimmungen.⁴⁸² Stimmungen sind länger andauernde Gefühlszustände geringerer Intensität, die „als entweder angenehm oder unangenehm erlebt werden.“⁴⁸³ Ihr Objekt des affektiven Erlebens ist dabei nicht notwendigerweise bekannt, während dieses Objekt bei Emotionen stets bewusst ist.⁴⁸⁴ Auch Affekte gehören zu den Gefühlen und lassen sich nicht einheitlich definieren. Konsens herrscht darüber, dass mit Affekt ein „intensives, relativ kurz andauerndes Gefühl“⁴⁸⁵ verstanden wird, das mit Organempfindungen und Ausdrucksbewegungen einhergeht.⁴⁸⁶

Es scheint, als übernehme die deutschsprachige Emotionspsychologie die Nomenklatur des englischsprachigen Raumes, in welchem ‚emotion‘ als übergreifender Terminus fungiert und mit ‚feeling‘ die subjektive Erlebniskomponente adressiert wird.⁴⁸⁷ Diese äußere Entwicklung der Begriffsverwendung geht mit einer Fokussierung der Emotionspsychologie auf empirische

⁴⁷⁶ PUCA, Rosa M.: *Emotionspsychologie und Motivationspsychologie*. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Verlag Hans Huber, Bern 2014, S. 33–35.

⁴⁷⁷ WIRTZ, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Verlag Hans Huber, Bern 2014, S. 464–473.

⁴⁷⁸ WIRTZ 2014, S. 636.

⁴⁷⁹ Ebd.

⁴⁸⁰ PUCA, Rosa M.: *Emotionen*. In: WIRTZ 2014, S. 464.

⁴⁸¹ PUCA 2014, S. 464–465.

⁴⁸² FAHRENBERG, Jochen: *Emotionalität*. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Verlag Hans Huber, Bern 2014, S. 464.

⁴⁸³ NEUMANN, Roland: *Stimmung*. In: WIRTZ 2014, S. 1.603.

⁴⁸⁴ Ebd.

⁴⁸⁵ BERGIUS, Rudolf: *Affekt*. In: WIRTZ 2014, S. 102.

⁴⁸⁶ Ebd.

⁴⁸⁷ SCHERER, Klaus R.: "What are emotions? And how can they be measured?" In: Social Science Information. 44 (4) 2005, <http://doi.org/doi:10.1177/0539018405058216>, S. 693–727 [zuletzt aufgerufen am 05.09.2021].

Forschungsparadigmen einher. Dies zeigt sich vor allem darin, dass sich die Methoden der Emotionspsychologie mit denen aus benachbarten naturwissenschaftlichen Disziplinen und der Medizin überschneiden – eventuell sind die Grenzen der Disziplinen auch fließend. Während ULLICH noch für Methoden plädierte, die „hinreichend erlebnis- und alltagsnah sind“⁴⁸⁸, sind es nach der Verschiebung psychophysiologische Messungen, bildgebende Verfahren, Methoden der Mimikanalyse und -synthese, die Auswertung verbaler Daten mit dem Fragebogenverfahren, Methoden zur Induktion von Emotionen, neurochemische Methoden sowie Inhaltsanalysen und Interpretationen, die das methodische Repertoire prägen.⁴⁸⁹

3.3.1 Evolutionspsychologie

Die evolutionäre Psychologie erforscht die Ursachen für die Entstehung der menschlichen Psyche, indem sie Methoden und Theorien der Evolutionsbiologie, Kognitionswissenschaften und Anthropologie anwendet. Ihre Grundannahme lautet, dass sich Gefühle in ihrer heutigen Form deshalb durchgesetzt haben, weil andere mögliche Designs die Anforderungen des Überlebens und der Fortpflanzung der menschlichen Vorfahren nicht so gut erfüllt hätten.⁴⁹⁰ Gefühle werden als kulturuniversale Phänomene verstanden, die „modulare, bereichsspezifische evolvierte Mechanismen im Sinne von Anpassungen“⁴⁹¹ sind.

Eines der zentralen Forschungsfelder liegt u. a. in der Begründung und Klassifizierung von Gefühlen: In Anschluss an die Emotionstheorie DARWINS, die vor allem die Universalität des Ausdrucks und das Verstehen des Ausdrucks zum Gegenstand hatte,⁴⁹² entwickelte WILLIAM McDougall eine um den Instinktbegriff gruppierte Emotionstheorie: Instinktmechanismen werden als spezifische Dispositionen vererbt, lösen in Interaktion mit der Umwelt Instinktprozesse aus, die als Instinktverhalten beobachten lassen.⁴⁹³ Instinktprozesse sind identisch mit primären Emotionen⁴⁹⁴ oder Basisemotionen. Es handelt sich um ererbte Mechanismen und die drei genannten Bezeichnungen verweisen auf den gesamten körperlichen und psychischen Prozess.⁴⁹⁵ Sekundäre Emotionen oder Nicht-Basisemotionen entstehen aus dem parallelen Erleben von Basisemotionen und verdichten sich zu eigenständigen komplexen Emotionen, z. B. Bewunderung oder Unterwürfigkeit.⁴⁹⁶ In Anschluss an McDougall geht auch ROBERT PLUTCHIK von acht Basisemotionen aus, die sich im Lauf der Phylogenetese als basale Verhaltensmuster durchsetzen. Emotionsverläufe modelliert Plutchik bereits 1958 insofern sequenziell, als sie als Reaktion auf ein äußeres Ereignis prozesshaft verlaufen (Ereignis > Einschätzung > [Gefühlzustand <-> physiologische Reaktion] > Handlungsimpuls > Verhalten > Auswirkungen). Sekundäre Emotionen entstehen aus gleichzeitig ablaufenden Basisemotionen,

⁴⁸⁸ ULLICH 1995, S. 118.

⁴⁸⁹ BRANDSTÄTTER, Veronika / OTTO, Jürgen H.: *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Hogrefe, Göttingen et al. 2009, S. 501–570.

⁴⁹⁰ EULER, Harald A.: *Evolutionäre Psychologie*. In: Brandstätter / Otto 2009, S. 405.

⁴⁹¹ LANGE, Benjamin P. / SCHWAB, Frank / EULER, Harald K.: *Emotionskonzepte der Evolutionspsychologie*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 75.

⁴⁹² MEYER, Wulf-Uwe / REISENZEIN, Rainer / SCHÜTZEWOLD, Achim: *Einführung in die Evolutionspsychologie. Band II. Emotionspsychologie und Emotionstheorien*. Verlag Hans Huber, Bern et al. 1997, S. 51–57.

⁴⁹³ GALLIKER, Mark: *Psychologie der Gefühle und Bedürfnisse. Theorien, Erfahrungen, Kompetenzen*. Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 90–91.

⁴⁹⁴ MEYER et al. 1997, S. 108.

⁴⁹⁵ MEYER et al. 1997, S. 104.

⁴⁹⁶ MEYER et al. 1997, S. 129.

die parallel oder konfigurernd komplexe emotionale Strukturen ergeben.⁴⁹⁷ Im Schaffen PLUTCHIKS finden sich verschiedene Versionen, Basisemotionen und sekundäre Emotionen modellhaft miteinander ins Verhältnis zu setzen, die schließlich in einem dreidimensionalen Kegelmodell münden.

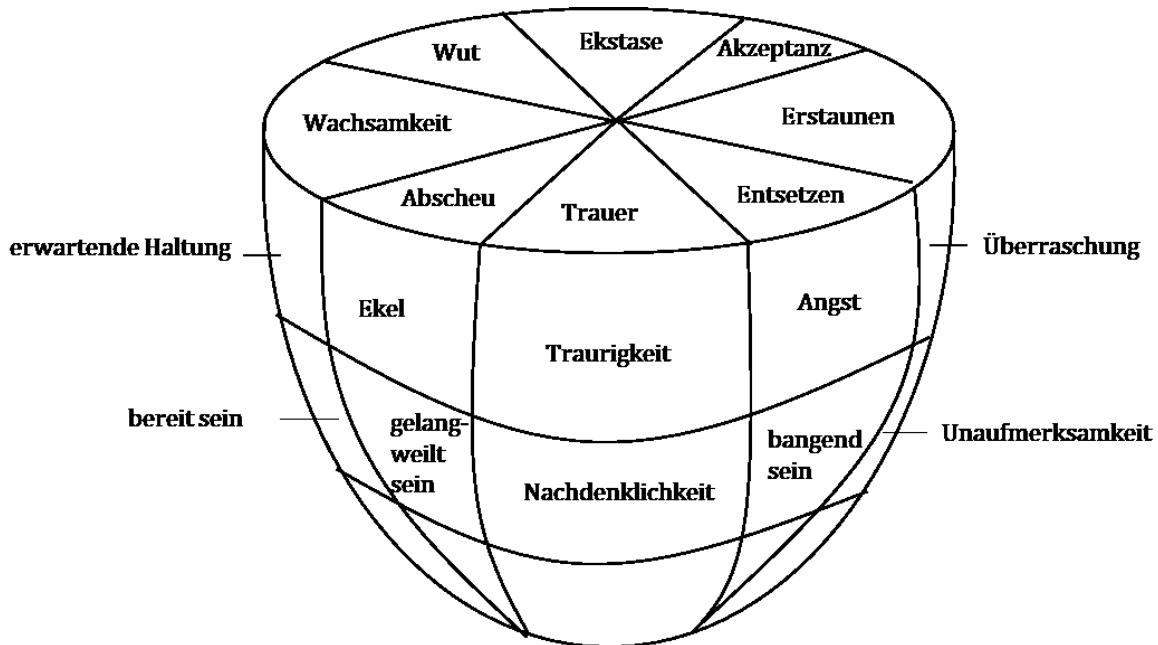


Abb. 9: PLUTCHIKS dreidimensionales Kegelmodell der Basisemotionen⁴⁹⁸

Auf der mittleren Ebene des Kegels sind sechs der acht Basisemotionen sichtbar. Verwandte Emotionen sind nebeneinander angeordnet bzw. entgegengesetzte Emotionen stehen auch im Modell in Opposition zueinander. Die Basisemotionen begründet PLUTCHIK mit konkreten Ursituationen, in denen sich emotionale Verläufe als vorteilhaft erweisen, sodass sie sich in der Evolution durchsetzen.⁴⁹⁹ Eine solche Sequenz wäre beispielsweise der Verlust eines geschätzten Individuums, der mit der kognitiven Einschätzung des Verlassen-Seins und dem Gefühl der Traurigkeit einhergeht. Der Ausdruck oder Handlungsimpuls aus diesem Erleben ist dann das Weinen, welches die Reintegration als biologische Funktion einleitet.⁵⁰⁰ Das Modell drückt zudem aus, dass die Emotionen auf oberster Ebene die intensivste Klasse der Gefühle sind, während die

⁴⁹⁷ GALLIKER 2009, S. 96–97.

⁴⁹⁸ PLUTCHIK, Robert: *The Emotions*. University Press of America, Lanham MD 1991, S. 111. Übersetzung der englischen Begriffe: set – Bereitsein, boredom – Gelangweiltsein, pensiveness – Nachdenklichkeit, apprehension – bangend/nachdenklich sein, distraction – Unaufmerksamkeit, expectancy – erwartende Haltung, disgust – Ekel, sadness – Traurigkeit, fear – Angst, surprise – Überraschung, vigilance – Wachsamkeit, loathing – Abscheu, grief – Trauer, Terror – Entsetzen, amazement – Erstaunen, acceptance – Akzeptanz, ecstasy – Ekstase, Rage – Wut.

⁴⁹⁹ Dieses Erkenntnisinteresse ist typisch für die Evolutionspsychologie, da sie vor allem nach den ultimaten Wirkungszusammenhängen (ursprünglicher Replikationsnutzen) fragt, und aus diesen heraus proximate Wirkungszusammenhänge (gegenwärtiger kausaler Replikationsnutzen) erklärt. Vgl. EULER 2009, S. 406.

⁵⁰⁰ MEYER et al. 1997, S. 151.

Intensität gen Kegelspitze abnimmt. Darüber hinaus schwindet die subjektiv wahrnehmbare eindeutige Unterscheidbarkeit dieser schwächeren sekundären Emotionen. PLUTCHIK selbst bezeichnet sein Modell als vorbehaltlich, da es empirisch noch nicht belegt ist. Eine Kombination mit einer anderen Darstellungsweise, jener des Kreismodells⁵⁰¹, weist die Vorstellungen PLUTCHIKS als theoretisch fruchtbaren Ausgangspunkt aus. Hier werden die Intensitätsstufen, Verwandtschaften und Übergänge im gewissermaßen aufgefächerten Kegel sichtbar:

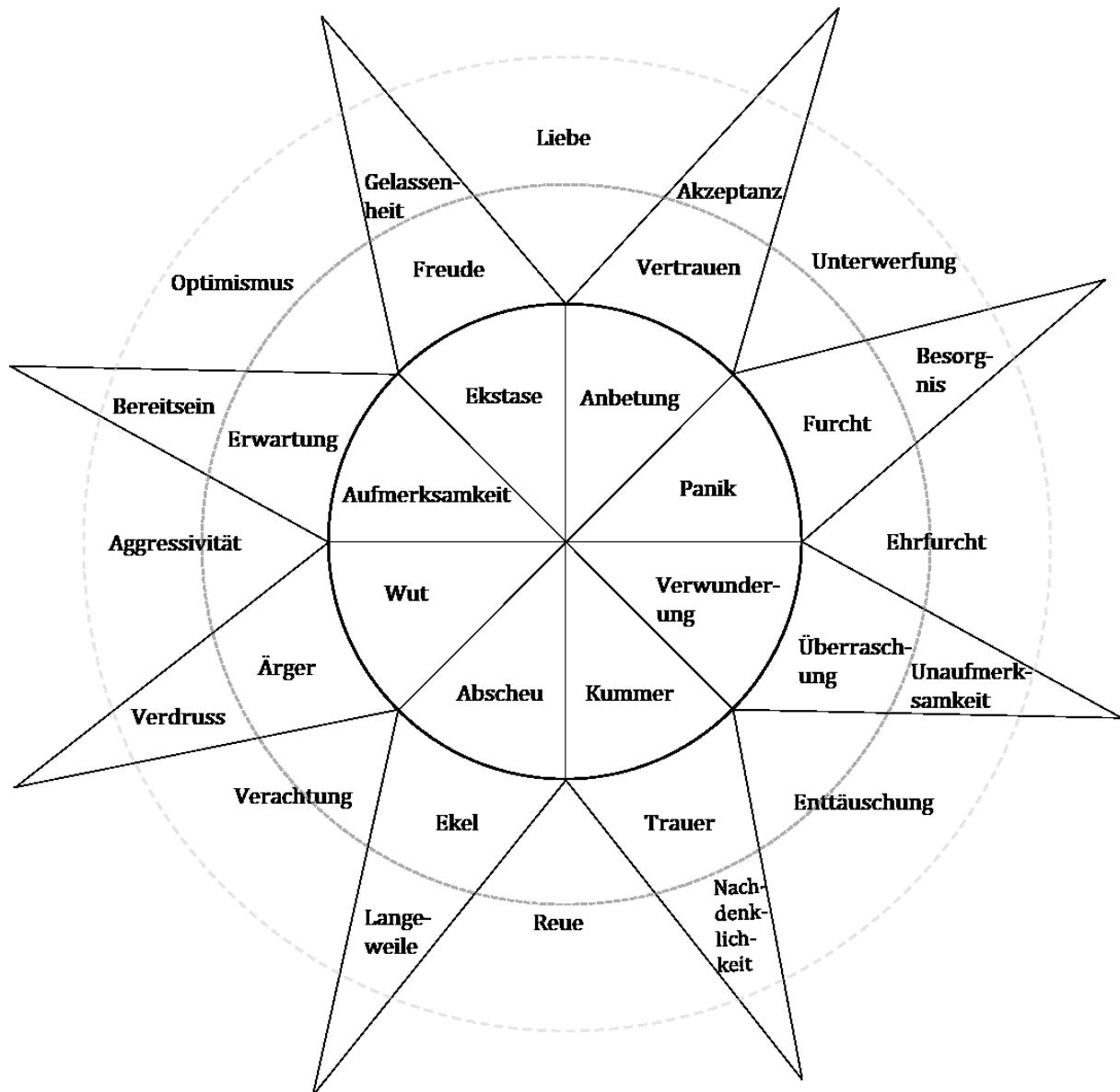


Abb. 10: Kombinierte Darstellung in Anlehnung an PLUTCHIK, GALLIKER und MEYER et al.⁵⁰²

Sechs Basisemotionen konnten als empirisch evident nachgewiesen werden: Der mimisch-gestische Ausdruck von Ärger, Angst, Trauer, Freude, Ekel und Überraschung wird unabhängig

⁵⁰¹ GALLIKER 2009, S. 97.

⁵⁰² Vgl. GALLIKER 2014, S. 97, MEYER et al. 1997, S. 151 und PLUTCHIK 1991, S. 111.

vom soziokulturellen Umfeld von allen Menschen auf der Welt verstanden.⁵⁰³ Aus evolutionspsychologischer Perspektive wird das Konzept der Basisemotionen teilweise trotzdem stark kritisiert, da die Evolution Strukturen hervorbringe, die aus bereits vorhandenen Strukturen opportune Selektionsvorteile entstehen lasse, bei denen konstruktionsästhetische Gründe keine Rolle spielten. Als Argument gegen PLUTCHIK wird z. B. ins Feld geführt, dass Eifersucht (zur Sicherung der Vaterschaft) fehle, obwohl sie speziesübergreifend beobachtet werden könne.⁵⁰⁴ Die jüngere Evolutionspsychologie erkundet neben den grundlegenden Funktionen von Gefühlen und ihrer Unterscheidung den Zweck einzelner Gefühle, wobei das heuristische Erklärungspotenzial als groß erachtet wird⁵⁰⁵: Durch die Unterscheidung und Erklärung evolutionär bedingter Gefühls- und Verhaltensweisen wird das Selbstverständnis des Menschen hinterfragt und regt zur bewussten Reflexion an, was zur Verhaltenskontrolle motivieren könnte. Forschungsthemen sind z. B. verwandtschaftliche Bindungsgefühle, Fremdenfeindlichkeit oder eben Eifersucht. Hierbei spielt das neodarwinistische Nutzen-Paradigma eine wichtige Rolle, nach welchem das implizite Ziel des Organismus vor allem in der Replikation des eigenen genetischen Materials liegt.⁵⁰⁶ Die Rezeption von Unterhaltungsmedien wird beispielsweise in diesem Verständnis als Auseinandersetzung mit evolutionär relevanten Problemen in sozialen Kontexten beschrieben, wie z. B. die Gefährdung reproduktiver Möglichkeiten. Während die Mediennutzung mit Gefühlen der Freude und des Interesses einhergingen, ließen sich „durch mediales Probehandeln in einem geschützten Raum ‚Dos und Dont’s‘ der menschlichen Existenz einer Prüfung unterziehen“⁵⁰⁷, während „die unterhaltsam-ästhetischen Aspekte der Rezeption von Mediennarrativen als das nutzlose Kitzeln der mentalen Lustzentren“⁵⁰⁸ verstanden werden könne.

Der potenziell sehr großen Menge an Reproduktionsproblemen steht eine ebenso hohe Zahl spezifischer Gefühle gegenüber – ganz gleich, ob sie subjektiv, sozial kommuniziert, benennbar oder nicht benennbar oder nicht beobachtbar sind –, die alle evolutionspsychologisch erforscht und analysiert werden können.⁵⁰⁹ Diese Vielfalt der Gefühle wird in diesem Gebiet als dienstbares Hintergrundprogramm zur Koordination verschiedener psychischer Mechanismen verstanden, als Dirigenten des Anpassungsorchesters, da sie

„u. a. Handlungsziele setzen, motivationale Gewichtungen ändern, Wahrnehmungsmechanismen und Aufmerksamkeit aktivieren, Informationssuchprogramme umdirigieren, Abrufe aus dem Gedächtnis vornehmen, schlussfolgernde Systeme umstellen, physiologische Regulationen einstellen, Lernmechanismen anregen, je nach Emotion und Situation die Befindlichkeit nach außen darstellen und Entscheidungsregeln für Verhalten aktivieren.“⁵¹⁰

⁵⁰³ BENECKE, Cord / BRAUNER, Felix: *Motivation und Emotion. Psychologische und psychoanalytische Perspektiven*. W. Kohlhammer, Stuttgart 2017, S. 102.

⁵⁰⁴ EULER 2009, S. 407–408.

⁵⁰⁵ LANGE et al. 2019, S. 76–78.

⁵⁰⁶ EULER 2009, S. 407.

⁵⁰⁷ LANGE et al. 2019, S. 79.

⁵⁰⁸ LANGE et al. 2019, S. 78.

⁵⁰⁹ EULER 2009, S. 409.

⁵¹⁰ EULER 2009, S. 410.

Das seitens der evolutionären Emotionspsychologie vertretene Nutzen-Paradigma ist innerhalb der Disziplin ein logisches Prinzip. Aus diesem eine Begründung zur lernenden Auseinandersetzung von Gefühlen und Musik einzuleiten, wäre durchaus möglich: Nach der Theorie der Lebensverlaufsgeschichte⁵¹¹ könnte erörtert werden, wie viel Aufwand und Zeit ein Mensch in das Musiklernen investieren sollte, damit seine lebenszeitliche genetische Reproduktion optimal verläuft. Das würde vermutlich darauf hinauslaufen, im Vergleich zu anderen Modulen des Wissens und Könnens ein bestimmtes Maß an Energie zu investieren: eben so viel, dass gesellschaftliche Teilhabe in kulturellen Kontexten und individuelle Regeneration – das nutzlose Kitzeln – weit genug ausgebaut wird, damit sie ihren Beitrag zur genetischen Reproduktion leisten können. Das Gedankenexperiment soll hier nicht weiterverfolgt werden, allerdings führt es geradewegs zu einer Frage, die auch in dieser Arbeit gestellt wird: Wozu oder warum braucht es die Auseinandersetzung mit Gefühlen und Musik? Der evolutionsbiologische Nutzen wäre eine denkbare Antwort.

Neben dem allgemeinen Begründungszusammenhang lassen sich aus den bislang erarbeiteten Einsichten relativ konkrete Lerngegenstände für den Musikunterricht ableiten: In kultursensiblen Unterrichtsfeldern lässt sich der von PAUL EKMAN 1992 beschriebene universale Ausdruck von Basisemotionen⁵¹² ins Verhältnis zu den musikalisch-künstlerischen Differenzen im Ausdruck von Gefühlen zum Thema machen. Universale Erfahrungen wie das Gefühl der Trauer drücken sich in verschiedenen Kulturen auf unterschiedlichste Weisen aus, was Perspektiv- und Gefühlswechsel zulässt, wie sie etwa in der szenischen Interpretation von Musik anvisiert werden.

Potenzial bietet darüber hinaus die Arbeit von PLUTCHIK: Zwar sind die empirischen Einwände gegen sein Modell nachvollziehbar. Doch erscheint es für die Arbeit im Musikunterricht durchaus brauchbar, um Begriffe für verschiedene Gefühle zu lernen, die Beziehung zwischen unterschiedlichen Gefühlen in Bezug auf ihre Verwandtschaft und Intensität zu verstehen und darüber nachzudenken bzw. nachzuspüren, wie sich die Mischung verschiedener Gefühle anfühlt und wie sie unter Umständen benannt werden könnten. Die Kegelmodelle geben nicht wieder, dass PLUTCHIKS Kombinatorik von Gefühlen nicht bei benachbarten Dyaden stehen bleibt. Eine Überschneidung von Furcht und Überraschung als resultierende Ehrfurcht lässt sich noch gut abbilden. PLUTCHIK regt aber explizit dazu an, weitere Dyaden durchaus auch verschiedener Intensität zu bilden sowie über ihre Qualität und Benennung nachzudenken.⁵¹³ Insbesondere im Umgang mit Musik bietet das Modell so die Gelegenheit, potenziell mehrschichtige Gefühlszustände modellhaft zu erfassen und zu beschreiben: Durch die Rezeption musikalischer Verläufe sind unterschiedliche Intensitäten und ungewöhnliche Mischungsverhältnisse von Gefühlen in der individuellen Wahrnehmung Teil der Erfahrung, wenn z. B. die Grundstimmung einer Person, die Grundstimmung eines Stücks Musik mit Auftritt eines neuen Instrumentalmotivs aufeinandertreffen. In diesem Fall sind es dann schon drei verschiedene Gefühlsfarben und -intensitäten, die eine Beschreibung einfordern und somit die diskursive Auseinandersetzung im Musikraum fördern können. Dieser Gedanke wird an anderer Stelle aufgegriffen und vertieft.

⁵¹¹ KAPLAN, Hillard / GANGESTAD, Steven: *Life History Theory and Evolutionary Psychology*. In: Buss, David M.: *The handbook of evolutionary psychology*. Wiley, Hoboken New York 2005, S. 68–95. [zitiert nach EULER 2009, S. 409]

⁵¹² Vgl. BENECKE / BRAUNER 2017, S. 102.

⁵¹³ PLUTCHIK 1991, S. 117–118.

3.3.2 Kognitive Theorien

Zu Beginn der 1960er-Jahre vollzieht sich zunächst im englischsprachigen Raum ein Perspektivwechsel: Die Entwicklung des Computers, der die kognitiven Leistungen⁵¹⁴ eines Menschen nachahmen kann,⁵¹⁵ stellt eine neue, „endgültige Metapher“⁵¹⁶ für den Menschen zur Verfügung, die in der Folge explizit auf das menschliche Erleben angewandt wird. Anders als im bis dahin vorherrschenden Behaviorismus, nach welchem nur die äußerliche Reizreaktion von Relevanz ist, wird der Mensch als kybernetisches System verstanden: Als eine Art Regelkreis verfügt er sowohl über Ziele als auch das Wissen, wie diese Ziele planvoll erreicht werden können. Zur Überprüfung der Zielerreichung laufen Rückmeldeschleifen in komplexen Netzwerken ab, was die Entstehung und Varianz von Zielen zum Forschungsgegenstand macht.⁵¹⁷ Dieser Moment der grundlegenden Verständnisverschiebung wird als kognitive Wende bezeichnet, die nachhaltige Wirkung in der Psychologie zeitigt. Mit der durchaus rational orientierten Haltung erfolgt die Untersuchung und Beschreibung von Gefühlen als Funktionszusammenhang in der Zielorientierung. Die im kognitiven Verständnis entstehenden Emotionstheorien bleiben zwar dem behavioristischen Reiz-Reaktions-Paradigma durchaus treu,⁵¹⁸ versuchen Gefühle allerdings innerhalb kognitiver Prozesse mit evaluativen⁵¹⁹, motivationalen⁵²⁰ oder handlungsorientierten⁵²¹ Funktionen innerhalb des Informationsverarbeitungsprozesses zu modellieren. Dem Untersuchungsobjekt das Zugeständnis emotionaler Kompetenz zu machen, heißt in diesem Sinne aber nicht, dass die tatsächliche Erlebnissituation der Versuchsperson von Relevanz wäre: Sie wird bewusst ausgeklammert und ist ein Nebenprodukt der kognitiven Prozesse.⁵²²

Aus übergeordneter Perspektive lassen sich kognitive Emotionstheorien wie folgt zusammenfassen: Sie erklären die Entstehung von Gefühlen situationsabhängig aus dem Zusammenspiel verschiedener kognitiver Vorgänge, die als Komponenten bezeichnet werden. Auf einen Reiz folgt eine Reaktion, die dem Organismus Aufschluss über die Relevanz des Reizes für die eigenen Ziele und seine Kongruenz mit diesen Zielen gibt. Diese Einschätzung der persönlichen Bedeutung wird in Anlehnung an die englischsprachige Theoriebildung als ‚Appraisal‘ bezeichnet. Sie löst wiederum weitere Reaktionen in motivationalen (Handlungsbereitschaft), physiologischen (physiologische Veränderungen) und expressiven

⁵¹⁴ Vgl.: REISENZEIN, Reiner: *Emotionen aus kognitionswissenschaftlicher Sicht*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 81; Kognitionen oder kognitive Leistungen (lat. cognito – Erkenntnis) bezeichnen die Prozesse des Wahrnehmens, Schlussfolgerns und Problemlösen.

⁵¹⁵ Ebd.

⁵¹⁶ JOHNSON-LAIRD, Philip: *The computer and the mind. An Introduction to Cognitive Science*. London 1988. [zitiert nach REISENZEIN 2019, S. 81]

⁵¹⁷ LÜCK / GUSKI-LEINWAND 2014, S. 145–146.

⁵¹⁸ GALLIKER 2014, S. 293.

⁵¹⁹ ARNOLD, Magda B.: *Emotion and Personality*. Columbia University Press, New York 1960. [zitiert nach GALLIKER 2014, S. 193]

⁵²⁰ LAZARUS, Richard S.: *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill, New York 1966. [zitiert nach GALLIKER 2014, S. 298]

WEINER, Bernard: *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer, New York 1986. [zitiert nach GALLIKER 2014, S. 310]

⁵²¹ ORTONY, Andrew / CLORE, Gerald L. / COLLINS, Allan: *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press, Cambridge 1988. [zitiert nach GALLIKER 2014, S. 314]

⁵²² GALLIKER 2014, S. 293.

Subsystemen (Ausdruck/Handlung) aus, die schließlich in einer individuellen Bewertung (Attribution oder Labeling), als letztem kognitiven Schritt der Gesamtsituation münden. Der Gesamtprozess ist die Emotion, die subjektive Wahrnehmung der Veränderung das Gefühl.⁵²³

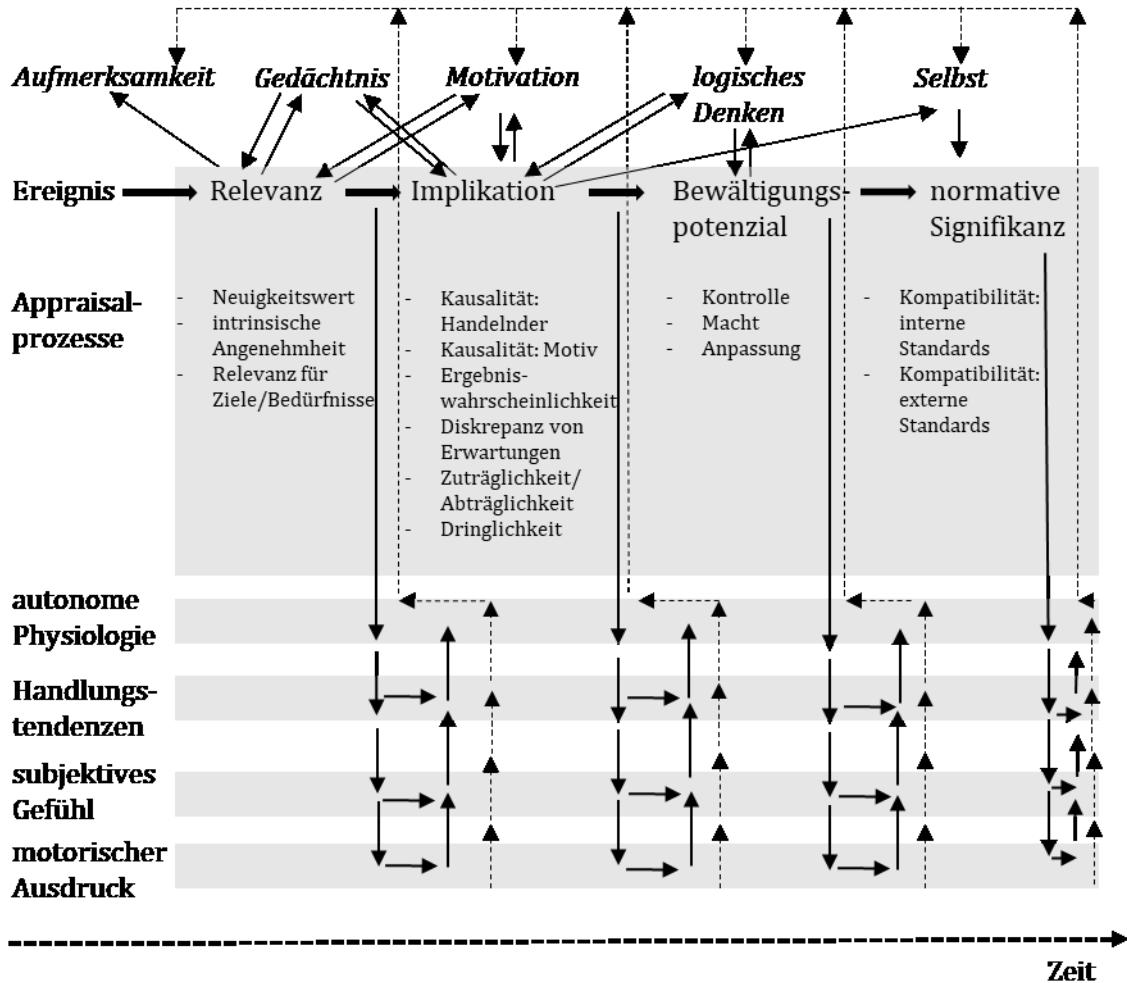


Abb. 11: Das integrative Komponenten-Prozess-Modell der Emotion in Anlehnung an BROSCH / SCHERER⁵²⁴

Allgemein akzeptierte Referenz in der kognitiven Theoriebildung ist das integrative Emotionsmodell. Dieses Komponenten-Prozessmodell ist empirisch gut belegt⁵²⁵ und anschlussfähig an unterschiedliche Theorien und weiterführende methodische Ansätze.⁵²⁶ Es beschreibt das Zusammenspiel der fünf Komponenten im zeitlichen Ablauf einer emotionalen Episode. Ausgangspunkt ist ein *Ereignis*, das in der Folge eingeschätzt wird. Im Zentrum des

⁵²³ ROTHERMUND, Klaus / EDER, Andreas: *Motivation und Emotion. Lehrbuch*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, S. 187–189.

⁵²⁴ BROSCH, Tobias / SCHERER, Klaus R.: *Komponenten-Prozess-Modell – ein integratives Emotionsmodell*. In: Brandstätter / Otto 2009, S. 447.

⁵²⁵ BROSCH / SCHERER 2009, S. 454.

⁵²⁶ BROSCH / SCHERER 2009, S. 446ff.

Modells ist die Ausdifferenzierung der Komponente des Einschätzungsvorgangs sichtbar: Nacheinander und teilweise miteinander verschränkt laufen innerhalb der vier Dimensionen *Relevanz*, *Implikation*, *Bewältigungspotenzial* und *normative Signifikanz* die verschiedenen Appraisal-Prozesse ab, die wiederum die kognitiven Funktionen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, der Motivation, des logischen Denkens und des Selbst betreffen. Jede der vier Dimensionen ist durch ‚Stimulus Evaluation Checks‘ beschreibbar. Sie können als Informationsziele verstanden werden, die ein Organismus benötigt, um eine Reaktion auf ein Ereignis zu vollziehen.⁵²⁷ Die Breite ihres Spektrums reicht von der Bewertung des Neuigkeitswerts in der Relevanzdimension bis hin zur Einschätzung der Kompatibilität des Ereignisses mit externen Standards, z. B. konkreten sozialen Regeln, in der Dimension der normativen Signifikanz (s. o.). Die Appraisal-Prozesse sind in ‚Bottom-up‘- und ‚Top-Down‘-Dynamiken mit den vier weiteren Komponenten *Physiologie des Organismus*, *Handlungstendenzen*, *motorischer Ausdruck* und *subjektives Gefühl* verbunden. Alle Subsysteme im Modell verhalten sich interdependent zueinander und generieren ganz unterschiedliche Reaktionsmuster.⁵²⁸ Die subjektive Gefühlskomponente hat eine Überwachungs- und Monitorfunktion, wobei das Ausmaß der Synchronisation der Komponenten bestimmt, welche der Repräsentationen bewusst werden.⁵²⁹ Mit einer gewonnenen Einschätzung und der damit einhergehenden Reaktion aller Systeme ist der Prozess abgeschlossen bzw. kann als neues Ereignis einen weiteren Vorgang einleiten.

Die ursprünglichen Wurzeln scheinen, so der Ausblick, zunehmend an Relevanz in der kognitionswissenschaftlichen Erforschung von Gefühlen zu gewinnen. Die komputational-repräsentative Theorie der Psyche⁵³⁰ inspiriert einen ganzen Forschungszweig, der die komputationale Modellierung von Emotionen, aber auch den Einbau der Funktionen von Emotionen in künstliche Agenten zum Ziel hat.⁵³¹

Kognitiv orientierte Theoriebildung in der Emotionspsychologie richtet sich vor allem darauf, wie das Zusammenspiel verschiedener Komponenten bei einer Einschätzung von Ereignissen zu einer nachvollziehbaren Handlung führt. Bei der Untersuchung dieses Zusammenhangs wurde eine extreme Detailschärfe erreicht, die Prozesse im Millisekundenbereich beschreibt, von denen die meisten unbewusst bleiben. (Insbesondere der letzte Aspekt erinnert an die Tradition, sprachlichen Urteilen auch immer einen Gefühlsgehalt zuzugestehen.⁵³²) Trotz der modellhaften und zugespitzten Darstellung lassen sich für musikpädagogische Situationen brauchbare Ideen ableiten. Die fünf Komponenten und fünf kognitiven Dimensionen stehen als Parameter der Unterrichtsplanung und auch der Selbstbeobachtung zur Verfügung. Beispielhaft bieten Aspekte des Appraisal-Prozesses vielschichtige Anhaltspunkte, die Anlage des Musikunterrichts aus der Lernendenperspektive zu reflektieren:

- *Aufmerksamkeit/Gedächtnis*: Ist die Hörsituation im Verhältnis zum Neuigkeitscharakter des Stückes angemessen und wie wirken einzelne Elemente des Stücks auf das Gedächtnis (Vorerfahrung)?
-

⁵²⁷ BROSCH / SCHERER 2009, S. 446.

⁵²⁸ BROSCH / SCHERER 2009, S. 452.

⁵²⁹ BROSCH / SCHERER 2009, S. 453.

⁵³⁰ REISENZEIN 2019, S. 81.

⁵³¹ REISENZEIN 2019, S. 85–86.

⁵³² Vgl. Tab. 3 auf S. 86.

- *Motivation/logisches Denken*: Ist der Hörauftrag so formuliert, dass er dazu motiviert, sich auf die Situation einzulassen, weil z. B. die Aufgabenstellung als für die eigene Entwicklung förderlich eingeschätzt wird?
- *Selbst*: Erlaubt die Situation in der Klasse, dass sich die Lernenden auf sich selbst und die Wahrnehmung ihrer Gefühle einlassen können, um diese anschließend kommunizieren zu lernen?

Die fünf Komponenten stellen Impulse dar, auf die sich die Selbst-, aber auch Fremdbeobachtung im Umgang mit Musik richten könnten:

- *Appraisal*: Beschreibe Assoziationen, die deine Haltung gegenüber dem Stück begründen.
- *autonome Physiologie*: Miss deinen Puls mit dem Smartphone, während wir das gesamte Stück musizieren, und interpretiere anschließend Schwankungen.
- *Handlungstendenzen*: Spürst du das intuitive Bedürfnis, dich zu bewegen? Beschreibe die gewünschten oder tatsächlichen Bewegungen.
- *motorischer Ausdruck*: Ordne den Gesichtsausdruck des Dirigenten im Video den Abbildungen zu. Welche Gefühle will er zeigen? Sind sie für dich im Orchester hörbar? Passen sie zu deiner Vorstellung des Stücks oder wie würdest du mimisch deine Vorstellung vermitteln?
- *subjektives Gefühl*: Versuche deine momentane Gefühlsverfassung im Gefühlskegel nach PLUTCHIK mit einem Punkt zu verorten. Positioniere dich nach dem Höreindruck erneut. Versuche den Weg zwischen den Punkten nachzuvollziehen und ändere ggf. die Gefühlsbezeichnungen. Aus welchem Mischungsverhältnis besteht dein Zustand, findest du Worte dafür?

Für den schulischen Leistungskontext gerade auch im Hinblick auf Leistungen im Musikunterricht hält die attributionale Emotionstheorie⁵³³ von BERNHARD WEINER wichtige Einsichten bereit. WEINER konzentriert sich in seiner Arbeit vor allem auf den letzten Schritt im Verlauf des emotionalen Prozesses, der oben zunächst allgemein als Attribution/Labeling und bei BROSCH / SCHERER mit der Appraisal-Dimension der normativen Signifikanz für das Selbst beschrieben wurde. Kern seiner Aussagen ist, dass die kognitive Bewertung von Leistungssituationen zu bestimmten Gefühlen führt⁵³⁴: In Leistungssituationen entstehen je nach Ergebnis zunächst attributionsunabhängige Gefühle wie Freude oder Trauer. Daraufhin wird das Handlungsergebnis erklärt, wofür drei Kausaldimensionen zur Attribution zugrunde gelegt werden, die sich wiederum in Faktoren gliedern (Personenabhängigkeit: *internal / external*, zeitl. Stabilität: *stabil / variabel*, Kontrollierbarkeit: *kontrollierbar / nicht kontrollierbar*).⁵³⁵ Als Ergebnis dieses Prozesses entstehen wiederum spezifische Gefühle, z. B. Stolz oder Scham:

⁵³³ WEINER, Bernhard: *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah New Jersey 2006. [zitiert nach FÖRSTERLING, Friedrich: *Attributionale Ansätze*. In: Brandstätter / Otto 2009, S. 431.]

⁵³⁴ FÖRSTERLING 2009, S. 433.

⁵³⁵ FÖRSTERLING 2009, S. 429.

	EREIGNIS BETRIFFT DIE EIGENE PERSON				EREIGNIS BETRIFFT EINE ANDERE PERSON			
	internale Attribution		externale Attribution		internale Attribution		externale Attribution	
	kontrollierbar	nicht kontrollierbar	kontrollierbar	nicht kontrollierbar	kontrollierbar	nicht kontrollierbar	kontrollierbar	nicht kontrollierbar
POSITIVES EREIGNIS	Stolz	Stolz	Dankbarkeit					
NEGATIVES EREIGNIS	Schuld	Scham	Ärger			Ärger	Mitleid	

Tab. 5: Attribution von Leistungssituationen angelehnt an FÖRSTERLING⁵³⁶

Es werden sowohl die eigenen als auch die Leistungsergebnisse anderer Personen eingeschätzt, was wiederum zu spezifischen sozialen Gefühlen führt. So ist die Dimension der Kontrollierbarkeit eng mit Verantwortlichkeit verknüpft; wenn ein Misserfolg beispielsweise mit der Hilfeleistung für andere Personen erklärt wird, entstehen keine negativen Gefühle.⁵³⁷ WEINERS Attributionstheorie bietet das Potenzial, Leistungssituationen wie z. B. Schulkonzerte so vorzubereiten, dass Lernende mit denkbar positiven Selbstwertgefühlen aus diesen hervorgehen. Neben der Ausgestaltung der Situation lässt die gemeinsame Reflexion über die Faktoren der einzelnen Dimensionen einen Perspektivwechsel zu, der die Gründe für bestimmte Ergebnisse offenlegt und zur Teilhabe an weiteren Situationen motiviert, anstatt Frustrationen zu erzeugen. Über die Differenzierungsmöglichkeiten bei der Beschreibung und Reflexion hinaus erweist sich die Übertragung kognitiver Theorien als schwierig, da die Erlebnisdimension des subjektiven Gefühls nicht näher erforscht oder beschrieben wird: In dem zugrundeliegenden Menschenbild geht es vor allem um die Funktion, welche die einzelnen Dimensionen und Komponenten auf dem Weg zur ‚cognito‘ erfüllen und nicht um die Modalitäten des erlebenden Menschen.

3.3.3 Physiologische Theorien

Physiologische Veränderungen nehmen in psychologischen Emotionstheorien zum Emotionserleben einen hohen Stellenwert ein. Methodischer Ausgangspunkt sind die Arbeiten von JAMES und WUNDT, die in experimentellen Settings die körperlichen Veränderungen im Verlauf einer Emotion zu messen versuchen. Die moderne psychophysiologische Forschung misst dabei zentralnervöse, peripher-physiologische, somatische und hormonelle Aktivitäten.⁵³⁸

Zwei von WUNDTS Kategorien werden durch die Parameter der Hautleitfähigkeit und die Veränderung ereigniskorrelierender Gehirnpotenziale⁵³⁹ belegt. Sie äußern sich als Valenz (zwischen positiv und negativ) und Erregung (ruhig und aktiv). Hohe und niedrige positive wie auch negative Affekte lassen sich mit konkreten Gefühlen verbinden und im Circumplex-Modell wie folgt anordnen:

⁵³⁶ FÖRSTERLING 2009, S. 431.

⁵³⁷ FÖRSTERLING 2009, S. 432.

⁵³⁸ ALPERS, Georg W. / MÜHLBERGER, Andreas / PAULI, Paul: *Psychophysiolgie der Emotionen*. In: Brandstätter / Otto 2009, S. 412–413.

⁵³⁹ ALPERS et al., S. 414.

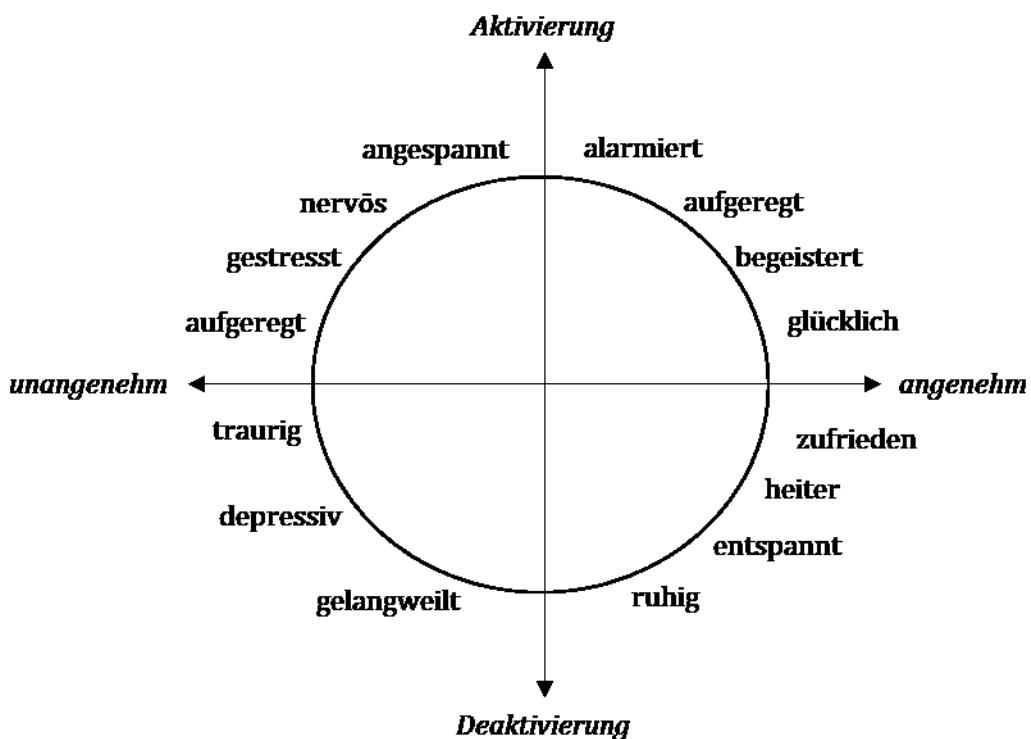


Abb. 12: Circumplex-Modell des Affekts angelehnt an PETERSEN / POSNER / RUSSELL⁵⁴⁰

Das Circumplex-Modell bietet sich ebenso wie das Modell PLUTCHIKS zur Planung und Reflexion von Musikunterricht an. Werden zu den zwei Kategorien der Erregung und Valenz die Spannung⁵⁴¹ ergänzt, ergibt sich sogar ein dreidimensionaler Raum als Referenz: In ihm lässt sich der geplante Stundenverlauf aus Lernendenperspektive reflektieren und in Verhältnis dazu setzen, wie selbst die Lehrperson den Verlauf der Stunde erwartet. Der Vergleich der angenommenen Verläufe macht Verdichtungen oder Leerstellen deutlich, für die Alternativen gesucht werden können: Dass z. B. sowohl Lernende als auch Lehrende mit hoher Aktivität und Anspannung in ein Unterrichtsgespräch gehen, in welchem private Gefühle thematisiert werden, wäre dann wohl keine gute Idee. Darüber hinaus bietet das Modell die Möglichkeit an, musikalische Verläufe sichtbar zu machen und ins Verhältnis zum eigenen Erleben zu setzen.

Die jüngere physiologische Emotionspsychologie gewinnt ihre Erkenntnisse maßgeblich aus der Messung von Gehirnaktivitäten. Neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Entstehung, Beschreibung und Kategorisierung von Gefühlen bilden die Grundlage der Theorie. So weist JOSEPH LEDOUX nach, dass bei der Reizverarbeitung zwei Pfade durch das Gehirn zur Amygdala passiert werden können. Während der erste Weg sehr schnell, unbewusst und ungenaue Einschätzungen liefert, wird auf dem zweiten, langsameren Weg das Gedächtnis mitaktiviert und

⁵⁴⁰ POSNER, Jonathan / RUSSELL, James A. / PETERSON, Bradley S.: *The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology*. In: *Development and Psychopathology*, 2005; 17(3); doi: 10.1017/S0954579405050340 [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021, S. 720].

⁵⁴¹ Nach WUNDT, vgl. S. 102 in dieser Arbeit.

der Reiz kann unter Umständen bewusst bewertet werden.⁵⁴² Das Beispiel zeigt, wie physiologische Erkenntnisse Theoriebildung begründen und differenzieren.

Detailliert vermittelt STEFAN KOELSCH neurobiologische Erkenntnisse zur Entstehung von Gefühlen⁵⁴³ und erklärt mittels der Lokalisierung von Affektzentren, wie Motive oder Ziele des Appraisal-Prozesses entstehen, die entscheidend für kognitive Bewertungstheorien sind. Zunächst ist die Unterscheidung zwischen Affekt und Emotion wesentlich: Affektive Aktivität in Affektzentren des Gehirns führt zusammen bzw. in Interaktion mit der Aktivität von Effektorsystemen zum Erleben oder, wie KOELSCH es definiert, zum Vollzug einer Emotion. Effektorsysteme sind ein alternativer Oberbegriff für drei Komponenten des integrativen Modells nach BROSCH / SCHERER, und zwar physiologische Erregung, Handlungstendenz und Ausdruck. Als weiteres Effektorsystem nennt KOELSCH die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis, die bei BROSCH / SCHERER mit zu den kognitiven Funktionen gehören.⁵⁴⁴ KOELSCH betont, dass die klare Unterscheidung zwischen Effektor- und Affektzentren wichtig ist, da nicht das emotionale Erleben biologischer Effekte der Effektorsysteme, sondern die Aktivität von Affektzentren „die Wahrheit“⁵⁴⁵ der Ursache einer Emotion ist, womit er sich vom Brosch/Scherer-Modell absetzt, das die Synchronität emotionaler Effekte bereits als Emotion auffasst.

KOELSCH identifiziert vier Affektzentren, deren Aktivität zu unterschiedlich wahrnehmbaren Emotionsperzepten⁵⁴⁶ führen:

1. Das orbitofrontal-zentrierte Affektzentrum

Das entwicklungsgeschichtlich jüngste Affektzentrum befindet sich über den Augen im Orbitofrontalkortex. Innerhalb dieser Struktur des Gehirns erfolgt die automatische, nicht bewusste kognitive Bewertung von Ereignissen. Konkret finden hier die im Modell von BROSCH / SCHERER beschriebenen Stimulus-Evaluationschecks der Appraisal-Prozesse statt. Das heißt, hier werden keine komplexen logischen Denkoperationen geleistet, sondern automatisch und nicht bewusst Situationen bewertet. Dies gilt insbesondere für die Entstehung von moralischen Emotionen, die automatisch im Abgleich mit Gedächtnisinhalten initiiert werden: Das Urteil über Personen oder Musikstücke wird auf diese Weise affiziert, ohne dass die Informationen bereits in den entsprechenden Zentren des Gehirns (Person > visueller Kortex, Musik > auditorischer Kortex) logisch-rational verarbeitet worden wären. Dieses Affektzentrum bildet sich in den ersten sieben Lebensjahren heraus und es wird angenommen, dass in diesem Bereich des Unbewussten die soziale Kalibrierung erfolgt, beispielsweise die Internalisierung des

⁵⁴² LEDOUX, Joseph: *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York 1996. [zitiert nach: MORAWETZ, Carmen / HEEKEREN, Hauke: *Emotion und Gehirn. An der Schnittstelle zwischen affektiver und kognitiver Neurowissenschaften*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 90.]

⁵⁴³ KOELSCH, Stefan: *Vom Affekt zur Emotion und von der Emotion zum Wort – Neurobiologische Korrelate*. In: GEBAUER, Gunter / HOLODYNISKI, Manfred / KOELSCH, Stefan / VON SCHEVE, Christian: *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 190–223.

⁵⁴⁴ KOELSCH 2017, S. 191.

⁵⁴⁵ KOELSCH 2017, S. 192.

⁵⁴⁶ KOELSCH 2017, S. 190: „Da hier das Missverständnis vermieden werden soll, dass ein subjektiv erlebtes Gefühl automatisch an Sprache gebunden sei, schlage ich statt des Begriffs subjektives Gefühl (engl. subjective feeling) den Begriff Emotionsperzept vor. Das Emotionsperzept ist prä-verbal und wird in Teilen des Gehirns generiert, die Empfindungsinformationen nicht in einem eindeutigen neuronalen Code an Sprachareale im Gehirn vermitteln.“

Selbstkonzepts. Neben oder in Verbindung mit der emotionalen Ausdruckskontrolle entsprechend den normativen Regeln entstehen hier affektive Aktivitäten, die die Gefühle der Dankbarkeit, Rache, Reue, Scham, Schuld, Schande, Empörung, aber auch die Attribution von Geschlechterstereotypen auslösen. Im Orbitofrontalkortex werden zudem die ‚somatic markers‘ aufgerufen, die in Verbindung mit anderen Strukturen die Entscheidungsfindung beeinflussen, z. B. durch vegetative Veränderungen oder Bewegungen. Darüber hinaus findet hier das Erlernen und die Bewertung von Belohnung und Strafe statt.⁵⁴⁷

2. Das Hippocampus-zentrierte Affektsystem

Im Hippocampus entstehen bindungsbezogene Emotionen, beispielsweise Freude und Glück oder Schmerz und Stress, die auf die Interaktion mit Mitmenschen zurückgehen. Das Gerührt-Sein von Bindungen ist neuroanatomisch unterscheidbar und unabhängig von Normen. Darüber hinaus werden hier Lernen und Gedächtnis, die räumliche Orientierung, Neuheit, Vertrautheit und Erwartungen repräsentiert.⁵⁴⁸

3. Das Diencephalon-zentrierte Affektsystem

Das Diencephalon befindet sich auf dem Hirnstamm und besteht aus dem Thalamus, Hypothalamus/Hypophyse und Epithalamus. In diesem Zentrum werden Stimuli fast aller Sinne, auch des Hörens, auf eine mögliche Gefahr hin eingeschätzt. Außerdem werden hier Schmerzperzepte generiert. Der Hypothalamus ist involviert in die Regulation hormoneller Funktionen und veranlasst grundlegende Verhaltensweisen wie Angriff oder Verteidigung. Die Befriedigung hier ausgelöster Bedürfnisse oder gar Süchte führt zu Spaß-Gefühlen, weshalb es in der Forschung auch als Belohnungssystem bezeichnet wird. Umgekehrt führt die Verweigerung der Bedürfnisbefriedigung zum sogenannten ‚Craving‘. Das System kann auch durch andere Strukturen aktiviert werden, wenn gar kein unmittelbarer Reiz vorliegt. Auch bei altruistischen Handlungen oder beim Musikhören löst es Affekte aus. Anders als die Freude, die aufgrund zwischenmenschlicher Bindungen entsteht, sind die Diencephalon-zentrierten Affekte ab einem bestimmten Punkt gesättigt bzw. die Reize werden neutralisiert.⁵⁴⁹

4. Das hirnstammzentrierte Affektsystem

Der Hirnstamm ist die evolutionär älteste Struktur des Gehirns. Die aus Unterstrukturen bestehende Formation reticularis kontrolliert über ein aszendierendes System und durch ein deszendierendes System, das autonome Nervensystem, Organe außerhalb des Nervensystems. Aufsteigende Prozesse führen zu Gefühlen wie Wachheit, Frische oder Mut, während absteigende Prozesse Müdigkeit oder Krankheit repräsentieren. An- und Entspannung werden in diesem System ausgelöst. Des Weiteren werden durch dieses System: Schmerz ausgelöst und weitergeleitet, der Gesichts- und Vokalausdruck von Emotionen evoziert, Paarungs- und Gefahrenverhalten kontrolliert, Angriffs- und Schreckreflexe ausgelöst, die Homöostase verwaltet und das Ausscheidungsverhalten kontrolliert.⁵⁵⁰

⁵⁴⁷ KOELSCH 2017, S. 192–197.

⁵⁴⁸ KOELSCH 2017, S. 197–199.

⁵⁴⁹ KOELSCH 2017, S. 199–202.

⁵⁵⁰ KOELSCH 2017, S. 202–203.

Die affektive Aktivität der Affektsysteme veranlasst biologisch-emotionale Aktivität der EffektorSysteme. KOELSCH beschreibt in seiner *Vierkomponenten-Theorie des subjektiven Empfindens* Faktoren, die die Entstehung eines Emotionsperzepts im affekt-sensorischen Kortex bedingen: Die *affektive Komponente* tritt hervor, wenn die aus den Affektzentren entstandenen Informationen in somatosensorischen Kortizes verarbeitet werden, d. h. Empfindungen, wie sich beispielsweise ein bestimmter Muskel anfühlt, werden generiert. Als zweites ist die *sensorisch-interozeptive Komponente* Teil des Emotionsperzepts. Sie verarbeitet Informationen über den eigenen Körper – Temperaturempfindungen, Spannungsverhältnisse oder Organaktivitäten – wahrscheinlich im insulären Kortex. In diesem Kortex werden zudem die Aktivitäten der vier Affektsysteme mit sensorisch-interozeptiven Informationen synthetisiert. Zudem werden hier vegetative Aktivitäten ausgelöst (Herzschlag), Bewegungen werden moduliert und „Selbstrekognition [...] zur Relation zwischen inneren Empfindungen und den Empfindungen anderer“⁵⁵¹ wird geleistet. Neben interozeptiven Informationen sind propriozeptive (z. B. Zittern) und dermal-exterozeptive (Druck auf der Haut) Informationen im Emotionsperzept involviert. Durch die Aktivität der Basalganglien, die von allen vier Affektsystemen betroffen sind, ergibt sich die *motorische Komponente*, die sensomotorische Handlungscodes zur Verfügung stellt und Handlungsmotivationen evoziert. Diese Komponente kann mit der Handlungstendenz bei BROSCH / SCHERER gleichgesetzt werden. Schließlich ist die *kognitive Komponente* als Bewertungsdimension Teil des Emotionsperzepts.⁵⁵²

Das Emotionsperzept ist während (Selbst-)Wahrnehmung nicht analysierbar bzw. die Effekte der einzelnen Komponenten lassen sich nicht subjektiv unterscheiden. Laut KOELSCH ist der Begriff Emotionsperzept deshalb wichtig, da er im Vergleich zum Begriff Gefühl Neutralität verspricht: Das Emotionsperzept könne auch neutral auftreten oder einzelne Komponenten können losgelöst wirken. Erst in der kognitiven Weiterverarbeitung kann aus dem Emotionsperzept, einem emotional neutralen Gefühl, ein emotionales Gefühl werden. „Das heißt, emotional gefärbtes Gefühl ist die subjektive Erfahrung der zum Emotionsperzept synthetisierten Gefühlskomponenten.“⁵⁵³ Es ist nichtsprachlich, kann aber in einem Rekonfigurationsprozess in Sprache überführt werden.⁵⁵⁴ In diesem Zusammenhang ist nicht erforscht, wie Emotionsperzepte bzw. Perzepte im Allgemeinen in Sprache rekonfiguriert werden.⁵⁵⁵

Neben dem beschriebenen Vollzug von Emotionen erklärt die Interpretation physiologischer Messungen die verschiedenen Modi der Teilhabe an den Emotionen anderer: Vollzug und Teilhabe werden teilweise in insulären und sekundär-somatosensorischen Kortizes repräsentiert. Das bedeutet, „dass es neurobiologische Korrelate des Phänomens der Aktivierung eines Emotionsperzepts durch Perspektivübernahme gibt.“⁵⁵⁶ Emotionale Teilhabe lässt sich dabei in sechs Teilphänomene differenzieren:

⁵⁵¹ KOELSCH 2017, S. 206.

⁵⁵² KOELSCH 2017, S. 204–207.

⁵⁵³ KOELSCH 2017, S. 207.

⁵⁵⁴ Ebd.

⁵⁵⁵ KOELSCH 2017, S. 214.

⁵⁵⁶ Ebd.

MODUS EMOTIONALER TEILHABE	FUNKTION
Mimikry	Basaler Perzeptions-Aktions-Mechanismus, der nicht unbedingt intentional oder bewusst ist, z. B. bei der Übernahme eines emotionalen Gesichtsausdrucks im Gespräch, wie z. B. ein Lächeln.
emotionale Ansteckung („emotional contagion“)	Kann aus Mimikry hervorgehen und unbewusst sowie ohne Ich-Du-Unterscheidung auftreten: Die Nachahmung eines Gesichtsausdrucks („facial feedback hypothesis“) und einer Körperhaltung schließt eine Imitation des emotionalen Ausdrucks ein, was wiederum eine korrespondierende Emotion evoziert. Ein solcher Prozess kann auch bei der Wahrnehmung von Stimmen oder Musik ablaufen.
,sympathy‘, „empathic concern“	Bezeichnet das Betroffensein von der Emotion einer anderen Person, ohne selbst die gleiche Emotion zu verspüren.
Empathie / Einfühlung	Starke Kongruenz zwischen dem eigenen Gefühl und dem Gefühl des Gegenübers; entsteht durch die bewusste und intentionale Teilhabe infolge der Wahrnehmung und des Verstehens der emotionalen Erfahrung (Vollzug) des Gegenübers.
kognitive Empathie	K. E. bezeichnet das Wissen um den emotionalen Zustand des Gegenübers ohne dass eine eigene Affektion eintritt.
Co-Pathie	Empathie in sozialen Gefügen zur Konfliktreduktion oder sozialer Kohäsion, z. B. bei gemeinsamen Aktivitäten.

Tab. 6: Modi der emotionalen Teilhabe nach KOELSCH 2017⁵⁵⁷

Die verschiedenen Ausprägungen der emotionalen Teilhabe können im musikpädagogischen Kontext ganz unterschiedlich wirken. Entscheidend ist zunächst, dass Musiklerende die Modi nicht nur kennen, sondern auch aktiv steuernd einsetzen können, was sicherlich eine besondere Herausforderung darstellt. Auf der Ebene des Einsatzes von Mimik und Gestik in der Gesprächsführung sind Mimikry und emotionale Ansteckung – oder in diesem Falle vielleicht eher emotionale Korrespondenz – noch relativ problemlos umzusetzen. Die weiteren Teilhabemodi erfordern allerdings den sukzessiven Aufbau der Teilhabefähigkeiten in einzelnen Schritten und vermutlich auch ein hohes Maß an individueller Betreuung. Das besondere Potenzial liegt darin, sie sowohl auf Teilhabeprozesse zwischen zwei oder mehr Personen als auch auf Teilhabeprozesse zwischen Einzelpersonen, Gruppen und Musik zu beziehen. Dieser Gedanke setzt voraus, dass Musik oder musikalische Performanz zur Teilhabe an ihrem Gefühlsgehalt einlädt oder dies sogar einfordert (wie eine Person). Die Teilhabeweisen situationsspezifisch für eigene Umgangsweisen mit anderen Menschen und Musik bewusst anzuwenden oder zu reflektieren, könnte ein Ziel des Musikunterrichts darstellen. Hierfür ist die Untersuchung der Frage notwendig, ob Musik so etwas wie einen Gefühlsgehalt enthält und wie sich dann die besonderen Modalitäten der Teilhabe zwischen Musik und Personen gestalten. Einen ersten Hinweis darauf liefert ein Detail aus den Untersuchungsergebnissen von KOELSCH. Demnach

⁵⁵⁷ KOELSCH 2017, S. 210–214.

werden Gefühle der Freude, des Glücks, des Gerührt-Seins oder Bewegt-Seins im Hippocampuszentrierten Affektsystem ausgelöst, welches aus dem Erleben sozialer Bindungen entsteht.⁵⁵⁸ Diese Gefühle verlieren nicht an Reiz wie z.B. beim Erleben von Freude oder Spaß durch Genussbefriedigung im Hypothalamus. Es liegt die Vermutung nahe, dass musikbezogene Gefühle möglicherweise ebenfalls in beiden Affektzentren entstehen: Das tiefe Glücksempfinden in bestimmten Umgangsweisen mit Musik gibt es genauso wie das Bedürfnis, einen bestimmten Reiz mit Musik zu befriedigen, der sich nach einer gewissen Anzahl von Wiederholungen abnutzt. Wenngleich es dafür keine empirischen Belege gibt – und auch diese Arbeit wird sie nicht liefern können –, so scheint die Vorstellung, dass die individuelle Beziehung zur Musik ähnliche (Gefühls-)Qualitäten haben kann wie die individuelle Beziehung zu anderen Personen, zumindest sehr produktiv und lässt sich aus subjektiven Erfahrungsberichten herauslesen. Darüber hinaus bietet diese Perspektive einen anders gelagerten Begründungszusammenhang für den Umgang mit Gefühlen und Musik an: Anders als in den bis hierhin konsultierten Theorien geht es nicht um einen evolutionären Nutzen oder eine Funktion zur Problemlösung, sondern darum, ein glückliches Leben zu führen. Damit berührt die Argumentation die Grenze zwischen lerntheoretischen und bildungstheoretischen Überlegungen.

3.3.4 Konstruktivistische Theorien

Vertreter*innen der konstruktivistischen Theoriebildung kritisieren die biologischen und kognitiven Emotionstheorien vor allem wegen deren Annahme, dass Emotionen ein je eigenes Reaktionsprofil hätten und ein koordiniertes Zusammenspiel verschiedener Komponenten zum emotionalen Erleben führe. Als Prototyp konstruktivistischer Erklärungen zur Entstehung von Emotionen gilt die *Zwei-Faktoren-Theorie* nach STANLEY SCHACHTER: Ein unspezifischer, physiologischer Erregungszustand (Faktor 1) wird mittels Kognition einer bestimmten emotionalen Ursache zugeschrieben (Faktor 2).⁵⁵⁹ Jüngere Theorien formulieren als ersten Faktor eher Rohgefühle, die im Erregungsniveau und ihrer Valenz variieren können.⁵⁶⁰ Solche Basisaffekte werden als Kognitionen von emotionalen Kategorien interpretiert, was zum Erleben emotionaler Episoden führt.⁵⁶¹

Sozial-konstruktivistische Emotionsforschung fokussiert die sozialen Faktoren, welche das Zustandekommen emotionaler Kategorien beeinflussen. Die Extremposition formuliert hierbei, dass Emotionen aus Empfindungen und „kulturell geformten Einstellungen gegenüber einem Ereignis“ bestehen.⁵⁶² Zudem begründen sie sich aus ihrer jeweiligen sozialen Funktion im Zusammenleben. Die Grundpositionen der sozial-konstruktivistischen Emotionspsychologie lauten wie folgt:

⁵⁵⁸ KOELSCH 2017, S. 197.

⁵⁵⁹ SCHACHTER, Stanley: *The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state*. In: Berkowitz, L. (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology*. I. Academic Press, New York 1964, S. 49-80. [zitiert nach ROTHERMUND / EDER 2011, S. 192]

⁵⁶⁰ Das Circumplex-Modell auf S. 121 in dieser Arbeit differenziert solche Basisaffekte.

⁵⁶¹ ROTHERMUND / EDER 2011, S. 193–194.

⁵⁶² GEISLER, Fay C. M. / WEBER, Hannelore: *Sozialkonstruktivistischer Ansatz der Emotionspsychologie*. In: Brandstätter / Otto 2009, S. 457.

- Gefühle sind historisch und kulturell bedingt,
- Gefühle werden gelernt und
- inadäquates Verhalten emotionalen Ausdrucks wird sanktioniert.⁵⁶³

Die Forschungsinteressen der sozial-konstruktivistischen Emotionspsychologie und der Soziologie überschneiden sich.

Die sozial-konstruktivistische Emotionspsychologie erklärt, wie die normativen Einschätzungen im Bezug zum Selbst und dem soziokulturellen Umfeld entstehen. Für den Musikunterricht ist dieses Wissen auf zwei Ebenen relevant:

In der konkreten Unterrichtssituation findet sich eine sozial heterogene Gruppe, deren Mitglieder je nach Hintergrund über ganz eigene Kategorien zur (impliziten) Bewertung von Musik verfügen: Dies reicht vom Elternhaus, in dem eher die Rolling Stones oder eher die Beatles gehört werden, bis hin zu gänzlich unterschiedlichen kulturellen Kontexten, wenn z. B. ein Kind aus Kiew in einem Musikunterricht in Köln lernt. Die Schwerpunktsetzung des Musikunterrichts in der Auswahl und Aufbereitung der Inhalte, der Gesprächskultur und letztlich auch der Bewertung verschiedener Musiken wird sich in diesem Verständnis als gemeinsamer Nenner unter Umständen einprägen: Was ist adäquat im Ausdruck und was nicht? Wie darf über bestimmte Sachverhalte gesprochen werden und wie nicht? An dieser Erziehung zu konkreten normativen Bewertungsstrategien von Musik entscheidet sich, was Kunst darf und kann. Solche Prozesse laufen permanent ab, das Bewusstsein für sie ist entscheidend.

Auf zweiter Ebene lassen sich solche Bewertungsprozesse als Themen des Musikunterrichts dekonstruieren: Wie unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen bewusst und unbewusst Kategorien zum eigenen Ausdruck bzw. zur Abgrenzung entwickeln, nutzen, damit spielen, sowohl in historischer, aktueller und kulturvergleichender Perspektive, wären hier fruchtbare Unterrichtsgegenstände.

3.3.5 Entwicklungspsychologie der Gefühle

Menschen kommen nicht mit einem fixen Repertoire an Gefühlen auf die Welt. Wie sich der gesamte Organismus auf der Basis seiner Anlagen entwickelt, so unterliegen auch die Gefühle selbst, das Verständnis des jeweiligen Zustands und Ausdrucks sowie das Lernen der sprachlichen Bezeichnungen einem langwierigen Prozess. Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Gefühlsveranlagungen genetisch vererbt werden und sich erst im Verlauf des Kindes- und Jugendalters entfalten. In welchem Verhältnis angeborene Veranlagungen und Lernen stehen, ist nicht empirisch belegbar⁵⁶⁴.

Um die Entwicklung der Gefühle im Baby-, Kleinkind- und Kindesalter nachzuvollziehen, setzt die Psychologie auf die Beobachtung und Interpretation von Ausdrucksverhalten. Nach der Geburt lassen sich maximal allgemeine Erregungszustände feststellen, die sich von Ruhezuständen unterscheiden und nach drei Monaten zwischen Unbehagen und Wohlbehagen differenziert werden können. Negative, unbehagliche Erregungszustände treten nach einem halben Jahr als Angst, Ekel und Ärger auf, in eben dieser Reihenfolge. Wutanfälle sind ab 14 Monaten beobachtbar. Nach 18 Monaten zeigen Kleinkinder eifersüchtiges Verhalten, wenn die Bezugsperson sich beispielsweise anderen Kindern zuwendet. Positive Gefühle drücken sich erst

⁵⁶³ GEISLER / WEBER 2009, S. 459–460.

⁵⁶⁴ PEPPER et al. 2014, S. 326.

etwas später aus. In einem Alter von sieben Monaten sind im erfolgreichen Spiel Vorläufer von Hochgefühlen erkennbar, die sich erst ab dem zweiten Lebensjahr erkennbar als Freude zeigt. Mit einem knappen Jahr sind Kleinkinder in der Lage, Zuneigung gegenüber Bezugspersonen auszudrücken. Andere Kinder werden nach 15 Monaten in dieses Verhalten einbezogen.⁵⁶⁵ Mit dem einsetzenden Spracherwerb lässt sich nicht mehr nur der Gefühlsausdruck, sondern auch das Verständnis sprachlicher Bezeichnungen von Gefühlen untersuchen. Auch hier ist ein sukzessiver Prozess nachvollziehbar: Kinder im Alter von zwei Jahren unterscheiden sprachlich zwischen eindeutigen Gefühlen wie Freude oder Traurigkeit. Das Wort neidisch hingegen verstehen die meisten Sechsjährigen nicht. Ab Schuleintrittsalter sind Kinder zunehmend in der Lage, ihren Gefühlsausdruck zu kontrollieren. Im Verlauf der Schulzeit verschiebt sich das Verhältnis von Angsttypen zueinander: Im Alter von acht Jahren spielen soziale und Leistungsbewertung eine untergeordnete Rolle, vielmehr sind das Unbekannte, Bestrafung sowie Gefahr und Tod die stärksten Anlässe für Ängste. Bis zum 18. Lebensjahr verkehrt sich dieses Verhältnis ins Gegenteil: Der schulische Kontext verstärkt die Wahrnehmung von sozialen und leistungsbedingten Bewertungen als Stressoren, die in Ängsten münden, wobei die Wahrnehmung von Angst insgesamt während der Adoleszenz sinkt.⁵⁶⁶

In diesem allgemeinen Kontext lässt sich die Modellierung des Gefühllernens⁵⁶⁷ von MANFRED HOODYNSKI verorten. Er beschreibt einen empirisch begründeten Prozess, der von der Geburt bis etwa zur Mitte der Grundschulzeit verläuft. Für das Erlernen von Gefühlen sind der oben beschriebene Zusammenhang zwischen Vollzug und Teilhabe von Gefühlen wesentlich sowie das Verständnis des Zusammenhangs von erlebten Gefühlen, ihrem Ausdruck und der Sprache. HOODYNSKI geht davon aus, dass die Emotionskomponenten der Körperreaktion, des Ausdrucks und des subjektiven Gefühls in ihrem Zusammenhang als ein Feedbacksystem funktionieren.⁵⁶⁸ Entsprechend der Theorie der somatischen Marker von DAMASIO „wird das interne Feedback der körperlichen Symptome einer Emotion auf die Gesamtheit an körperlichen und expressiven Empfindungen erweitert und mit dem wahrgenommenen Anlass der Emotion verknüpft.“⁵⁶⁹ Deshalb ist für den gesamten Lernprozess die Beziehung und Interaktion zu Bezugspersonen entscheidend, in den meisten Fällen also das Zusammensein mit den Eltern. Bereits Neugeborene vollziehen Mimikry, wie oben beschrieben, nach.⁵⁷⁰ Säuglinge sind darauf angewiesen, dass ihre Bezugspersonen auf ihr Ausdruckverhalten reagieren, und diese

⁵⁶⁵ PEPER et al. 2014, S. 283–285. Die Aussagen beziehen sich auf die Studie: BRIDGES, Katherine M. B.: *Emotional Development in Early Infancy*. In: Child Development Vol. 3, No. 4 1932, S. 324–341, https://www.jstor.org/stable/1125359?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents [zuletzt aufgerufen am 15.03.2021].

⁵⁶⁶ PEPER et al. 2014, S. 309. Die Aussagen beziehen sich auf die Studie: WESTENBERG, Michiel P. / DREWES, Martine J. / GOEDHART, Arnold W. / SIEBELINK, Berend M. / TREFFERS, Philip D. A.: *A developmental analysis of self-reported fears in late childhood through mid-adolescence: social-evaluative fears on the rise?* In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 45(3), 2004, S. 81–95. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00239 [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021].

⁵⁶⁷ HOODYNSKI, Manfred: *Wie Kinder lernen, über ihre Emotionen zu sprechen*. In: GEBAUER, Gunter / HOODYNSKI, Manfred / KOELSCH, Stefan / VON SCHEVE, Christian: *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 85–189.

⁵⁶⁸ HOODYNSKI 2017, S. 169.

⁵⁶⁹ HOODYNSKI 2017, S. 89, Vgl. DAMASIO, ANTONIO R.: *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. List Verlag, München 1995. [zitiert nach HOODYNSKI 2017, ebd.]

⁵⁷⁰ HOODYNSKI 2017, S. 120–121.

Reaktionen regulieren die emotionalen Zustände mit. Die sogenannte Koregulation prägt den ersten Lernabschnitt, in dem regelhafte Zusammenhänge zwischen Anlass, Ausdruck und Reaktion der Bezugspersonen auf eine emotionale Episode verankert und die Gefühle ausdifferenziert werden.⁵⁷¹ Darauf aufbauend sind Kinder am Ende des ersten Lebensjahres fähig, in bestimmten Handlungssituationen emotionalen Ausdruck symbolisch zu gebrauchen, um Aufmerksamkeit auszurichten bzw. selbst auf einen Aspekt hin ausgerichtet zu werden, Absichten zu äußern und sozialen Bezug herzustellen.⁵⁷² Als einen ersten Schritt in Richtung einer Mentalisierung von Gefühl wird das Affektspiegeln zwischen Kindern und ihren Bezugsperson aufgefasst: Eingeleitet durch etablierte Hinweisreize imitiert die Bezugsperson die Ausdrucksweisen der wahrgenommenen Gefühle des Kindes auf markante Weise.⁵⁷³ Auf diese Weise des sozialen „Bio-Feedback-Trainings“⁵⁷⁴ lernen Kinder einen regelhaften Zusammenhang zwischen körperlichen Empfindungen und dem Ausdruckszeichen. Zudem verstehen sie vorsprachlich, dass das subjektive Gefühl als Referenz für das Ausdruckszeichen steht. Auf diese Weise schaffen die Bezugspersonen einen Bezugsrahmen, der das Verhältnis Ausdruck–Gefühl spiegelt, in welchem die Kinder aus der Beobachterperspektive auf ihren eigenen Zustand blicken können.⁵⁷⁵ Über konventionalisierte Gesten beginnen Kinder ab dem ersten Lebensjahr, sich über ihre Gefühle zu verständigen.⁵⁷⁶ Vom 18. bis zum 36. Monat ihres Lebens lernen sie im Zuge des allgemeinen Spracherwerbs auch über Gefühle zu sprechen, indem sie sensorische Empfindungen, Handlungsabsichten, Gefühle, Wünsche, Anlässe und Folgen von Gefühlen und fiktive wie vergangene Gefühle verbal äußern. Wörter und Ausdrücke werden als Mittel der Verständigung genutzt, und es ist Kindern auch schon klar, dass diese der Präzisierung bzw. Nachfrage bedürfen.⁵⁷⁷ Gefühle werden auf diese Weise sprachlich in dem Bewusstsein rekonfiguriert, dass sich ihr Ausdruck und Körperempfinden auf konkrete Anlässe bezieht.⁵⁷⁸ Kinder im Vorschulalter verstehen Ausdruck und Gefühl allerdings als miteinander verknüpft, weshalb HOODYNSKI ein behavioristisches Verständnis nahelegt, „eine unmittelbare Entsprechung zwischen Ausdruck und Gefühl sowie zwischen Anlass und Emotion.“⁵⁷⁹ Erst im Vorschul- und Grundschulalter mündet diese behavioristische Phase in ein mentalistisches Verständnis: Nicht die Situation des Gefühlsanlasses ist entscheidend, sondern die Wünsche und Erwartungen einer Person werden einbezogen. Die Perspektivübernahme von anderen ist notwendig, um aus deren Bewertungen und Erwartungen an Situationen auf ihre Gefühle zu schließen.⁵⁸⁰

Zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahr lernen Kinder Emotionsanlässe und Ausdruck wie auch Körperreaktionen voneinander zu entkoppeln. Daraufhin folgt die Fähigkeit, den eigenen Gefühlausdruck zu manipulieren, sodass sie diesen nach Aufforderung unterdrücken können. Zwischen dem siebten und achten Lebensjahr gewinnt das Verständnis des Dualismus

⁵⁷¹ HOODYNSKI 2017, S. 129.

⁵⁷² HOODYNSKI 2017, S. 132–133.

⁵⁷³ HOODYNSKI 2017, S. 136.

⁵⁷⁴ HOODYNSKI 2017, S. 138.

⁵⁷⁵ HOODYNSKI 2017, S. 172.

⁵⁷⁶ HOODYNSKI 2017, S. 140–141.

⁵⁷⁷ HOODYNSKI 2017, S. 147–148.

⁵⁷⁸ HOODYNSKI 2017, S. 172.

⁵⁷⁹ HOODYNSKI 2017, S. 156.

⁵⁸⁰ HOODYNSKI 2017, S. 157.

von Ausdruck und Gefühl schließlich die Oberhand.⁵⁸¹ Zudem können Gefühle nun losgelöst von Ausdrucks- und Körperempfindungen entstehen, die wiederum unter Rückgriff auf DAMASIO mit dem Begriff der *als-ob-Gefühle* benannt werden: Die somatische Empfindung ist auf ein Minimum reduziert, wobei die Person ein authentisches, subjektives Gefühl empfindet.⁵⁸² Anders gewendet: Die oben beschriebenen Affektsysteme simulieren die körperlichen Empfindungen, weshalb sie auch als „embodied emotions“⁵⁸³ bezeichnet werden. „Das Gefühl transformiert sich demnach in sprachlich rekonfigurierte, auf einen Anlass gerichtete als-ob-Empfindungen von Ausdrucks- und Körperreaktionen. Dabei wird diese Stufe nicht für alle Gefühle erreicht, sondern das ganze Spektrum der Gefühlsstufen bleibt je nach Emotionsepisode erhalten.“⁵⁸⁴

Erst auf dieser Stufe wird angelegt, was erwachsenen Personen an interner Emotionsregulation möglich sein kann: Der Gefühlsausdruck wird auf ein Minimum reduziert, bis dahin, dass er nur noch vom erlebenden Subjekt wahrgenommen wird. Das Erleben ist in diesem Sinne vom Körper losgelöst und speist sich aus neuronal repräsentierten als-ob-Gefühlen⁵⁸⁵ – Fühlen, Sprechen und Handeln sind vollständig internalisiert.⁵⁸⁶ Gleichzeitig steht der Gefühlsausdruck als Emotionsdisplay in der interpersonalen Regulation zur Verfügung,⁵⁸⁷ womit sich der Kreis wieder schließt: Auf diese Weise sind Erwachsene wiederum in der Lage, als fähige Bezugspersonen Kinder in ihre Welt der Gefühle zu führen.

Die entwicklungspsychologische Perspektive auf Gefühle ist zunächst für den Musikunterricht auf der Primarstufe von hoher Relevanz. Hier kann die Auseinandersetzung mit Musik zur Entwicklung beitragen, indem ein Vokabular für Gefühle erlernt und sukzessiv differenziert wird. Die verschiedenen Arten der Teilhabe von Personen an Musik lassen es zu, ein erlebtes Gefühl und seinen Ausdruck als zwei unterschiedliche Dinge zu verstehen. Auf diese Weise kann ein Perspektivwechsel angebahnt oder unterstützt werden. Dies gilt insbesondere, wenn der Musikunterricht ein so sicherer Ort ist, dass Kinder in diesem geschützten Raum diverse Ausdrucksformen ausprobieren und sich bewusst sowie spielerisch in verschiedene Gefühlszustände begeben können.

Die beschriebenen Lernwege lassen sich aber auch auf der Orientierungs- und Sekundarstufe vertiefen und differenzieren. Musikunterricht kann hier ein Ort werden, an welchem Lernende die Gelegenheit erhalten, sich selbst zu erfahren, um herauszufinden, auf welche Weise Gefühle in ihnen wirken. Das Spektrum reicht von unmittelbar ergreifenden Zuständen bis zu sprachlich rekonfigurierten als-ob-Gefühlen; dazwischen liegen viele individuelle Schattierungen. Durch die Selbst-Erfahrung, aber auch den vergleichenden Austausch im Klassenverband werden Empathie und Perspektivwechsel möglich.

3.3.6 Gefühle und ihr Verhältnis zu weiteren psychischen Phänomenen

Im vorhergehenden Kapitel zur psychologischen Erklärung der Entwicklung von Gefühlen erweitert sich das Verständnis bereits insofern, als Gefühle nicht nur als abstrakte Entitäten betrachtet und beschrieben werden, sondern Bedeutsamkeit für die erlebenden Menschen

⁵⁸¹ HOODYNSKI 2017, S. 163.

⁵⁸² HOODYNSKI 2017, S. 164.

⁵⁸³ HOODYNSKI 2017, S. 172.

⁵⁸⁴ Ebd.

⁵⁸⁵ HOODYNSKI 2017, S. 167.

⁵⁸⁶ HOODYNSKI 2017, S. 165–166.

⁵⁸⁷ HOODYNSKI 2017, S. 167–168.

entfalten. Als letzte Perspektive wird deshalb im Folgenden das Verhältnis von Gefühlen zu weiteren psychischen Phänomenen beschrieben. Der Fokus liegt auf der Wahrnehmung des Ich im Kontext von Bewusstsein und Unbewusstem. Dabei verlässt sich die Darstellung auf die interpretierende Zusammenschau empirischer Studien durch GERHARD ROTH, der im Sinne der kapitelbezeichnenden Theorien am ehesten konstruktivistischen Positionen zugeordnet werden könnte.

Bewusstsein und Unbewusstsein sind anatomisch und funktional verschiedene Systeme, in denen der Verlauf des Lernens, das Sich-Ereignen von Gefühlen oder die Funktion des Gedächtnisses im Bewusstseinssystem auf andere Weise geschieht als im Unbewusstseinssystem.⁵⁸⁸ Implizite Prozesse des Unbewusstseinssystem „sind (1) unabhängig von der Begrenzung kognitiver Ressourcen; (2) ihre willentliche Kontrolle ist schwach oder nicht vorhanden; (3) Aufmerksamkeit und Bewusstsein sind nicht notwendig oder stören bei ihnen sogar; (4) sie laufen schnell und mühelos ab; (5) sie sind meist unimodal; (6) ihre Fehleranfälligkeit ist gering; (7) sie verbessern sich durch Übung, sind allerdings gleichzeitig schwer veränderbar, wenn sie erst einmal eingeübt bzw. konsolidiert sind; (8) sind in ihren Details sprachlich nicht berichtbar.“⁵⁸⁹ Demgegenüber hängen explizite Prozesse „(1) stark von der Bereitstellung kognitiver Ressourcen ab [...]; sie benötigen Aufmerksamkeit und Bewusstsein; (3) sie laufen langsam ab, d. h. im Bereich von Sekunden bis Minuten, und sind häufig mühevoll; (4) sie benötigen einen intensiven Zugriff auf das Langzeitgedächtnis; (5) sie sind sehr störanfällig; (6) sie zeigen nur geringe Übungseffekte; sie sind jedoch (7) schnell veränderbar und (8) sprachlich berichtbar.“⁵⁹⁰ Die Gegenüberstellung der Prozesscharakteristika illustriert, wie sich die beiden Systeme in ihrer Funktionsweise unterscheiden. Das Bewusstsein lässt sich in Aktual- und Hintergrundbewusstsein unterteilen, die jeweils unterschiedliche Prozesse steuern. Die Bewusstseinszustände konstituieren den von JAMES beschriebenen Strom des Bewusstseins⁵⁹¹, welcher nur von Tiefschlaf oder Bewusstlosigkeit unterbrochen wird. Der Bewusstseinsstrom ist eng an das autobiografische Gedächtnis geknüpft und wird von verschiedenen Bewusstseinszuständen aktiviert. Bewusstseinszustände können mit oder ohne ein deutliches Ich-Gefühl stattfinden.⁵⁹²

Grundsätzlich sind das Ich und das Bewusstsein zwar eng miteinander verbunden, aber nicht identisch. Ähnlich wie das Bewusstsein konstituiert sich das Ich aus einem Bündel an Zuständen. Das Ich repräsentiert sich im Erleben dabei als ein einheitliches Ich und besteht aus einem fluktuierenden Etwas aus Selbstempfindungen, in denen mal das Körperliche, mal das Perzeptive oder Emotionale dominiert. Erzeugt wird hierbei ein Strom der Ich-Empfindung. Diese Ich-Empfindung beschreibt Roth als eine mühsam aufgebaute Illusion, die sich auch als Konstruktion erfassen ließe: Das Ich erschafft sich eine virtuelle Wirklichkeit und Erlebniswelt, bestehend aus Wahrnehmungen, Gedanken, Vorstellungen, Erinnerungen, Wünschen und Plänen. Bei der mühsamen Herausbildung des Ich entwickelt es die Vorstellung, es hätte selbst Gedanken, würde aktive Erinnerungen erzeugen und motorische Aktionen ausführen oder besäße einen Körper.

⁵⁸⁸ ROTH, Gerhard: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2001, S. 228–229.

⁵⁸⁹ ROTH 2001, S. 229.

⁵⁹⁰ ROTH 2001, S. 230.

⁵⁹¹ JAMES, WILLIAM: *Principles of Psychology*. Encyclopedia Britannica, Chicago et al. 1890 (Nachdruck 1984). [zitiert nach ROTH 2001, S. 195]

⁵⁹² ROTH 2001, S. 193.

Dabei entsteht all dies weit vor dem Ich. Angenommen wird, dass das Ich als evolutionärer Vorteil verschiedene Funktionen erfüllt.⁵⁹³

Die folgende Grafik konkretisiert die beschriebenen Verhältnisse der Phänomene, ihre Dimensionen und Funktionen, wie sie von ROTH aus neurowissenschaftlicher Evidenz abgeleitet wurden.

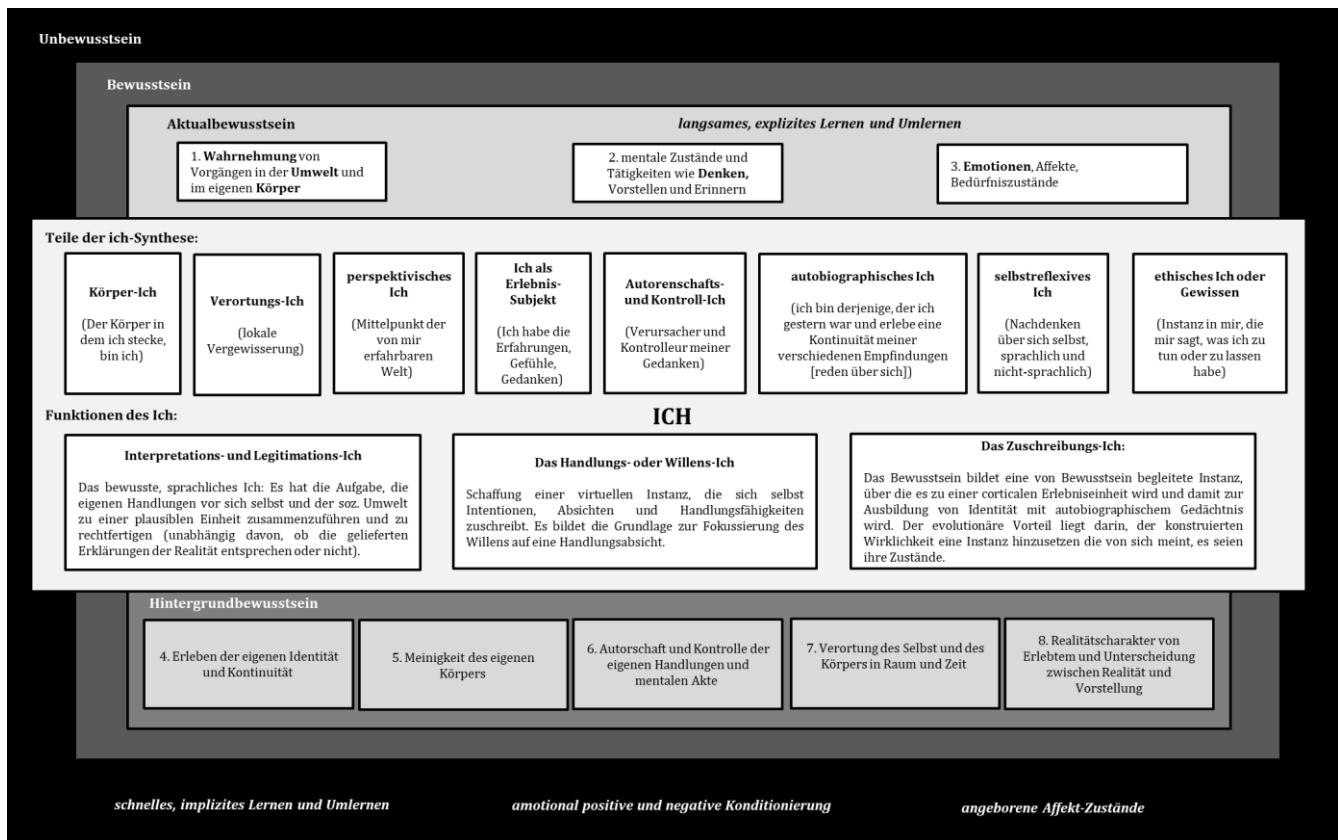


Abb. 13: Das Verhältnis von Bewusstseinszuständen, Ich und Gefühlen nach ROTH⁵⁹⁴

Das Phänomen des Lernens findet sich in der Abbildung 13 im Unbewusstsein als implizites Lernen und im Aktualbewusstsein als explizites Lernen. Implizites Lernen vollzieht sich unbewusst und auch die Lernergebnisse werden im impliziten Gedächtnis gespeichert. Es ereignet sich, wenn die zu verarbeitenden Reize ein hohes Maß an Komplexität aufweisen und das Lernen beiläufig erfolgt. Das neuartige Reizmaterial lässt sich nicht mit bereits vorhandenen Mustern im impliziten Wissen ergänzen, sondern muss neu angelegt werden. Dass implizites Lernen unbewusst erfolgt, schließt ein, dass gleichzeitig Aufmerksamkeitsprozesse ablaufen. Demgegenüber ist explizites oder intentionales Lernen immer bewusst. Es bedarf der willentlichen, aufmerksamen Ausrichtung. Explizite Lernerträge sind deklarativ und bewusst verfügbar. Durch Übung können sie aber auch ins implizite Gedächtnis absinken.⁵⁹⁵ Diesen zwei

593 ROTH 2001, S. 325–327.

594 ROTH 2001, S. 193, 203, 228, 325–327.

595 OERTER, Rolf: *Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen*. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4/2012, S. 392–393.

Lernweisen lässt sich noch eine weitere hinzufügen, die sich teilweise mit dem impliziten Lernen überschneidet. Das inzidentelle Lernen ist eng mit dem impliziten Lernen verknüpft, jedoch keinesfalls mit diesem identisch. Es ereignet sich beiläufig, während die lernende Person eigentlich auf andere Ziele hinarbeitet, z. B. ein Spiel zu gewinnen. Es zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass die Person ein hohes Maß an Vertieftheit in der Auseinandersetzung mit dem Stimulusmaterial aufbringt, was als ‚Involvement‘ bezeichnet wird und Phasen des Bewusstseins einschließt, aber nicht intentional auf das Lernen ausgerichtet ist. Inzidentelles Lernen lässt sich anhand einer motivationalen, kognitiven und evaluativen Komponente beschreiben.⁵⁹⁶

Im Bezug zum Musiklernen, das lernpsychologisch als „langfristige, überdauernde Veränderung des Verhaltenspotenzials durch einen nicht direkt beobachtbaren Vorgang bestimmt“⁵⁹⁷ werden kann, lassen sich diese drei Lernwege wie folgt beschreiben:

- *Explizites Musiklernen* ist intentionaler Erwerb von deklarativen Wissen aus den Bezugswissenschaften (Musikwissenschaft, Musiktheorie, Musikpädagogik).
- *Implizites Musiklernen* als unbewusstes Lernen, das im impliziten Wissen abgelegt wird, beinhaltet z. B. das implizite Verstehen von Tonalität und Form, Verhalten zu bestimmten Mustern in kulturellen Kontexten, individuelle Präferenzen und Abneigungen.
- *Inzidentelles Musiklernen* als beiläufiger Erwerb sowohl impliziten als auch expliziten Wissens ereignet sich, wenn z. B. in einem Frage-Antwort-Lied große Tonabstände erlernt werden und das Gefühl für den Abstand der Töne implizit abrufbar ist.

Auf allen drei Lernwegen sind stets die beschriebenen unbewussten Bereiche, die Komponenten des Aktualbewusstseins und auch die Dimensionen des Ich in verschiedensten Konstellationen aktiviert. Lernen heißt, dass stets der gesamte Mensch in den Prozess involviert ist. Seine Gefühle orientieren und motivieren ihn in diesem Prozess. Offen bleibt an dieser Stelle der Zusammenhang zwischen dem Lernen von Gefühlen und dem Lernen von Musik.

In Bezug auf die von HOLODYNSKI beschriebene Genese des Gefühlslernens ist zu konstatieren, dass der allergrößte Teil dieses Lernweges implizit und inzidentell verläuft. Explizites Gefühlslernen findet eigentlich nur bei bewusster Vermittlung von Wissen über Gefühle oder aber beim Erlernen von Emotionsregulationsverhaltensweisen statt, wobei auch hier implizite und inzidentelle Anteile vorhanden sind.

3.3.7 Gefühl in der Emotionspsychologie

Charakteristisch für die emotionspsychologischen Theorien ist, dass sie Gefühle als eine bestimmte Funktion in den Abläufen des menschlichen Organismus bestimmen. Diese Funktion ist immer an einen sehr konkreten Nutzen für das Individuum gebunden, der sich mit den Begriffen der evolutionären Emotionspsychologie in ultimate und proximate Wirkungszusammenhänge als evolutionäre Vorteile einteilen lässt. Die ultimativen Wirkungszusammenhänge können bis auf die Ebene hochentwickelter Säugetiere zurückverfolgt werden. Neurologische Erkenntnisse zur vergleichenden Anatomie von Gehirnstrukturen bestätigen, dass die ursprünglichen Wahrnehmungs- und Bewertungsmechanismen tief im

⁵⁹⁶ OERTER 2012, S. 390–391.

⁵⁹⁷ DARTSCH, Michael / PLATZ, Friedrich: *Perspektiven auf Lernen. Einleitung*. In: Dartsch et al. 2018, S. 157.

menschlichen Genmaterial verankert sind. Reflexe und Instinkte, etwa das klassische ‚Fight-or-Flight‘, bestimmen bis heute das Verhalten des Menschen mit. Darüber hinaus sind unabhängig vom jeweiligen Kulturkreis vier bis sechs Basisemotionen als Grundrepertoire menschlichen Erlebens nachweisbar.

Die weiteren Richtungen der Emotionspsychologie fokussieren ausschließlich die proximativen Wirkungszusammenhänge. Aus der erläuterten Geschichte der Methodik und des Denkens der Fächer wird deutlich, dass der experimentelle Zugriff mit der Formel *Reiz plus Beobachtung der Reizreaktion* im Zentrum steht, wobei der Begriff des Reizes in jüngeren Studien durch den des Ereignisses ersetzt wird. Die ihrem Selbstverständnis nach empirische Wissenschaft bleibt sich auch mit dieser begrifflichen Verschiebung in der Grundüberzeugung bis in die kleinste Nuance treu. Ihr Anliegen bleibt, durch systematische Beobachtung Erfahrungen zu beschreiben und so Wissen zu schaffen: Ein Ereignis (ursprünglich ‚Eräugnis‘: das, was plötzlich vor Augen tritt) ist der systematische Auslöser dessen, was in Augenschein genommen wird. Hierbei sind die technischen Möglichkeiten in der Forschungsmethodik der Emotionspsychologie so weit fortgeschritten, dass der Blick auf Prozesse gerichtet wird, die mit den Sinnen des Menschen gar nicht wahrnehmbar sind. Aus den Messergebnissen werden Modelle abgeleitet oder mit virtuellen Verfahren simuliert, die Gefühle als die subjektive Wahrnehmung einer Emotion oder Emotionsepisode erfassen. Diese subjektiven Gefühle erfüllen die Monitor- oder Feedbackfunktion gegenüber dem erlebenden Individuum und sind je nach konsultiert Theorie eine von insgesamt vier oder fünf Komponenten, die den emotionalen Prozess konstituieren: der Ausdruck, die Handlungstendenz, physiologische Reaktionen und die Einschätzung des Ereignisses rufen in gegenseitiger Abhängigkeit die Emotion hervor.

Die Unterschiedlichkeit der Gefühle wird aus ihrem jeweiligen Ziel für den Organismus erklärt. Hierbei werden vier Affektzentren im Gehirn identifiziert, die für unterschiedliche emotionale Empfindungen verantwortlich sind, von vegetativen Bedürfnissen wie dem nach Schlaf bis hin zu komplexen Gefühlen wie dem Wunsch nach Anerkennung.

Menschen lernen Gefühle, indem sie die Wechselwirkung zwischen einem vollzogenen Ausdruck und der Teilhabe an emotionalen Episoden erfahren. In einem dreistufigen Prozess erkennen Kinder zunächst den Zusammenhang zwischen Ausdruck und subjektivem Gefühl. Wird der behavioristische Ansatz weiterverfolgt, dass Gefühl und Ausdruck unmittelbar zusammenhängen, lernen sie anschließend, Gefühle auch sprachlich zu adressieren. Erst im fortgeschrittenen Grundschulalter tritt das mentalistische Gefühlsverständnis ein, welches den Dualismus von Ausdruck und Gefühl erkennt. Dies wiederum bildet die Voraussetzung dafür, einerseits Ausdruck und Gefühl unabhängig voneinander zu regulieren bzw. einzusetzen, andererseits die Perspektive anderer Personen, ihre Wünsche und Erwartungen an eine Situation, in das eigene Fühlen und Denken einzubeziehen.

Das Erleben eines subjektiven Gefühls nimmt die Person ganzheitlich wahr: Während der Erfahrung eines Gefühls wird dieses mit dem gesamten körperlichen Empfinden auf den Situationsanlass hin abgespeichert, einer somatischen Markierung (somatic marker). Bei einem erneuten Erleben können dann aber auch als-ob-Gefühle entstehen, die von den Affektzentren im Erleben als authentische Gefühle repräsentiert werden, allerdings nicht mit physiologischen Reaktionen einhergehen. Gefühle sind also ständige Begleiter des Bewusstseins und der aus verschiedenen Dimensionen und Funktionen entstehenden Wahrnehmung des Selbst oder Ich. Sie verknüpfen körperliches Erleben, Gedächtnisinhalte und die individuelle Bewertung von Situationen. Letztere, die bereits genannte Einschätzungsdimension oder das Appraisal, entwickelt sich parallel mit dem Menschen und den beschriebenen inneren Komponenten. Das

soziokulturelle Umfeld hat erheblichen Einfluss auf die Entstehung von Kategorien, die bestimmen, wie der Mensch seine Umwelt einschätzt und welche Haltung er dazu einnimmt: Wie sich spezifische Situationen, das Handeln in ihnen und die Reaktion des sozialen Umfeldes anfühlen, orientiert zukünftiges Erleben und Verhalten.

Die empirische Emotionspsychologie weist trotz des breiten Angebots an Studien und Modellen einen blinden Fleck auf, weil die Beobachtung und Beschreibung von subjektiven Gefühlen objektiv nicht möglich ist. Das größte Forschungsdefizit liegt in der Differenzierung der Modalität des Erlebens subjektiver Gefühle.

3.3.8 Aus der empirischen Perspektive abzuleitende musikdidaktische Überlegungen

Die Emotionspsychologie arbeitet zumeist experimentell. Aus Beobachtungen und Messergebnissen wird gefolgert, welche physiologischen Zusammenhänge welche Interaktion zwischen Individuum und Umwelt bewirken. Die komplexe Situation des Musikunterrichts lässt sich nicht in einem solchen experimentellen Setting erforschen, weshalb psychologische Studien im schulischen Kontext ein nahezu hoffnungsloses Unterfangen sind. Daraus folgt zum einen, dass Gefühle im Musikunterricht vermutlich nur kleinschrittig operationalisiert messbar sind. Zum anderen muss bei einer Übertragung von Forschungsergebnissen aus experimentellen Settings das Umfeld ihrer Entstehung bedacht werden. Jegliche Daten müssen im Kontext, in Abhängigkeit von der jeweiligen Unterrichtssituation und den beteiligten Menschen, interpretiert werden.

Obwohl die Modalität von Gefühlen in Musik nicht gemessen werden kann, hält die Interpretation der zusammengetragenen Erkenntnisse für die Gestaltung von Musikunterricht doch einige Einsichten bereit:

Gefühle werden in sozialer Interaktion gelernt; sie markieren als somatische Marker nach DAMASIO ganzheitlich Lernprozesse. Gefühle und Lernen – auch Musiklernen – sind miteinander verschränkte Dinge. Aus den im individuellen soziokulturellen Kontext gewonnenen Gefühlsmarkierungen entstehen implizite Einschätzungsdimensionen, die wiederum zukünftiges Fühlen und Verhalten prägen. Musikunterricht als soziale Situation ist ein Ort, an welchem die Einschätzungsdimensionen aufgerufen und je nach Verlauf in impliziten und expliziten Lernprozessen angepasst werden: Im Gedächtnis werden sie so modifiziert, dass zukünftige ähnliche Situationen in orientierenden Modi der Aufmerksamkeit, Motivation, der kognitiven Verarbeitung in Hinblick auf das (soziale) Selbst antizipiert werden, um entsprechend dem Lernergebnis adäquat implizit oder explizit handeln zu können. Es ist also davon auszugehen, dass im Musikunterricht musikbezogene Gefühle permanent inzidentell mitgelernt werden. Empirische Theorien zu Gefühlen mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe zu reflektieren, bietet folgenden Erkenntniswert:

- Lehrende wie Lernende verstehen Gefühle als universale menschliche Eigenschaften und wertschätzen ihren soziokulturell bedingten, musikalischen Ausdruck als je eigene Qualität.
- Gefühle sind Teil des eigenen Körpers. Sein Befinden zeigt den Mitvollzug von Musik an.
- Individuelle und private Mischformen von Gefühlen lassen sich u. a. in Sprache und Musik rekonfiguriert auszudrücken.
- Der Ausdruck in Mimik / Gestik, Sprache und Musik lädt zu verschiedenen Formen der Teilhabe ein.

- Leistungsbezogene Gefühlszustände sind relativ und schlechte Gefühle lassen sich umlernen.
- Gefühle erscheinen in einem Spektrum zwischen unmittelbar ergreifenden Zuständen und sprachlich rekonfigurierten als-ob-Gefühlen mit vielerlei Zwischenstufen.
- Die Ursprünge von Gefühlen liegen in den individuellen soziokulturellen Umfeldern.

Musik und Musikunterricht selbst folgen Verläufen, wie Gefühle und ihr Erleben auch. Die Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht gewinnt an Qualität, wenn die individuellen Erregungen, Spannungen und Valenzen der Lernenden miteinbezogen werden. Zudem hat sich Musikunterricht in dem Bewusstsein abzuspielen, dass es sich um eine soziale Situation handelt, in der die beschriebenen prägenden Einschätzungskategorien geschaffen werden. Zwischen den am Unterricht beteiligten Menschen, Musik und sozialer Verfasstheit bestehen Bezüge, die das Handlungspotenzial in zukünftigen sozialen Kontexten prägen. Gefühle der Freude, des Glücks und des Gerührt-seins entstehen und werden im selben Bereich repräsentiert wie das Gefühl der Bindung und damit Liebe zu anderen Personen. Mit den Mitteln der empirischen Emotionspsychologie lässt sich darüber nicht mehr aussagen. Dieser Befund schlägt jedoch die Brücke zu den Inhalten der nächsten Unterkapitel: Das Gefühl des Glücks, des Aufgehoben-Seins und Berührt-Seins durch und in Musik ist ein Vermögen des Menschen gegenüber und mit Musik. Interpretierende philosophische Erklärungsversuche reichen von objektiven bis zu subjektiven Ansätzen. Auf diese Weise werden weitere Dimensionen von Gefühlen sichtbar, die ebenfalls ihre Relevanz für musikdidaktisches Nachdenken entfalten.

3.4 Philosophisch-analytische Perspektiven

In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg gab es in den philosophischen Diskursen keine systematische Auseinandersetzung mit Gefühlen. Im deutschsprachigen Raum hatten die Verbrechen der Nationalsozialisten dafür gesorgt, dass mit Gefühlen befasste Philosophinnen und Philosophen entweder ermordet wurden (EDITH STEIN) oder emigrieren mussten (MORITZ GEIGER und AUREL T. KOLNAI); andere waren durch ihre Nähe zum Nazi-Regime kompromittiert (HEIDEGGER). Angesichts der erlebten Schrecken herrschte über die Grenzen Deutschlands hinaus Misstrauen gegenüber der intellektuellen Auseinandersetzung mit Gefühlen.⁵⁹⁸ Darüber hinaus gewannen verschiedene Ausprägungen der analytischen Philosophie in der Nachfolge des Wiener Kreises⁵⁹⁹ an Gewicht: Ihnen zufolge seien die Aufgaben der Philosophie mit wissenschaftstheoretischer Rahmung und der logischen Analyse wissenschaftlicher Begriffe und Sätze zu erfassen, während die Realität nur von den empirischen Wissenschaften beschrieben werden könne.⁶⁰⁰ In diesem Kontext wog WITTGENSTEINS Kritik der Privatsprache derart schwer, dass subjektives Erleben und damit auch Gefühle nicht als adäquates Feld des Philosophierens erachtet wurden.⁶⁰¹ Erst infolge der grundsätzlichen Infragestellung des Behaviorismus im Zuge

⁵⁹⁸ SZANTO, Thomas / LANDWEER, Hilge: *Introduction*. In: Szanto, Thomas / Landweer, Hilge (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion*. Routledge, London / New York 2020, S. 4.

⁵⁹⁹ VEREIN ERST MACH (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weltanschauung. Der Wiener Kreis*. Artur Wolf Verlag, Wien 1929, <http://docplayer.org/17113033-Wissenschaftliche-weltauffassung-der-wiener-kreis.html>, [zuletzt aufgerufen am 26.04.2021].

⁶⁰⁰ BECKERMAN, Ansgar: *Einleitung*. In: Prechtl, Peter (Hrsg.): *Grundbegriffe der analytischen Philosophie. Mit einer Einleitung von Ansgar Beckermann*. J. B. Metzler, Stuttgart / Weimar 2004, S. 3.

⁶⁰¹ LANDWEER / RENZ 2012, S. 15.

der kognitiven Wende gerieten auch Gefühle wieder ins Blickfeld. Als Funktionen des Organismus, die durch empirische Wissenschaften belegt sind, bedürfen sie der konsistenten, sprachlichen Integration in die Theoriebildung.

Im Detail lassen sich die Methodik und die mit ihr gewonnenen Ergebnisse gerade an der Erforschung von Gefühlen nachvollziehen: Einerseits geben die Gefühle ein gutes Beispiel dafür ab, was typisch an analytischer Begriffsarbeit ist und wie divers sie in ihren Ergebnissen sein kann, andererseits wirken die Arbeitsweisen und Ergebnisse maßgeblich auf das allgemeine und wissenschaftliche Verständnis von Gefühlen ein. Dabei ist der Weg der Erkenntnisgewinnung keinesfalls Philosophierenden vorbehalten. Obwohl die zitierten Arbeiten von DAMASIO, KOELSCH oder ROTH im vorhergehenden Kapitel nicht das Etikett analytischer Philosophie tragen, so sind sie doch mit dem grundsätzlichen Anspruch verbunden, aus empirisch gewonnenen Daten ein konsistentes System von Begriffen in zusammenhängenden Aussagen über Gefühle zu gewinnen. Analytisch Philosophierende arbeiten mit diesen Ergebnissen weiter, indem sie die Begriffe und mit ihnen verbundene Phänomene nach gegebenen sprachlogischen Grundsätzen untersuchen, was sie ihrem Selbstverständnis nach zu interdisziplinär Forschenden macht.

Eine solche Position ist z. B. bei ANDREA SCARANTINO und RONALD DE SOUSA erkennbar, die *philosophisch* selbstverständlich im analytischen Sinne verstehen. Betont wird in ihrem einführenden Überblicksartikel⁶⁰², wie wichtig der interdisziplinäre Ansatz sei. Eine isoliert philosophische Betrachtung, welche die Ansätze aus der Psychologie, den Neurowissenschaften und der Evolutionsbiologie nicht berücksichtige, sei nicht länger brauchbar, da sich in der wissenschaftlichen Praxis Forschende verschiedener Disziplinen austauschten: „[W]e are convinced that crossdisciplinary fertilization is our best chance for making progress in emotion theory.“⁶⁰³ Über disziplinäre Grenzen hinweg identifizieren die Autoren zwei übergeordnete Beschreibungsweisen in der Bestimmung dessen, was Gefühle sind, die eng mit dem jeweiligen Forschungsinteresse zusammenhängen. Die erste Richtung sucht nach Erklärungen, die sich als kompatibel mit sprachlogischen Gebräuchen erweisen. Definitionen, die sich strikt in diesem Bereich verorten lassen, werden als deskriptiv eingeordnet. Als zweites zentrales Interesse gehe es darum, fruchtbare theoretische Modelle zu entwickeln, was der Anlage nach als präskriptives Forschen und Definieren betrachtet werden könne.⁶⁰⁴ Die Unterscheidung zwischen präskriptiven und deskriptiven Untersuchungssettings ist insofern erhellend, als sie eine Kategorie erzeugt, welche Gefühle aus dem Erkenntnisinteresse des jeweiligen Forschenden in Bezug auf sein Beschreibungsinteresse bestimmt. Ein Neurologe oder eine Sprachphilosophin versuchen ihre Beobachtungen genau zu beschreiben und die Beschreibungen anschließend in eine solche Form zu bringen, dass die Beobachtungen objektiv wiederholbar sind und das gewonnene Wissen als Beschreibung genügt – sie arbeiten deskriptiv. Die präskriptive Orientierung lässt sich am Beispiel einer praktizierenden Psychologin oder eines in der Schule arbeitenden Musikpädagogen verdeutlichen. Sie benötigen für ihre Praxis handlungsleitende Begründungszusammenhänge, welche aus der Interpretation von Forschungsergebnissen als

⁶⁰² SCARANTINO, Andrea / DE SOUSA, Ronald: *Emotion*. In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford 2018,
<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/> [zuletzt aufgerufen am 14.01.2021].

⁶⁰³ SCARANTINO / DE SOUSA 2018, S. 1. Die Seitenzahlen beziehen sich auf die ausgedruckte Version des Artikels. Zur Orientierung werden in der Folge auch die jeweiligen Gliederungspunkte mit angegeben.

⁶⁰⁴ SCARANTINO / DE SOUSA 2018, 1. Defining the Emotions: What are the Desiderata?, S. 3.

Modelle und Theorien abzuleiten sind, die sich in der Praxis und Forschung bewähren müssen. Aus der Verschränkung beider Interessenrichtungen leiten die Autoren ab, was Forschende schließlich zu leisten versuchen: Gesucht sind präskriptive Definitionen von Gefühlen, die zum einen ein höchstmögliches Maß an sprachlogischer Konsistenz aufweisen und gleichzeitig, je nach partikularem Interesse, theoriebildende Zwecke erfüllen.⁶⁰⁵ Auf diese Weise sind auch präskriptive Definitionen deskriptiv adäquat.⁶⁰⁶ Die Unterscheidung zwischen deskriptiver und präskriptiver Ausformung von Forschungsergebnissen orientiert sich an den Möglichkeiten, die das jeweilige mehr oder weniger konsistente Sprachsystem bietet. Insofern lässt sich auch die analytische Auseinandersetzung mit empirischen Ergebnissen als eine Übersetzung des Verstehens durch regelgeleitete Interpretation erfassen: Eine Reaktion wird gemessen, aus dem Messergebnis wird eine Funktion abgeleitet, die in einem Begriff wiedergegeben wird. In diesem ersten Interpretationsschritt entstehen empirische Befunde. Die Zusammenschau mehrerer Befunde wird in einem Modell verdichtet, das die Wirklichkeit in ein sprachliches System übersetzt, z. B. das oben beschriebene Komponenten-Prozess-Modell von BROSCH / SCHERER in einem zweiten Schritt. Je nach eigener Überzeugung und der daraus resultierenden sprachlogischen Präferenzen entstehen in einem dritten Interpretationsschritt präskriptive Aussagen, die in Abhängigkeit von der Zielperspektive maximale Deskriptivität aufweisen. Der Übergang der Beschreibungen, wie Dinge sind, *wie Dinge sein könnten* hin zu *wie Dinge sein sollten*, ist fließend und bedarf der fallgebundenen Analyse. Aus den Wurzeln der analytischen Philosophie schließend sind es zunächst aus der Mathematik abgeleitete logische Sprachsysteme, die zur Beschreibung herangezogen werden. Aufgrund der Eigenschaften von Gefühlen finden sich allerdings auch weitere Bezugssysteme, z. B. Begriffe der Stoa, der Psychoanalyse oder der Gestaltpsychologie.

Die inhaltliche Gemeinsamkeit analytisch-philosophischer Arbeiten besteht aber vor allem in der Orientierung an kognitiv geprägten Einsichten. Gegenüber dem zuvor dominierenden empiristischen Verständnis von Gefühlen als Muster von Reizempfindungen integriert KENNY 1963 in seine Konzeption neben dem Empfindungscharakter von Gefühlen das Moment der Intentionalität, wie es BRENTANO in der frühen Phänomenologie tat.⁶⁰⁷ Auf materiale und formale Objekte gerichtet geben Gefühle dem Weltbezug Orientierung.⁶⁰⁸ Für derartige Gefühle wird der Begriff der Emotion verwendet, der sich in der analytischen Philosophie durchsetzt. Andere Gefühle, wie Lust und Unlust, oder somatische Zustände sind von diesem Begriff ausgeschlossen.⁶⁰⁹ DÖRING grenzt hier „Emotionen bzw. ‚emotionale Gefühle‘“ gegenüber „nichtemotionalen Gefühlen“ ab.⁶¹⁰ Im Anschluss an KENNY teilt die analytische Philosophie mit der Psychologie die Schwierigkeit der Auslegung des Kognitionsbegriffs. Wie KOELSCH bemerkt, ist die Grenze zwischen kognitiv und nicht kognitiv bereits auf physiologischer Ebene nicht eindeutig zu ziehen,⁶¹¹ weshalb „Urteile, Überzeugungen, Gedanken, Bewertungen, Einschätzungen

⁶⁰⁵ Ebd.

⁶⁰⁶ SCARANTINO / DE SOUSA 2018, 1. Defining the Emotions: What are the Desiderata?, S. 4.

⁶⁰⁷ Vgl. S. 104 in dieser Arbeit.

⁶⁰⁸ Die Angst vor der der Schlange (materiales Objekt) richtet sich auf ihre Gefährlichkeit (formales Objekt).

⁶⁰⁹ VENRELL FERRAN, Íngrid: *Emotionsbegriffe in der analytischen Philosophie*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 102.

⁶¹⁰ DÖRING 2004, S. 14.

⁶¹¹ KOELSCH 2017, S. 193.

(appraisals) und Wahrnehmungen“⁶¹² als mögliche Kognitionen diskutiert werden, die konstitutiv für Gefühle sind. Welche Komponenten nun kognitiv sind bzw. ob Gefühle Kognitionen sind, ist Teil der Forschungskontroverse, die den Grund für die theoretische Vielfalt innerhalb analytischer Positionen liefert. Ihnen ist gemein, dass sie Gefühle nicht einfach nur als Reize verstehen wollen, sondern ihnen aufgrund ihrer Intentionalität innerhalb der Philosophie des Geistes eine entscheidende Rolle zuschreiben. Der Verstand wird dabei als etwas von den Gefühlen zu Unterscheidendes modelliert und ihr Verhältnis zueinander untersucht.⁶¹³ Gefühle haben in diesem Sinne rationalen Charakter bzw. es wird von der Rationalität der Gefühle ausgegangen.

Innerhalb der analytischen Theoriebildung lassen sich vier Theorie-Schulen identifizieren, die auf bestimmte Aspekte fokussieren und eigene Emotionsbegriffe zugrunde legen:⁶¹⁴

- Mehrkomponenten-Theorien: z. B. GEBAUER et al. 2017
- kognitiv-evaluative Theorien: z. B. NUSSBAUM 2001
- Wahrnehmungstheorien: z. B. DE SOUSA 1997
- Erlebnistheorien: z. B. GOLDIE 2000

SCARANTINO / DE SOUSA erläutern die den vier Traditionen gemeinsame Herausforderung, deskriptive Definitionen und brauchbare Theorien in Einklang zu bringen. Alle müssten klären:

- die Frage nach der Differenzierung von verschiedenen Emotionen und die Unterscheidung von Emotionen zu Dingen, die keine Emotionen sind;
- ob und wie Emotionen Verhalten motivieren;
- inwiefern sich Emotionen auf intentionale Objekte beziehen und ob die Bezugsweise als angemessen oder unangemessen bewertet werden kann;
- ob Emotionen immer subjektive Erfahrungen involvieren und welcher Art diese Erfahrungen sind (womit eine phänomenologische Dimension angesprochen ist).⁶¹⁵

Neben der grundlegenden Konzeptualisierung von Emotionen und ihrer Komponenten stehen zudem „folk emotions“⁶¹⁶ im Fokus. Mit diesen umgangssprachlichen Gefühlen sind bestimmte Typen von Emotionen gemeint. Sie bilden allerdings in vielerlei Hinsicht eine so heterogene Klasse, dass sich an ihnen die Diskussion entzündet, ob Kategorien für Gefühle etwas Natürliches seien. Die Schwierigkeit der Kategorienbildung ergebe sich zum einen daraus, überhaupt festzustellen, wie sich generische Kategorien beschreiben ließen, und zum anderen, wie die Unterscheidung spezifischer Emotionen dann möglich würde. Schließlich existierte auch die Forschungsmeinung, dass Gefühle ein ausreichendes Maß an Homogenität aufwiesen, um sie als eine Klasse natürlicher Dinge zu bezeichnen.⁶¹⁷ SCARANTINO und DE SOUSA schlagen alternativ vor, Gefühle als theoretische Dinge zu begreifen, „understood as groupings of entities that participate in a body of philosophically or scientifically interesting generalizations due to some set of

⁶¹² VENRELL FERRAN 2019, S. 103.

⁶¹³ Ebd.

⁶¹⁴ Taxonomie nach VENRELL FERRAN 2019, S. 104–106.

⁶¹⁵ SCARANTINO / DE SOUSA 2018, 2. Three Traditions in the Study of Emotions: Emotions as Feelings, Evaluation, and Motivations, S. 5.

⁶¹⁶ SCARANTINO / DE SOUSA 2018, 1. Defining the Emotions: What are the Desiderata?, S. 3.

⁶¹⁷ SCARANTINO / DE SOUSA 2018, 1. Defining the Emotions: What are the Desiderata?, S. 3–4.

properties they have in common“.⁶¹⁸ Sollte der Grad an Heterogenität allerdings zu stark sein, sei es die Aufgabe, Gefühlskategorien so klar zu explizieren, dass sie sich transformieren lassen: Hier hätte theoretischer Nutzen den Vorrang vor sprachlicher Kompatibilität.⁶¹⁹

Ausgehend von dieser Einführung werden im Folgenden philosophisch-analytische Theorien und Begriffe erläutert. Zunächst wird am Beispiel der interdisziplinär ausgerichteten Arbeit von GEBAUER et al. eine typische Mehrkomponenten-Theorie beispielhaft vorgestellt. An ihr lässt sich u. a. zeigen, wie sprachphilosophische Argumente auf das Modellieren von Gefühl einwirken und den Begriff des Phänomens prägen. Anschließend wird gezeigt, dass in der analytischen Philosophie die traditionelle Dichotomie von Geist und Körper im Gewand der Gegenüberstellung von Verstand oder Rationalität zu Gefühlen weiterbesteht: Ihr Verhältnis lässt sich über die verschiedenen theoretischen Ansätze hinweg in drei Denkfiguren nach IMKE VON MAUR beschreiben. Anschließend wird das Kernelement analytischer Theoriebildung, die Intentionalität von Gefühlen, an einer evaluativen (NUSSBAUM) und einer erlebnisorientierten Gefühlstheorie (GOLDIE) erörtert, um nachzuvollziehen, inwiefern Fühlen und Gefühle eine eigene Klasse der Intentionalität sui generis⁶²⁰ bilden.

3.4.1 Mehrkomponenten-Theorie

An der 2017 erschienenen Schrift *Von der Emotion zur Sprache*⁶²¹ lässt sich nachvollziehen, wie empirische Erkenntnisse in eine zusammenhängende Theorie der Gefühle übersetzt werden. In teils gemeinsamen, teils separaten Beiträgen von vier Wissenschaftlern aus der Philosophie, Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und Soziologie wird erstens deutlich,⁶²² dass interdisziplinäre Forschung zu Beginn des 21. Jahrhunderts der probate Weg zu sein scheint, um zu generellen Aussagen über Gefühle zu kommen. Zugleich zeigt sich zweitens, dass der philosophische Beitrag die oben beschriebene Aufgabe analytischer Philosophie übernimmt, indem er die Begriffe zur Integration der Disziplinen liefert und begründet. Empirische Forschungsergebnisse und die Entwicklung des theoretischen Rahmens stehen in einem dialektischen Verhältnis. Die Empirie bereichert das begriffliche Denken, wird aber „zunächst auf ihre Kompatibilität mit dem hier entwickelten Rahmen philosophischen Denkens geprüft und erst dann in diesen eingepasst“.⁶²³ Dabei wird deutlich, dass das Regelsystem, mit dem empirische Belege zu Aussagen verknüpft werden, in diesem Fall maximale sprachlogische Konsistenz anstrebt.

⁶¹⁸ Ebd.

⁶¹⁹ SCARANTINO / DE SOUSA 2018, 1. Defining the Emotions: What are the Desiderata?, S. 4.

⁶²⁰ Vgl. VON MAUR, Imke: *Die epistemische Relevanz des Fühlens. Habitualisierte affektive Intentionalität im Verstehensprozess*. Osnabrück 2017, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-20180807502> [zuletzt aufgerufen am 10.05.2021], S. 81.

⁶²¹ GEBAUER, Gunter / HOODYNSKI, Manfred / KOELSCH, Stefan / VON SCHEVE, Christian: *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017.

⁶²² Die Beiträge von HOODYNSKI und KOELSCH sind bereits in das vorhergehende Kapitel eingeflossen.

⁶²³ GEBAUER, Gunter: *Wie können wir über Emotionen sprechen?* In: GEBAUER, Gunter / HOODYNSKI, Manfred / KOELSCH, Stefan / VON SCHEVE, Christian: *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 35.

Das Anliegen des Buches liegt darin zu erklären, wie die „Überführung des nicht-verbalen Emotionsperzepts in Sprache“⁶²⁴, also das Sprechen über Gefühle, gelingen kann. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass das Erleben und die Beobachtung von Gefühlen miteinander verbunden sind, beides jedoch in unterschiedlichen Rollen und Positionen geschieht⁶²⁵. Dabei ist das subjektive Ich nicht in der Lage, seine Gefühle direkt zu beobachten. Als Beispiel werden negative Gefühle angeführt, deren zerstörerische Triebkräfte Eigendynamiken entwickeln.⁶²⁶ Aus den zwei Positionen ergeben sich grundverschiedene, jedoch notwendige Zugänge zu Gefühlen: erstens die beschriebene Innenperspektive, zweitens die Außenperspektive, die durch experimentelle Beobachtung oder die Rekonstruktion von Emotionen des Gegenübers zugänglich wird.⁶²⁷

„Das Sprechen über Emotionen entsteht in einer symbolischen Re-Konfiguration zugrundeliegender biologische Prozesse. Die Re-Konfiguration entsteht aus einer Verknüpfung des Vollzugs durch das Ich, das seine Emotionen erlebt, und der Perspektive der Teilhabe durch eine Anteil nehmende andere Person. Diese zweite Person kann die mitgefühlte Emotion aus der Perspektive eines kompetenten Beobachters und Sprechers sprachlich re-konfigurieren und dem Ich zurückspiegeln.“⁶²⁸

Bemerkenswert an dieser vorausgestellten Grundlage ist der Aspekt, dass das Verstehen von Gefühlen als Solitär nicht möglich sei. Gelingendes Verstehen benötige immer ein Gegenüber und eine rahmende Sozialstruktur, in der sich bestimmte kulturelle Umgangsweisen mit Gefühlen spiegelten. Gefühle hätten dann immer das Potenzial, sowohl „natürliche, unvermittelte biologische Ereignisse und ein von menschlicher Praxis reguliertes Geschehen unseres gesellschaftlichen Lebens“⁶²⁹ zu sein.

GEBAUERS analytischer Beitrag besteht aus der Begründung von drei Perspektiven und der Erörterung ihrer Beziehung und sprachlichen Zugänglichkeit. In Anschluss an ÉMILE BENVENISTE leitet er aus den drei grammatischen Personen die drei Perspektiven Vollzug, Teilhabe und Beobachtung auf Gefühle ab:

⁶²⁴ GEBAUER et al. 2017: *Was sind Emotionen?* In: GEBAUER et al.: *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 29. In der Folge 2017b in der Literaturangabe.

⁶²⁵ GEBAUER et al. 2017: *Einleitung: Von der Emotion zur Sprache*. In: GEBAUER et al.: *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 8. In der Folge 2017a in der Literaturangabe.

⁶²⁶ GEBAUER et al. 2017a, S. 8.

⁶²⁷ GEBAUER et al. 2017a, S. 11.

⁶²⁸ GEBAUER et al. 2017a, S. 11–12.

⁶²⁹ GEBAUER et al. 2017a, S. 9.

GRAMMATISCHE PERSON	BEZIEHUNG ZUM GEFÜHL	PERSPEKTIVE
1. Pers. Singular	Vollzug / (Beobachtung)	ich + Vollzug / (ich + Beobachtung)
2. Pers. Singular	Teilhabe / Beobachtung	du + Teilhabe / du + Beobachtung
3. Pers. Singular	Beobachtung	er/sie/es + Beobachtung

Tab. 7: Modi der Beziehung zu und Perspektiven auf Gefühle angelehnt an GEBAUER⁶³⁰

Die im vorhergehenden Kapitel skizzierten neuropsychologischen Begründungen von Vollzugs- und Teilhabeweisen beruhen auf dem von GEBAUER entwickelten Begriffsverständnis und bilden es implizit ab. Gleiches gilt für die entwicklungspsychologische Beschreibung des Lernprozesses, der darin mündet, über Gefühle sprechen zu können. Strategisch wichtig für die Gesamtargumentation des theoretischen Rahmens GEBAUERS sowie für die Begründung der Priorität empirischer Belege der Konzeption ist die Untersuchung der ersten Person. Hier würde die Selbstbeobachtung – deshalb ist sie in Klammern gesetzt – kein epistemisches Verhältnis zwischen einer Person und ihren Gefühlen erzeugen: „Die erste Person besitzt das Privileg des Vollzugs, aber nicht das *der wahren Erkenntnis* ihrer Emotion. Ein solches Privileg gibt es nicht.“⁶³¹ Die Skepsis gegenüber introspektiven Methoden begründet GEBAUER mit WITTGENSTEINS Argument gegen die Privatsprache. WITTGENSTEINS Arbeiten befassen sich mit der logischen Untersuchung menschlicher Sprache, ihrer Grammatik und ihres Gebrauchs. Sie zielen nicht auf tatsächliche psychologische Phänomene. Es geht ihm darum, Sprache und ihre Verflechtung mit kulturellen, sozialen und individuellen Aspekten zu beschreiben und kritisch von wissenschaftlichen Begriffen abzusetzen. Zentral ist das Element des Sprachspiels: „Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das ‚Sprachspiel‘ nennen.“⁶³² Durch die übersichtliche Darstellung ließen sich Familienähnlichkeiten zwischen den Sprachspielen beschreiben, die sich zwischen verschiedenen Äußerlichkeiten gleicher Sprachspiele zeigten.⁶³³ Die Privatsprache ist ein konstruiertes Gedankenexperiment, in welchem die Regeln der Sprache ausschließlich von dem*der Sprechenden selbst gemacht werden, was ihn*sie dazu befähige, das auszudrücken, was ausschließlich das Selbst an Empfindungen erfahren habe. Da ein solches Sprachspiel keinerlei Anbindung an öffentliche Sprachspiele als unabhängige Instanzen haben kann, kann es auch keinen logischen Regeln eines geteilten, öffentlichen Sprachgebrauchs folgen. Aufgrund von Akten privater Regelfolgen könnte dann die Korrektheit der Regeln und damit ihrer Begriffe nicht garantiert werden:⁶³⁴

630 GEBAUER 2017, S. 44.

631 GEBAUER 2017, S. 78. [Kursivierung im Original]

632 WITTGENSTEIN, Ludwig: *Philosophische Untersuchungen*, § 7 Abs. 4. In: Wittgenstein, Ludwig: *Werkausgabe Band 1: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2019b, S. 241.

633 GEBAUER / STUHLDREHER 2008, S. 617.

634 GEBAUER 2017, S. 46.

„Darum ist der Regel folgen eine Praxis. Und der Regel zu folgen *glauben* ist nicht: der Regel folgen. Und darum kann man nicht der Regel ‚privatum‘ folgen, weil sonst der Regel zu folgen glauben dasselbe wäre, wie der Regel zu folgen.“⁶³⁵

Daher empfiehlt GEBAUER in einer Fußnote, die empirische und in der kognitiven Theoriebildung geteilte Unterscheidung zwischen Emotion und Gefühl aufzuheben und stattdessen von einem nichtsprachlichen, fühlend-gedeuteten Emotionsperzept und von Emotion als sprachlicher Deutung des Fühlens zu sprechen.⁶³⁶ Neben der begrifflichen Fassung von Gefühl leistet dieses Argument die Rahmung des entwicklungspsychologischen Gangs: Da der Weg zum Sprechen über Gefühle nicht von innen her, sondern nur von außen erlernt werden kann, wird hier der Brückenschlag zur Spiegelung und Teilhabe mit Bezugspersonen als grammatische zweite Person deutlich. Die Perspektive der dritten Person ist in der Theoriebildung zu Gefühlen eine ungewöhnliche Instanz: Zur traditionellen Konstellation zwischen Subjekt (Ich) und Objekt (Du) kommen über ein außenstehendes Sein potenzielle Diskursteilnehmende hinzu, über deren Involvierung erst entschieden werden muss. Möchte das Ich dem anderen Sein die Teilhabe zusprechen, ist letztere Instanz aufgefordert, das Ich verstehen zu wollen.

Aus musikdidaktischer Perspektive sind die Ausführungen GEBAUERS insofern erhellend, als sie im Vergleich zu den allgemeineren Modi der Teilhabe und des Vollzugs bei KOELSCH spezifizieren, was überhaupt ausgesagt werden kann. Wird seiner auf WITTGENSTEIN fußenden Argumentation nachgegangen, so können Aussagen über das eigene Empfinden mit Musik im Musikunterricht kein Gegenstand sein, der zu adäquatem Wissen in Form wahrer Erkenntnis über Musik führt. Dies ist in zweierlei Hinsicht für die Bewertung im Musikunterricht wichtig. Erstens dürften individuelle Gefühle demnach kein Bewertungsgegenstand sein. Worüber nicht gesprochen werden kann, darüber können auch keine Vorschriften gemacht werden, wie es zu sein hätte, wie es sich äußern müsse und wie es dann bewertet würde. Zweitens wird mit dem Fokus auf wahre Erkenntnis über einen Gegenstand die geforderte Form des Wissens beschrieben, das bewertet werden kann. Es müsste intersubjektiv teilbar und in seiner Struktur propositional sein, um transparent und vergleichbar in Prüfungssituationen bewertet werden zu können. Problematisch ist der Ausschluss originär musikalischen Vermögens *Fühlen von Musik* und das daraus resultierende Ungleichgewicht in Relation zum Vermögen *Wissen über Musik* für die Konzeption und praktische Umsetzung von Musikunterricht: Aussagen über das subjektive Erleben mit Musik und das Fühlen in ästhetischen Erfahrungen haben kein epistemisches Gewicht und wären in einer konsequenten Übersetzung des theoretischen Rahmens überflüssig. Diesem Gedanken wird an anderer Stelle nachgegangen, hier ist vor allem die grundsätzliche Unterscheidung von Belang. Die in diesem analytischen Rahmen entworfene interdisziplinäre Gefühlskonzeption ist beispielhaft für das Verständnis der Mehrkomponenten-Theorien. Auf allgemeiner Ebene werden Emotionen und Gefühle zunächst anhand des Kriteriums der Dauer und Bezogenheit von Stimmungen und Sentiments unterschieden. Emotionen und Gefühle dauern viel kürzer, meist nur Sekunden oder Minuten, an. Während Stimmungen keinen direkten Anlass haben und z. B. in euphorischer oder depressiver Ausprägung viele Tage anhalten können, wird mit Sentiments

⁶³⁵ WITTGENSTEIN, Ludwig: *Philosophische Untersuchungen*, § 202. In: Wittgenstein, Ludwig: *Werkausgabe Band 1: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2019, S. 345. [Kursivierung im Original]

⁶³⁶ GEBAUER 2017, S. 44.

(gegenständlichen Gefühlen) eine dauerhafte Disposition im Empfinden gegenüber einem konkreten Objekt beschrieben. Als Beispiel wird hier das Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe oder die Liebe zum*r Partner*in oder den eigenen Kindern genannt. Sentiments können Voraussetzung für weitere Emotionen sein.⁶³⁷ Ausgehend davon, „eine Emotion im Sinne des koordinierten Zusammenspiels unterschiedlicher körperlicher und mentaler Komponenten“⁶³⁸ zu betrachten, konzeptualisieren die Mehrkomponenten-Theorien eine prototypische Emotion in fünf Subsysteme, also Komponenten, und beschreiben die sich anschließende kulturabhängige Bewertung und Regulation von Emotion durch das Ich. Das Gefühl wird aus den vier weiteren Komponenten einer Emotion synthetisiert, deren Korrelationsverhältnis nicht abschließend geklärt ist. Es setzt sich zusammen aus

1. der bedürfnisrelevanten Einschätzung eines Emotionsanlasses,
2. der Handlungsbereitschaft,
3. dem Ausdruck und
4. den (peripher) physiologischen Körperreaktionen.

Die Komponente der *bedürfnisrelevanten Einschätzung eines Emotionsanlasses* erfasst die „unwillkürliche (also nicht bewusst reflektierte) Einschätzung bzw. Bewertung einer Person, wie ein gegebener Anlass zu ihren zentralen Bedürfnissen und Zielen in Beziehung steht.“⁶³⁹ Alternative Begriffe sind Motive oder Anliegen. Jedes Bedürfnis ist mit einem korrelierenden Affekt gekoppelt, der Anregung oder Befriedigung signalisiert. Hierbei werden vier Affektsysteme differenziert, die oben bereits ausführlich beschrieben wurden. Die Einschätzung der Situation hat erheblichen Einfluss darauf, welche Emotion entsteht, und einzelne Emotionsqualitäten lassen sich bestimmten Einschätzungsmustern zuordnen. Dabei ist es in der Situation irrelevant, ob die Situation richtig eingeschätzt wurde; aus einer falschen Einschätzung resultieren lediglich irrationale emotionale Reaktionen.⁶⁴⁰

Als zweite und dritte Komponente werden *Handlungsbereitschaft* und *Ausdruck* beschrieben, womit motorische Aktivitäten gemeint sind, „um die Situation in bedürfnisdienlicher Weise zu verändern“.⁶⁴¹ Hierbei ist Handlungsbereitschaft die Form der intrapersonellen Regulation, da die Handlung zur Situationsänderung unmittelbar durch eine Emotion eingeleitet wird. Der Ausdruck ist eine indirekte Form der Situationsbeeinflussung und wird als interpersonale Regulation bezeichnet: Unter der Bedingung eines Kommunikationspartners oder einer Kommunikationspartnerin, der oder die über dasselbe Ausdrucksrepertoire verfügt, lässt sich diese*r durch bestimmte Gesten zur gewünschten Änderung anhalten, z. B. durch Drohgebärden. Beide Formen lassen sich in vielen Fällen nicht voneinander trennen und bestimmte Ausdrucksformen können einen Appell an die eigene Person darstellen.⁶⁴²

Die vierte Komponente sind die *(peripher) physiologischen Körperreaktionen*. Sie treten unwillkürlich auf und widerfahren einer Person in ihrem Erleben. Hierzu zählen die Veränderung

⁶³⁷ GEBAUER et al. 2017b, S. 18.

⁶³⁸ GEBAUER et al. 2017b, S. 19.

⁶³⁹ GEBAUER et al. 2017b, S. 21.

⁶⁴⁰ GEBAUER et al. 2017b, S. 22.

⁶⁴¹ GEBAUER et al. 2017b, S. 23.

⁶⁴² GEBAUER et al. 2017b, S. 23–24.

„des Herzschlags, Blutdrucks oder der Atmung, das Schwitzen sowie hormonelle Reaktionen, die wiederum weitere Körperreaktionen in Gang setzen können“.⁶⁴³ Die Nützlichkeit der Reaktionen ist abhängig von der jeweiligen Situation. Eine Kontroverse besteht darüber, ob Emotionen stets von körperlichen Reaktionen begleitet sein müssen.⁶⁴⁴

Die fünfte Komponente einer Emotion besteht aus dem *subjektiven Gefühl*, dem „Erleben des emotionalen Zustands aus der Vollzugsperspektive, also der Perspektive der Person, die die Emotion erlebt“⁶⁴⁵ als Feedbackprodukt: Körperlische Empfindungen lösen das Gefühl aus. Über diese körperlichen Empfindungen hinaus wird das subjektive Gefühl oder Emotionsperzept⁶⁴⁶ auch ausgelöst durch neuronale Informationen der oben genannten affektgenerierenden Hirnstrukturen, aus neuronalen Informationen zu möglichen Handlungstendenzen und aus der kognitiven Einschätzung der emotionsauslösenden Umstände.⁶⁴⁷ Subjektive Gefühle sind nicht sprachlich kodiert bzw. nicht verbal.⁶⁴⁸ Erst im Nachhinein lassen sich subjektive Gefühle sprachlich fassen, reflektieren und mitteilen. Nur auf diese Weise werden sie an eine zweite Person weitergegeben, denn sie sind nicht beobachtbar. Hier werden Selbstberichte in vier verschiedene Beschreibungsbereiche eingeteilt:

- „1. interozeptive Empfindungen der emotionsbegleitenden Körperreaktionen (ich schwitze, Herz klopft, ich fühle mich heiß),
2. propriozeptive Empfindungen ablaufender Ausdrucksprozesse (ich lache, fühle mich angespannt) oder intendierter Handlungen (ich könnte mein Gegenüber schlagen),
3. Metaphern, die diese Empfindungen umschreiben wie zum Beispiel »Schmetterlinge im Bauch« oder einen »Kloß im Hals haben« [...], sowie auf
4. Emotionswörter und -begriffe (»ich bin traurig«).“⁶⁴⁹

Die ersten drei Bereiche berühren durchaus äußerliche, mithin beobachtbare Komponenten der Emotion und des vollzogenen subjektiven Gefühls.⁶⁵⁰

Aufgrund der theoretischen Rahmung überrascht es nicht, dass über die Erlebnisqualität von Gefühlen wenig ausgesagt wird. Die Mehrkomponenten-Theorie nach AARON BEN-ZE'EV macht hier einen ergänzenden Vorschlag. BEN-ZE'EV geht von der Annahme aus, dass Intentionalität und Gefühl die grundlegenden mentalen Dimensionen sind. Intentionalität verweist auf die Subjekt-Objekt-Beziehung, also die Beziehung zur Welt, und das Gefühl zeigt den Seelenzustand. Die intentionale Dimension gliedert sich in eine kognitive, evaluative und motivationale Komponente, die jeweils notwendig konstitutiv für ein Gefühl sind.⁶⁵¹ Demgegenüber wird die Empfindung des

⁶⁴³ GEBAUER et al. 2017b, S. 24.

⁶⁴⁴ GEBAUER et al. 2017b, S. 24–25.

⁶⁴⁵ GEBAUER et al. 2017b, S. 25.

⁶⁴⁶ Begriff des Neurobiologen KOELSCH.

⁶⁴⁷ GEBAUER et al. 2017b, S. 28–29.

⁶⁴⁸ GEBAUER et al. 2017b, S. 23.

⁶⁴⁹ GEBAUER et al. 2017b, S. 25–26.

⁶⁵⁰ GEBAUER et al. 2017b, S. 26.

⁶⁵¹ BEN-ZE'EV, Aaron: *Die Logik der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009, S. 57.

Gefühls mit den vier typischen Merkmalen der Instabilität, Intensität, Einseitigkeit und Kürze erfasst.⁶⁵²

Neben den Merkmalen von Gefühlen nach BEN-ZE'EV und den verschiedenen Arten, Komponenten zu beschreiben, integrieren GEBAUER et al. die externe Welt einer Person als konstitutives Moment in ihr Emotionsverständnis. Einen erheblichen Einfluss auf Emotionen und den Umgang mit ihnen hat ihre normative Bewertung. Sie steht in Abhängigkeit vom jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext. Entsprechend den kontextuell geltenden Regeln und Normen gilt es, die eigenen Emotionen und Handlungen anzupassen. Diese werden als Darbietungs- und Gefühlsregeln bezeichnet und weisen je nach kulturellem Kontext eine hohe Varianz auf. Daraus folgt, dass Menschen lernen müssen, ihre Emotionen entsprechend zu regulieren. Neben der Steigerung des eigenen Wohlempfindens (z. B. Training zum Stressabbau) liegt die zentrale Aufgabe darin, „dass ein Kind die Fähigkeit erwirbt, unerwünschte Konsequenzen, die aus seinen Emotionen oder ihres Ausdrucks resultieren, zu vermeiden und sie stattdessen in Einklang mit den normativen Ausdrucks- und Gefühlsregeln einer Kultur beziehungsweise Familie zu bringen.“⁶⁵³

Die Komponenten als Subsysteme sind bereits in ähnlicher Form aus den emotionspsychologischen Erträgen bekannt. Für die Planung von Lernprozessen zur Beschreibung von Gefühlen sind die an physiologischen bzw. Gefühlszuständen orientierten Beschreibungsbereiche dienlich. Im Zusammenhang mit den bereits erörterten Konsequenzen aus der theoretischen Rahmung nach GEBAUER bedarf die im letzten Absatz formulierte Zielstellung des Gefühlernens einer Kontextualisierung im musikpädagogischen Feld. Genannt werden zwei konkrete Lernfelder, von denen das erste – die Steigerung des eigenen Wohlempfindens – unproblematisch ist. Hier ist aus musikpädagogischer Sicht die erschließende Erfahrung von Musik z. B. als kontemplative Tätigkeit zur Unterstützung anderer Tätigkeiten oder zum reinen Selbstzweck zu nennen. Die zweite Lernaufgabe im Bereich der Gefühle liegt darüber hinaus darin, das eigene Gefühlserleben und den dazugehörigen Ausdruck in Einklang mit den normativen Regeln des eigenen Kultur- und Familienkreises zu bringen. Was für die Erziehung von Kulturtechniken gelten mag, wie z. B. die gewaltfreie Lösung von Konflikten oder die Kontrolle von inneren Impulsen zugunsten eines Gruppenprozesses, ist im musikunterrichtlichen Kontext problematisch.

Erstens hieße es, zugespitzt formuliert, vorzuschreiben, was die eigene Kultur ist, wie sie sich anfühlt und wie sich dieses Fühlen zu äußern hat. Dies müsste anschließend in einem pädagogischen Prozess durch spürbare Konsequenzen geleitet werden, der zu einer adäquaten Gefühlsregulation, zu Gefühlen und ihrem Ausdruck führen würde. In diesem Gedanken lässt sich ein allzu leichter Übergriff beobachten, der in Anschluss an WITTGENSTEIN / GEBAUER darin besteht, dass das subjektive Gefühlserleben und sein Ausdruck zur Zielperspektive und somit zum Bewertungsgegenstand wird. Was einleitend überbetont klingen mag, ereignet sich aber meist implizit sowohl in den originären musikalischen Umgangsweisen als auch im Erziehungsmoment von Schule. Dies zeigt sich mit Blick auf musikpädagogische Schulpraxis: In weniger drastischer Form ist diese darauf angewiesen, vorzuschreiben, was und wie gelernt wird, was das subjektive Erleben involviert und sich nicht allein in der Sphäre wahrer Erkenntnis abspielt. Wie sich im Kunstlied der Romantik der Liebeskummer ausdrückt, was das eigene Ich beim Tanz einer Sarabande bei der Verneigung vor einem imaginierten Fürsten empfindet oder wie das adäquate

652 BEN-ZE'EV 2009, S. 44–56

653 GEBAUER et al. 2017b, S. 27–28.

Verhalten des Publikums in einem philharmonischen Konzert aussieht, wird als Erwartungshorizont relativ klar definiert. Inharent wird damit festgelegt, wie das untersuchte oder erwünschte Verhalten als Ausdruck gemeint ist bzw. auf welches Gefühl der Ausdruck verweist. Theoretisch scheint die kategorische Trennung von subjektivem Erleben und propositionalen Wissensgehalten in der Zielperspektive sinnvoll, doch erweist sie sich in der Praxis nicht als brauchbar. Dies liegt in eben dieser Trennung begründet, die subjektives Gefühlserleben sprachlich von den involvierten Personen separiert.

Zweitens erweist sich diese Vorstellung in Hinblick auf Musik selbst als diskutabel. Als Kunstform lässt sie sich nicht unter einen wie auch immer formulierten Kulturbegriff versammeln, deren Ausdrucksformen wie ein Set aus Formeln zu lernen wäre. Im Gegenteil geht es doch darum, auf kreativen Wegen das eigene Verständnis- und Ausdrucksvermögen zu erweitern, indem Lust auf Neues als Triebfeder inspirierten Musikunterrichts fungiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich musikpädagogische Praxis nicht in der Sphäre wahrer Erkenntnis bewegt, aber auf theoriebildender Ebene an ihr gemessen wird. Was sich deskriptiv-theoretisch beweisen lässt, steht in Diskrepanz zu einer gegebenen Praxis des Musikunterrichts, welche die Innenperspektive als wichtiges Moment des Musik- und Selbstverständens ernst nimmt. Diese Innenperspektive wird in Bezug zum Vermögen, zu verstehen und zu fühlen, im Folgenden untersucht.

3.4.2 Rationalität: zum Verhältnis von Fühlen und Verstehen

Am Beispiel der methodischen Entfaltung und inhaltlichen Ausrichtung der Mehrkomponenten-Theorie ist deutlich geworden, dass analytische Theoriebildung in strenger Begriffslogik erfasst, was als wahre Erkenntnis beschreibbar ist. Aus ihrem eigenen Gefühlserleben heraus können Menschen demnach kein gesichertes Wissen über sich gewinnen, sondern bedürfen der verschiedenen Perspektiven einer zweiten oder dritten (grammatischen) Person. Deshalb scheint es angebracht, das Verständnis von Rationalität mittels einer Verhältnisbestimmung von Fühlen und Verstehen genauer zu klären. Hierbei ist zunächst die Form analytisch gewonnenen Wissens als wahre Erkenntnis knapp zu erfassen. Denn nur die adäquate Form ist in der Lage, den Inhalt als wahr zu repräsentieren. In der Tradition der westlichen Philosophie sind es die Regeln der Aussagelogik, die Erkenntnis ermöglichen. In der analytischen Philosophie sind damit in der Nachfolge von GOTTLÖB FREGE propositionale Aussagen gemeint. In ihrer einfachsten Form drückt die Formel *a ist b* ein propositionales Verhältnis (zwischen a und b) aus. Propositionalität gilt bei FREGE bereits im Denken: Ein Gedanke wird gedacht, seine Aussage geprüft, seine Wahrheit anerkannt und anschließend als eine Behauptung geäußert. Die Aussage des Satzes ist entweder wahr oder falsch.⁶⁵⁴

Gefühlen wird in diesem Kontext mit doppelter Skepsis begegnet. Sie gelten als Auslöser von Irritationen in Erkenntnisprozessen und entziehen sich aufgrund dessen als zu untersuchendem Erkenntnisgegenstand der Beobachtung und begrifflichen Erfassung. Wie an verschiedenen Stellen vorgezeichnet, erklärt sich diese Grundhaltung in der analytischen Theoriebildung vor allem aus der geistesgeschichtlichen Tradition:

⁶⁵⁴ MERSCH, Dieter: *Nicht-Propositionalität und ästhetisches Denken*. In: Dombois, Florian / Fliescher, Mira / Mersch, Dieter / Rintz, Julia (Hrsg.): *Ästhetisches Denken. Nicht-Propositionalität, Episteme, Kunst*. Diaphanes, Zürich-Berlin 2014, S. 29–30.

„Als tief verwurzelte ‚Ordnung, auf deren Hintergrund wir denken‘ (Foucault [1966] 1974, 25), bestimmt dieses Bild sowohl die Normen darüber, wie Menschen im Alltag fühlen, denken und handeln *sollen*, als auch das Standardparadigma des philosophischen und empirischen Umgangs mit ‚Emotion‘ und ‚Verstand‘ als epistemische Objekte im akademischen Diskurs. Aus einer als selbstverständlich akzeptierten Dichotomie, wird in der Folge eine normative Verhältnisbestimmung in Form einer *Hierarchisierung* zugunsten des Verstandes, zulasten der Emotion.“⁶⁵⁵

Der tradierte Dualismus von Körper und Geist in der westlichen Philosophie, der sich in Antagonismen wie Sinnlichkeit vs. Vernunft oder eben Gefühl vs. Verstand wiederfindet, prägt, wie VON MAUR zeigt, das Denken als Präsupposition: Jenseits der philosophischen Bereiche der Moral und Ästhetik verhindern Gefühle Erkenntnis; Fühlen und Verstehen werden als zwei unterschiedliche Vermögen angenommen.⁶⁵⁶ In abgemilderten Formen der dichotomen Modellierung stehen Gefühl und Verstand in unterschiedlichen Verhältnissen entsprechend dem jeweiligen Begründungszusammenhang gegen- oder zueinander. VON MAUR beschreibt diese Verhältnisse als drei Denkfiguren, die den verschiedenen Theorien immanent sind und für sie so kategorisch unterscheidbar machen.⁶⁵⁷

In der Denkfigur der Komplementarität unterstützen Gefühle die Kognition. Vor allem psychologische und strenger kognitivistische Befunde sind unter dieser Denkfigur einzuordnen: Gefühle sind hier von Erkenntnisprozessen nicht ausgeschlossen und übernehmen fähigkeits- oder bereichsspezifisch eine assistierende Funktion. Im fähigkeitsspezifischen Bereich stehen Gefühle dem Verstand bei, indem sie „die Aufmerksamkeit lenkten, eine Fokussierung erlaubten, Salienz- resp. Relevanzmuster zur Verfügung stellten“⁶⁵⁸ und auf diese Weise komplexe Situationen mit hohem Informationsgehalt entlasten. Die oben beschriebene Theorie der somatischen Markierungen lässt sich diesem Funktionsbereich zuweisen: Gefühle bilden als notwendige Ergänzung zur kognitiven Erkenntnis die Voraussetzung für rationale Entscheidungen.⁶⁵⁹ Eine zweite Funktion ist die Steigerung der Effizienz in Entscheidungsprozessen. Diese Funktion stellt beispielsweise das implizite Gedächtnis in Form von Intuition oder Heuristiken zur Verfügung, welche aus impliziten Lernprozessen hervorgegangen sind: Während Gefühle schnell eine spontane, instinktive Orientierung geben, arbeitet der Verstand langsam und gründlich.⁶⁶⁰ In diesem Zusammenhang lässt sich der Übergang von der fähigkeits- zur bereichsspezifischen Komplementarität erfassen. Gefühle bewerten eine Situation, während der Verstand einen reflektierenden Zugang zu den empirischen, objektiven Eigenschaften ermöglicht. Wenn überhaupt, werden durch Gefühle axiologische Eigenschaften von Objekten erschlossen. Somit entstehen zwei epistemische Bereiche; Gefühle

⁶⁵⁵ VON MAUR 2017, S. 9. Das Zitat „Ordnung, auf deren Hintergrund wir denken“, stammt von FOUCAULT, Michel: *Die Ordnung der Dinge*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1974, S. 25. [zitiert nach VON MAUR 2017, S. 9, Kommasetzung und Kursivierung im Original].

⁶⁵⁶ VON MAUR 2017, S. 13.

⁶⁵⁷ VON MAUR 2017, S. 15–16.

⁶⁵⁸ VON MAUR 2017, S. 16.

⁶⁵⁹ VON MAUR 2017, S. 17.

⁶⁶⁰ VON MAUR 2017, S. 19. Vgl. S. 132–133 in dieser Arbeit.

haben ihre epistemische Relevanz in der Ästhetik und Ethik, während der Verstand für die Juristerei und Naturwissenschaften reserviert ist.⁶⁶¹

Als zweite Denkfigur beschreibt VON MAUR die Reduktion von Gefühlen auf kognitive Prozesse durch Assimilation. Die eingangs genannten kognitiv-evaluativen Theorien und Wahrnehmungstheorien werden durch diese Denkfigur gerahmt. Gefühle erhalten ihre Relevanz vor allem durch ihren bewertenden Charakter. Um diesen zu betonen, wird entweder ihre kognitive Komponente als die wesentliche akzentuiert oder es werden in stärker kognitivistischen Formen Gefühl und Kognition gleichgesetzt, die Urteile über die Welt ermöglichen. In diesem Modell haben Gefühle propositionalen Charakter bzw. gehen von propositionalen Einstellungen wie Wünschen oder Überzeugungen aus.⁶⁶² In Wahrnehmungstheorien wird die Umwelt durch Gefühle auf eine bereits bewertete Weise wahrgenommen. Sie stellen eine abgeschwächte Form kognitiver Gefühlstheorien dar, da Gefühle hier auch nicht propositional bei der Detektion der Umwelt unterstützen.⁶⁶³ Ob als Urteil oder Wahrnehmung – die Funktionsweise von Gefühlen wird durch Erklärungsmuster bereits vorhandener epistemischer Prozesse assimiliert.⁶⁶⁴ Eine weitere theoretische Herangehensweise ist die Differenzierung zwischen erkennenden oder epistemischen Gefühlen, die eine kognitive Sonderklasse gegenüber anderen Gefühlen bilden.⁶⁶⁵

In einer dritten Variante der theoretischen Verhältnissetzung von Fühlen und Verstehen wird die Subordination von Gefühlen durch etablierte Kriterien beschrieben. In der von KENNY vorgenommenen Unterscheidung zwischen materialen und formalen Objekten von Gefühlen erkennt VON MAUR die Wirkung tradierter Gesetzmäßigkeiten. Durch die Abstrahierung des formalen Objekts (z. B. Schlange) vom materialen Objekt (z. B. Angst vor der Gefahr) werde der Modus des Fühlens und Evaluierens vermittelt. Dadurch ließen sich nicht nur verschiedene Gefühlstypen unterscheiden, sondern vor allem sei die Angemessenheit eines Gefühls anhand der Norm des Passens überprüfbar. (Die Angst vor der Gefährlichkeit der Schlange kann entweder falsch/unnötig oder richtig/adäquat sein.) Damit verbunden sei die Vorstellung, dass Gefühle Korrektheitskriterien unterlägen, einer Art ‚mind-to-world-direction-of-fit‘-Prinzip. Gefühle richten sich demnach an dem Bestreben aus, die Welt so zu repräsentieren, wie sie ist, bzw. daran, sowohl richtige als auch falsche Abbilder zu erzeugen.⁶⁶⁶

VON MAUR plädiert für eine Aufhebung der dichotomen theoretischen Gegenüberstellung von Gefühlen und Verstand. Deren Unterscheidung erweise sich nur dann als sinnvoll, wenn verschiedene Erkenntniszugänge bezeichnet werden müssten.⁶⁶⁷ Ihr Argument zielt im Kern darauf, dass rational oder vernünftig zu sein kein deskriptives Moment enthalte, sondern normative Praxis sei. Denn das, was als rational oder vernünftig zu gelten habe, müsse im Vorfeld durch Kriterien festgelegt werden, die ihrerseits aus Begründungszusammenhängen

⁶⁶¹ VON MAUR 2017, S. 19–20.

⁶⁶² DEMMERLING, Christoph: *Brauchen Gefühle eine Sprache? Zur Philosophie der Psychologie*. In: Landweer, Hilge (Hrsg.): *Gefühle – Struktur und Funktion*. Akademie Verlag [Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 14], Berlin 2007, S. 21.

⁶⁶³ SLABY, Jan: *Gefühl und Weltbezug: die menschliche Affektivität im Kontext einer neo-existentialistischen Konzeption von Personalität*. mentis, Paderborn 2008, S. 215.

⁶⁶⁴ VON MAUR 2017, S. 23.

⁶⁶⁵ VON MAUR 2017, S. 24.

⁶⁶⁶ VON MAUR 2017, S. 26–28.

⁶⁶⁷ VON MAUR 2017, S. 32.

hervorgingen.⁶⁶⁸ Zudem wird reines begriffliches Denken als theoretisches Konstrukt herausgestellt, das mit der Realität menschlichen Seins nichts zu tun habe. Stattdessen nimmt VON MAUR an, dass „jegliches Denken, jede Wahrnehmung und sämtlicher menschlicher Selbst- und Weltbezug inhärent affektiv ist“.⁶⁶⁹

Die Tendenz in der analytischen Philosophie geht demnach insgesamt dahin, das absolute Primat der Rationalität zugunsten beweglicherer Modellierungen aufzugeben, indem bereits entwickelte Begriffe weiter ausgedehnt werden. Zu beobachten ist das beispielsweise bei ROBERT C. SOLOMON. Interpretiert er 1970 SARTRES Emotionstheorie von 1939 noch stark kognitiv,⁶⁷⁰ versucht er in seinen späten Schriften sichtlich den Begriff des Kognitiven generell zu umgehen und beschreibt Gefühle als Urteile, die auch durchaus nicht propositionale Anteile haben können:

„Emotions as judgements are not necessarily (or usually) conscious or deliberative or even articulated but we certainly can articulate, attend to, and deliberate regarding our emotions and emotion-judgements, and we do so whenever we think our way into an emotion, 'work ourselves up' to anger, or jealousy, or love.“⁶⁷¹

DEMMERLING / LANDWEER resümieren ebenfalls, dass „nicht die Gefühle als solche bereits einen rationalen Charakter besitzen.“⁶⁷²

Die verschiedenen Verhältnisbestimmungen resultieren meist aus der stärkeren Gewichtung eines Aspekts von Gefühlen, der dann die Definition vorgibt. Die einzelnen Funktionen, die ein bestimmter Aspekt übernimmt, beispielsweise die schnelle, unbewusste Informationsverarbeitung, sind deshalb nicht falsch. Aber andere Bereiche geraten so gar nicht erst in den Blick, wie eben das subjektive Erlebnismoment. Die jüngeren Entwicklungen emanzipieren Fühlen als eigenständiges Element, das alle Momente des menschlichen Daseins begleitet. Mit dieser theoretischen Unterscheidung sind zwei wesentliche Voraussetzungen für eine musikpädagogisch brauchbare Theorie der Gefühle gewonnen: Erstens sind Gefühle als integrale Sphäre des Seins immer schon da, was die kategorische Trennung nach GEBAUER / WITTGENSTEIN obsolet macht. Gefühle vermitteln dem Ich das eigene Selbst und die Welt auf eigenständige Weise. Diese Weise ist nicht zwingend propositional oder anders formuliert: Zur Erfassung von Gefühlen bedarf es Beschreibungsformen und Perspektiven, die über die Ansprüche analytisch-philosophischer Wahrheit hinausgehen. Das wiederum bedeutet zweitens, dass Gefühle sich (auch) in anderen Qualitäten als Sprache zeigen und diese Formen für Erkennen und Verstehen ebenfalls von Relevanz sind. Das subjektive Erleben von Gefühlen ist also auch für Musiklernprozesse von Belang. Ob und inwieweit diese Aussage genügt und in welchem Verhältnis Gefühle und Musik-Erleben zueinander stehen, wird im Zuge einer Erörterung des Intentionalitätsbegriffs geprüft.

668 VON MAUR 2017, S. 34.

669 VON MAUR 2017, S. 35.

670 Vgl. DEMMERLING / LANDWEER 2007, S. 4.

671 SOLOMON, Robert C.: *Emotions, Thoughts and Feelings: What is a 'Cognitive Theory' of the Emotions and Does it Neglect Affectivity?* In: Hatzimoysis, Anthony: *Philosophy and the Emotions*. Cambridge University Press, Cambridge et al. 2010, S. 11.

672 DEMMERLING / LANDWEER 2007, S. 9.

3.4.3 Intentionalität von Gefühlen

Aus der bisherigen Darstellung geht hervor, dass die theoretische Beschreibung dessen, was Gefühle sind, vom Charakteristikum der Intentionalität bestimmt wird. Wie oben angedeutet, ging mit BRENTANOS Einführung des Begriffs im ausgehenden 19. Jahrhundert das Anliegen einher, ein Unterscheidungskriterium zwischen physiologischen und mentalen Phänomenen zu begründen. Ein solches entwickelt er mit der Intentionalität. Geistige Phänomene zeichnen sich dadurch aus, dass sich ihre intentionalen Zustände auf Objekte ausrichten, die materiell oder fiktiv sein können. Aufgrund der Situation liegt ein bestimmter intentionaler Modus vor, der das intentionale Objekt auf eine bestimmte Art und Weise repräsentiert, was wiederum den intentionalen Gehalt beeinflusst. Somit kann ein materielles Objekt ganz unterschiedliche intentionale Gehalte aufweisen.⁶⁷³ Eine typische Adaption dieses Verständnisses in der Gefühlsphilosophie beschreibt DE SOUSA. In Ermangelung einer Definition dessen, was intentionale Objekte von Gefühlen sein können, formuliert er: „[Objekte von Gefühlen] sind alles, von dem, auf das bezogen, mit wegen dessen oder wofür ein Gefühl ist, was es ist.“⁶⁷⁴

Anhand von vier Positionen in der Diskussion des Intentionalitätsbegriffs in Bezug auf Gefühle in der analytischen Philosophie wird nun die im vorhergehenden Kapitel angedeutete Entwicklung vertieft. NUSSBAUMS Interpretation von Gefühlen als Werturteile, die auch nicht propositionale Strukturen aufweisen können, ist ein erster Ansatz zur Überwindung des streng kognitiven Modellierens. JAN SLABYS evaluative Gestaltwahrnehmung und der Begriff des affektiven Weltbezugs schließen sich dem an. Es folgt GOLDIES Verständnis des intentionalen Fühlens mit einem Schwerpunkt auf dem leiblichen Spüren. Als letzte Position erfolgt die Erfassung der affektiven Intentionalität von Welt- und Selbstbezug nach VON MAUR. Mit diesem Kapitel vollzieht sich mit der sukzessiven Loslösung von empirischen, kognitiven und logischen Paradigmen die Hinwendung zu phänomenologisch bzw. leiblich orientierten Denkrahmen in Korrespondenz zu dem späteren phänomenologischen Einwurf.

In *Upheavals of Thought* vergleicht NUSSBAUM die Funktion und Wirkung von Gefühlen für die persönliche Biografie mit ‚upheavals‘. So, wie landschaftliche Erhebungen oder Verwerfungen⁶⁷⁵ eine Region prägen, machen laut NUSSBAUM Gefühle die individuelle Biografie und ihre narrative Verfasstheit aus. Gefühle begleiten Wahrnehmungen, indem sie intentionale Perzepte mit einem Wert versehen – „they see their object as invested with value or importance.“⁶⁷⁶ Somit sind Gefühle für NUSSBAUM Werturteile. Als eine Form von emotionaler Intelligenz geben Gefühle dem Selbst Orientierung in der Welt. NUSSBAUM sieht darin auch das spezifische Merkmal von Gefühlen, da andere Komponenten wie etwa physiologische Reaktionen begleitend auftreten könnten, aber keine notwendige Bedingung darstellten.⁶⁷⁷ Allerdings geht ihre Gefühlskonzeption über eine rein evaluative hinaus, im Gegensatz beispielsweise zu WILLIAM LYONS, in dessen Konzeption Objekten

⁶⁷³ GROTE, Thomas: *Geteilte Emotionen*. Würzburg 2016, urn:nbn:de:bvb:20-opus-139696, [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021] S. 15.

⁶⁷⁴ DE SOUSA, Ronald: *Die Rationalität des Gefühls*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, S. 185.

⁶⁷⁵ So übersetzt von DEMMERLING / LANDWEER 2007, S. 11.

⁶⁷⁶ NUSSBAUM, Martha C.: *Upheavals of thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press, Cambridge 2001, S. 50. [Kursivierung im Original]

⁶⁷⁷ WEBER-GUSKAR, Eva: *Emotionale Intentionalität. Zu den Gefühlskonzeptionen von Martha Nussbaum und Peter Goldie*. In: Landweer, Hilge (Hrsg.): *Gefühle – Struktur und Funktion*. Akademie Verlag [Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 14], Berlin 2007, S. 138.

durch Gefühle Relevanz zugeschrieben wird.⁶⁷⁸ Gefühle zeigen laut NUSSBAUM vielmehr Unvollkommenheit und Bedürftigkeit an, da sie Menschen und Dingen Wichtigkeit beimessen, die zwar außerhalb der eigenen Wirksamkeit und Kontrolle liegen, für das Gedeihen der eigenen Person jedoch notwendig sind.⁶⁷⁹ Erst durch die Spezifität des Gefühls sind Menschen in der Lage, Tatsachen außerhalb ihrer Wirkungskreises als individuell bedeutsam zu erleben und zu beurteilen. Als Beispiel führt sie das Gefühl der tiefen Trauer an. Wenn in den Nachrichten von Todesfällen berichtet wird, dann entsteht kein tiefes Gefühl. Anders verhält es sich, wenn ein geliebter Mensch stirbt:

„When I grieve, I do not first of all coolly embrace the proposition, ‘My wonderful mother is dead,’ and then set about grieving. No, the real, full recognition of that terrible event (as many times as I recognize it) is the upheaval.”⁶⁸⁰

Gefühle sind demnach ebenso unkontrollierbar wie tektonische Ereignisse; sie versehen jede menschliche Persönlichkeit mit einer individuellen affektiven Topografie und erzeugen gleichzeitig ein Narrativ des eigenen Gefühlslebens. DEMMERLING / LANDWEER bezeichnen diesen Aspekt als die Individuation, mit der Gefühle den Menschen prägen, wobei insbesondere kulturell vermittelte Gefühlsnarrative als Erklärung oder Vorlagen mit eigenem Erleben gefüllt würden.⁶⁸¹ Gefühle als Urteile sind bei NUSSBAUM in propositionaler Einstellung verfasst, d. h. die Urteile befinden über wahr oder falsch: Es ist wahr, dass meine geliebte Mutter gestorben ist, was nicht durch den Satz ins Bewusstsein rückt, sondern durch das Gefühl der tiefen Trauer erlebt und beurteilt wird. Ausdrücklich versucht NUSSBAUM einen engeren kognitiv-propositionalen Verstehensbegriff zu umgehen, indem sie Intentionalität von Gefühlen als eine aktive Form des Sehens beschreibt, die mittels subjektiver Perspektive Wertigkeit erzeugt und als wahrheitsfähiges Urteil fungiert. Strukturell äußert sich dies nicht in sprachlichen Sätzen, sondern Situationen werden als bestimmte Situationen erkannt, Informationen werden daraus gewonnen und verarbeitet.⁶⁸² Damit öffnet NUSSBAUM den theoretischen Zugang dazu, Denken als ein Denken zu beschreiben, das in seiner Struktur nicht bereits propositional ist:

„There are many kinds of cognitive activity or seeing-as in which ideas of salience and importance figure: there are pictorial imaginings, musical imaginings, the kinetic forms of imagining involved in dance, and others. These are not all reducible to or straightforwardly translatable into linguistic symbolism, nor should we suppose that linguistic representing has pride of place as either the most sophisticated or the most basic mode.”⁶⁸³

Wenngleich NUSSBAUM den Begriff *denken* nicht nutzt, sondern von kognitiver Aktivität und *sehen als* schreibt, ist das Bemühen erkennbar, Denken nicht auf eine Form des Denkens zu

678 DEMMERLING / LANDWEER 2007, S. 11.

679 NUSSBAUM 2001, S. 22, Vgl. DEMMERLING / LANDWEER 2007, S. 11 & WEBER-GUSKAR 2007, S. 140.

680 NUSSBAUM 2001, S. 45. [Kursivierung im Original]

681 DEMMERLING / LANDWEER 2007, S. 11. u. S. 18.

682 NUSSBAUM 2001, S. 23.

683 NUSSBAUM 2001, S. 147–148.

beschränken. Die von ihr genannten künstlerischen Denkweisen bedienen sich eigenständiger Repräsentationsmodi, die nicht in inferiorer Position zu propositional schriftsprachlichen Repräsentationen stehen dürfen: Übersetzungen aus der einen in die andere Sphäre gingen immer mit der Verzerrung des ursprünglichen Gehalts einher, der sich nicht auf einen bestimmten Aspekt reduzieren lasse.⁶⁸⁴ Insofern ist in NUSSBAUMS Konzeption von Gefühlen eine Abkehr vom analytischen Paradigma der Propositionalität von Aussagen als Zielperspektive nachvollziehbar. Zugleich spart sie einen entscheidenden Aspekt aus, weshalb sie auch als Paradebeispiel für evaluativ-kognitive Theorien herangezogen wird⁶⁸⁵: Durch die Fokussierung auf die Urteilsdimension, die losgelöst vom körperlichen Erleben theoretisiert wird, entgeht dem Beschreibungsmodell ein wesentliches Element.⁶⁸⁶ Dieses lässt sich mit der Ausarbeitung von Gefühlen und Stimmungen als affektive Weltbezüge von SLABY ergänzen, der den Urteilsaspekt als den wahren Kern des Kognitivismus hervorhebt. Nach SLABY sind Intentionalität und Phänomenalität als einheitlicher affektiver Prozess zu verstehen. „Affektive Gestaltwahrnehmungen sind einerseits phänomenale Zustände, und andererseits haben sie einen komplexen intentionalen Gehalt.“⁶⁸⁷ Gefühle vermittelten unmittelbar die bedeutsamen Gestaltqualitäten einer Situation. Die Beurteilung der intentionalen Evidenz und der Charakter des Affekts verliefen parallel: Hierbei wird die Situation ganzheitlich wahrgenommen und ihre Bedeutsamkeit in nachträglicher Deutung expliziert. Die evaluativen Eigenschaften als Gestaltqualitäten werden dabei in vorhandenen narrativen Mustern wiedergegeben, da „nur im Narrativ die Eigenschaften, die die Bedeutsamkeit einer Situation konstituieren, in der richtigen (gestalthaften) Anordnung präsentiert werden“.⁶⁸⁸ Aus diesem Grund argumentiert SLABY dafür, Gefühlsgehalte als begriffliche Gehalte zu modellieren, wobei begrifflich eher weit gefasst ist, als sprachlich oder sonst wie artikulierbar.⁶⁸⁹

Mit der Konzeption von Intentionalität nach NUSSBAUM und SLABY eröffnet sich eine völlig neue Perspektive. Werden beide Positionen ergänzend gedacht, so vermittelt die Qualität des phänomenalen Gefühlserlebnisses dem Selbst die Bedeutsamkeit von Objekten. Analytische Komponenten gehen in einem holistischen Gesamtansatz auf, während Themen in das Blickfeld rücken, welche die Person selbst betreffen. Gefühle schreiben sich in die Biografie eines Menschen ein, wobei die Art und Weise des Fühlens und auch, wie dieses Fühlen von der Person selbst beschrieben wird, eng mit den kulturellen Gegebenheiten des Umfelds verknüpft sind. Gefühle sind somit auch ein wesentlicher Reflexionsmoment der musikalischen Biografie. Das Umfeld und das darin zur Verfügung stehende Repertoire an Erzählungen bestimmt wesentlich mit, unter welchen Aspekten und wie differenziert das Narrativ der eigenen musikalischen Biografie ist. Der Umgang mit Musik hinterlässt aber ebenfalls Fragezeichen. Wenn Gefühle eine aktive Form des Sehens sind, wie verhält es sich dann mit anderen Sinnesreizen, insbesondere dem Hörsinn? Müsste hier von einem intentionalen Hören ausgegangen werden? Auch die ganzheitliche Gestalt eines Gefühls als kognitive Leistung gleichgesetzt mit der Vorstellung eines Bildes oder eben auch

⁶⁸⁴ NUSSBAUM 2001, S. 147.

⁶⁸⁵ z. B.: VENRELL FERRAN 2019, S. 105.

⁶⁸⁶ Vgl. WEBER-GUSKAR, S. 146–147.

⁶⁸⁷ SLABY 2008, S. 227.

⁶⁸⁸ Ebd.

⁶⁸⁹ SLABY, Jan: *Gefühl und Weltbezug. Eine Strukturskizze der menschlichen Affektivität*. In: Großheim, Michael (Hrsg.): *Rostocker Phänomenologische Manuskripte* (RPM 8). Rostock 2008, S. 20.

einer Melodie – das Verhältnis von propositionalem Denken, musikalischem Denken und Gefühl – bleibt zunächst offen.

Während NUSSBAUMS und SLABYS Konzeptionen den Moment des Urteilens betonen und Unterschiede zwischen den beiden vor allem in der strukturellen Verfasstheit von Gefühlen bestehen, entwickelt PETER GOLDIE seine Gefühlskonzeption von der Erlebnisqualität des Fühlens aus. Wie SLABY versteht GOLDIE das subjektive Spüren als Bestandteil der intentionalen Struktur. Zu einem Gefühl gehören nach GOLDIE sowohl bereits vergangene als auch relativ präsente Gefühlsepisoden, Gedanken, das Fühlen selbst und mit ihm körperliche Veränderungen, die in einem dynamischen Verhältnis zum individuellen Narrativ einer Person stehen. Gleichzeitig formen Gefühle Dispositionen heraus, die wiederum im Erleben, Ausdrücken und daraus entspringenden Handlungen zukünftige Gefühle prägen.⁶⁹⁰ GOLDIE differenziert zudem zwischen zwei Formen des Fühlens. Als ‚Bodily Feelings‘ wird die Selbstwahrnehmung von körperlichen Veränderungen bezeichnet. Hier geht es GOLDIE eher um das Erfassen der qualitativ-phänomenalen Eigenschaften und weniger um messbare physiologische Veränderungen. Damit ist ein körperliches Spüren gemeint, das nicht auf intentionale Gehalte verweist.⁶⁹¹ Allerdings könnte sich körperliches Spüren die Intentionalität eines Gefühls borgen, wenn es parallel mit einer spezifischen Gefühlsqualität auftrete. Intentionales Fühlen bzw. ‚feeling towards‘, also eher ein *Hinfühlen*, sei eine spezifische Form des Weltbezugs, die sich nicht durch Wünsche oder Haltungen ersetzen ließen:

Feeling towards, as it is thinking of with feeling, is a sort of thinking of. One can come to think of something as being a particular way; certain features become salient. And thinking of is related to seeing an aspect, in that it is an intentional episode which can involve imagination, or perception, or some combination of imagination and perception, often mutually influential.⁶⁹²

Damit nimmt Fühlen bei GOLDIE eine eigenständige Weise des Verstehens ein, das allein durch sinnliche Wahrnehmung oder Nachdenken nicht möglich wäre, „ein perzeptiv und imaginativ wertender Bezug auf Dinge der Welt“⁶⁹³. Dabei würden alle weiteren Komponenten im Erleben das Fühlen ausmachen. Sie ließen sich höchstens analytisch isolieren; um einen Begriff des Gefühls zu entwickeln, sei allerdings der holistische Ansatz notwendig.⁶⁹⁴ Eine spezifischere Loslösung von der propositionalen Verfasstheit des Fühlens bietet zudem GOLDIES ‚thinking of with feeling‘. Gemeint ist hier die innere Repräsentation von Dingen und Menschen, die eine individuelle Form des Wissens sei. Damit ist gemeint, wie sich Personen und Objekte vor dem inneren Auge im Bewusstsein zeigen. Dieses *Zeigen* hat keine propositionale Struktur, sondern es handelt sich um imaginative oder perzeptive Erscheinungen als „objects of thought“⁶⁹⁵, die sich dem Bewusstsein vor-stellen.⁶⁹⁶ Ihre Erscheinung und Bedeutung ist wiederum eng verknüpft mit dem Narrativ der eigenen Biografie, was den irreduziblen Gehalt von Gefühlen ausmacht.

⁶⁹⁰ GOLDIE, Peter: *The Emotions: A Philosophical Exploration*. Clarendon Press, Oxford 2002, S. 144.

⁶⁹¹ GOLDIE 2002, S. 52, Vgl. WEBER-GUSKAR 2007, S. 153.

⁶⁹² GOLDIE 2002, S. 19–20.

⁶⁹³ WEBER-GUSKAR 2007, S. 153.

⁶⁹⁴ DEMMERLING / LANDWEER 2007, S. 18.

⁶⁹⁵ GOLDIE 2002, S. 20.

⁶⁹⁶ Ebd.

Die konsequenteste Weiterführung der Position GOLDIES findet sich bei VON MAUR, die unter dem Begriff der affektiven Intentionalität einen eigenständigen Welt- und Selbstbezug sui generis erarbeitet. Ihr Ansatz ist insofern fruchtbar, als sich mit ihm bereits vereinzelt beschriebene theoretische Elemente begrifflich und systematisch erfassen lassen. Neben den bereits im Rationalitätskapitel erläuterten Denkfiguren kondensiert sie die Standardannahmen über die Epistemik von Gefühlen in der analytischen Philosophie auf vier Punkte. Zur Erinnerung: Gefühle sind demnach auf Objekte gerichtete, eindeutig individuierbare und zu bezeichnende Episoden oder Zustände. Ihre Objekte haben fixierbare evaluative Eigenschaften, die Form der Erkenntnis ist repräsentativ und korrektheitsfähig, indem der repräsentationale Gehalt eines Gefühls mit dem formalen Objekt des materialen Objekts übereinstimmt.⁶⁹⁷ Zur Überwindung dieser kognitiv geprägten Gefühlsaufassung schlägt VON MAUR wie GOLDIE vor, Gefühle als eigenständige Phänomene zu betrachten und sie nicht mit anderen mentalen Erscheinungen analogisierend zu erfassen. Der Sui-generis-Charakter von Gefühlen wird von ihr in drei Merkmalsbereichen erfasst. Anders als die kognitiv einschätzenden oder urteilenden Weisen ist der Bedeutsamkeitsbezug in ihrem Ansatz leiblich-phänomenal. In Anlehnung an MAURICE MERLEAU-PONTY sei der Leib das Medium der Vermittlung, welcher der fühlenden Person die Umwelt „wahrnehmend evaluiert resp. evaluativ wahrnimmt“.⁶⁹⁸ Während der Körper ein wahrnehmbares und spürbares Ding sei, das eine (selbst-)distanzierte Perspektive zulasse, könne sich vom wahrnehmbaren, spürbaren Leib nicht abgewendet werden.⁶⁹⁹ Hierbei sei der Mensch durch seinen Modus der Existenz des Zur-Welt-Seins verurteilt zum Sinn, da die leibliche Existenz sich immer schon zur Welt verhalten muss, auch präreflexiv. Im Modus des Zur-Welt-Seins eröffne die Welt dem Menschen praktische Interaktionsweisen, die subjektabhängig in konkreten Milieus situiert seien. *Sinn* bestimmt VON MAUR nach BERNHARD WALDENFELS: „Sinn bedeutet schließlich *vitale* Bedeutung für *einen Organismus*, den etwas auf besondere Weise anröhrt.“⁷⁰⁰

Als zweites Moment ihres Intentionalitätsbegriffs zielt VON MAUR auf die Form der sich präsentierenden Bedeutsamkeit, die Gefühle vermitteln. Wie SLABY und GOLDIE argumentiert sie für einen holistischen Ansatz, in welchem sich die Bedeutsamkeit eines Gefühls als ganzheitliche komplexe Gestalt präsentiere.⁷⁰¹ Dabei trete der Gehalt eines Gefühls nur vor dem individuellen Hintergrund, den eigenen Anliegen, Zielen und Werten, hervor. Dieser inhärente Hintergrund, vor dem sich die Gestalt eines Gefühlsverlaufs abhebt, ist aufgrund seiner soziokulturellen Prägung normativ. In der Wahrnehmung der Bedeutsamkeit lässt sich die Gesamtgestalt nicht auf einzelne evaluative Elemente reduzieren.⁷⁰²

Drittens weisen Gefühle laut VON MAUR eine doppelt ambige Struktur auf. In der Gestaltwahrnehmung seien Gefühle nicht nur Detektoren von Salienzen und Relevanzen; Gefühle passieren nicht einfach nur. Vielmehr seien sowohl präreflexive als auch aktive Konstruktionsleistungen nötig, um die jeweilige Bedeutsamkeit zu erzeugen. Gefühle seien

⁶⁹⁷ VON MAUR 2017, S. 52.

⁶⁹⁸ VON MAUR 2017, S. 57.

⁶⁹⁹ VON MAUR 2017, S. 77.

⁷⁰⁰ WALDENFELS, Bernhard: *Das leibliche Selbst*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2000, S. 70, [zitiert nach VON MAUR 2017, S. 76].

⁷⁰¹ VON MAUR 2017, S. 81.

⁷⁰² VON MAUR 2017, S. 67.

deshalb durch die Ambiguitäten zwischen Aktiv und Passiv sowie rezeptiven und konstruktiven Leistungen geprägt.⁷⁰³

Ist das subjektive Gefühl in den kognitivistischen Theorien nur ein Nebenprodukt, so rückt es bei GOLDIE und VON MAUR als konstitutives Element ins theoretische Repertoire. Damit tritt auch eine Verbindung zwischen Analytik und Phänomenologie zutage: Durch die Integration phänomenologischer Perspektiven wird die strenge Separation beider Bereiche aufgehoben.

Die bei GOLDIE angelegte und durch VON MAUR vertieft ausgearbeitete Leiblichkeit von Gefühlen gestattet eine differenzierte Beschreibung der phänomenalen Qualität von Gefühlen. Zunächst scheint die Unterscheidung zwischen körperlichem Spüren und intentionalem Fühlen einleuchtend. Das unmittelbare Mitwippen im Puls eines Rhythmus lässt sich dadurch beispielsweise vom Gefühl der Synchronität einer Menschengruppe in einem Moment abgrenzen. Mit dem Konzept des ‚feeling-towards‘ beschreibt GOLDIE ein Denken mit Gefühlen, was ähnlich wie bei NUSSBAUM und SLABY eine kognitive Wurzel erhält, so offen die jeweilige Gestalt oder die ‚objects of thought‘ auch angelegt sein mögen. Gefühle als gänzlich eigenständige Dinge anzunehmen bietet sich hingegen als eine plausiblere Annahme an: Durch die Integration des phänomenologischen Leibbegriffs erhält das, was in psychologischer bzw. kognitiver Theoriebildung als Aufmerksamkeit in einer Situation beschrieben wurde, seinen Platz als präreflexive Affektivität. In ihr sind bereits Haltungen, Hoffnungen und Träume abgelegt, die notwendig sind, um eine Gerichtetheit des Gefühls, einen Sinn als möglicherweise relevant durch eine Rührung wahrzunehmen. Die Eigenständigkeit von Gefühlen bzw. des Fühlens hält insbesondere im Zusammenhang mit dem Musik-Erleben ein wichtiges theoretisches Angebot bereit: Wie alle anderen Formen des Mentalen, ob propositionales Denken oder die Vorstellung einer Szene, sind sie von Affektivität bestimmt, begleitet und durchzogen – In-Musik-Sein ist aber nicht gleichzusetzen mit dem Fühlen. Vielmehr ist Fühlen bzw. sind Gefühle ein eigenständiger Zugang zur Musik, zu musikalischem Denken und dem Erleben von Musik, aber eben auch eigene, originär musikalische mentale Weisen des Seins. Gleichzeitig ist das Fühlen der Dinge und damit das Fühlen von Musik elementar in dem Moment, in welchem ihr – der Musik – eine individuelle Bedeutsamkeit zugewiesen wird, womit Affektivität und die Gefühle von hoher Relevanz für musikpädagogische Prozesse sind.

3.4.4 Gefühle in der analytischen Philosophie: Zwischen synchron-lokaler Erfahrung und diachron-globaler Biografie

Gerade die eher interpretierenden Studien von NUSSBAUM, GOLDIE und VON MAUR haben eine Perspektive auf Gefühle eröffnet, die ihre Relevanz als Kohärenz-spendende Elemente für die menschliche Existenz erschließen. Sie verbinden die aktuelle Existenz mit dem Inhalt und der Form der eigenen biografischen Erzählung und weisen somit unmittelbar in die Vergangenheit und Zukunft des Seins. Dabei vermittelt ihre janusköpfige Gestalt Bedeutsamkeit über die Welt und das eigene Selbst.⁷⁰⁴ Aufgrund dieser komplexen Struktur wird im Folgenden die zusammenfassende Bestimmung von Gefühlen aus analytisch-philosophischer Perspektive in zwei Bereichen vorgenommen, die VON MAUR einerseits in *synchron-lokaler Perspektive* und

⁷⁰³ VON MAUR 2017, S. 71–72 u. 81.

⁷⁰⁴ Vgl. SLABY, Jan / STEPHAN, Achim: *Affektive Intentionalität, existenzielle Gefühle und Selbstbewusstsein*. In: Slaby, Jan / Stephan, Achim / Walter, Henrik / Walter, Sven (Hrsg.): *Affektive Intentionalität. Beiträge zur weiterschließenden Funktion menschlicher Gefühle*. mentis, Paderborn 2011, S. 206.

andererseits in der *diachron-globalen Perspektive* begrifflich fasst, um zwischen episodenhaften Affizierungs dynamiken und der intertemporalen Bedeutung von Affektivität unterscheiden zu können.⁷⁰⁵ Die durch VON MAUR entwickelten Begriffe werden behutsam angepasst. Da diese Arbeit den Begriff der *Perspektive* bereits verwendet, um die paradigmatischen Blickwinkel verschiedener Wissenschaften und Philosophien zu benennen, könnte eine doppelte Verwendung Unklarheit stiften. Deshalb präzisiert die Verschiebung zu *synchron-lokal*er Erfahrung und *diachron-global*er Biografie den jeweiligen Kontext der Affektivität, in welchem dann wiederum verschiedene Perspektiven hilfreich sein können. Zunächst soll der Bereich synchron-lokal er Erfahrung beschrieben werden, indem das Verhältnis der Phänomene *Empfindung*, *Stimmung* und *Gefühl* bestimmt wird. Hierfür werden aus diesem Kapitel gewonnene Einsichten um weitere Perspektiven ergänzt. Davon ausgehend wird gezeigt, wie Gefühle sowohl rückwärtig als Retentionen als auch vorausweisend als Protentionen wirken und inhärent ebenso wie explizit die individuelle affektive Biografie prägen. Wie bereits in den Ausführungen zur Intentionalität, so fließen in die Darstellung bereits Vorstellungen und Begriffe aus der Phänomenologie ein. Obwohl es der Gliederungslogik dieser Arbeit scheinbar widerspricht, wird auf diese Weise der nachvollziehbaren Entwicklung Rechnung getragen, dass hauptsächlich Arbeiten der deutschsprachigen Analytik phänomenologische Begriffe in ihr Denken einbeziehen.

Mit der synchron-lokalen Erfahrung wird die Dynamik verschiedener Phänomene sprachlich sichtbar gemacht, die für die Erzeugung affektiver Intentionalität bestimmend sind. Aus den empirischen Untersuchungsergebnissen und auch den streng kognitiv orientierten Positionen ist mit dem Begriff der Emotion als terminus technicus ein zeitlich klar definierter, episodischer Verlauf gemeint. Verschiedene physiologische Komponenten synthetisieren eine spezifische Reaktion auf eine Situation, einen Reiz bzw. ein Objekt, in deren Ergebnis sich als eine von vier bis fünf Komponenten das subjektive Gefühl zeigt. Das Gefühl übernimmt in diesen Theorien eine Feedback- oder Monitorfunktion, die dem Ich das Ergebnis eines Einschätzungsprozesses zurückmeldet. In diesem Sinne ist eine Emotion eine zeitlich kurz andauernde Reaktion⁷⁰⁶. Dem gegenüber ver wahrt sich SOLOMON und formuliert das erweiterte philosophische Erkenntnisinteresse wie folgt:

„In recent work by Le Doux, Panksepp, and Damasio [...] an emotion is sometimes presented as if it is more or less over and done with in 120 milliseconds, the rest being mere aftermath and cerebral embellishment. An emotion, so understood, is a preconscious, pre-cognitive, more or less automatic excitation of an affect programme. [...] I am interested, to put it polemically, in processes that last more than five minutes and have the potential to last five hours, five days, or five weeks, months, or even years. [...] I am interested in the meanings of life, not short-term neurological arousal.“⁷⁰⁷

Auch in Hinblick auf musikalische Lern- und Bildungsprozesse ist ein erweiterter Gefühlsbegriff notwendig. Musikalische Verläufe können sich über Stunden erstrecken, die Wirkung und Reflexion ihrer Erfahrung, Tage, Wochen, Jahre – ein ganzes Leben lang andauern. Auch hier gilt

⁷⁰⁵ VON MAUR 2017, S. 88.

⁷⁰⁶ GEBAUER et al. 2017b, S. 17.

⁷⁰⁷ SOLOMON 2010, S. 2.

das Interesse grundsätzlichen Bedeutungen und nicht etwa kurzzeitigen Einschätzungsmomenten. Grundsätzlich ist SLABY in seiner Bestimmung von Affektivität als Oberbegriff zu folgen:

„Affektivität ist im allgemeinen das, was Personen an etwas *Anstoß und Anteil* nehmen lässt; was Personen in die Begebenheiten ihrer Welt *involviert*, so dass diese Begebenheiten *als bedeutsam* erfahren werden und die fühlende Person in Folge dessen zu bestimmten Handlungen motiviert ist.“⁷⁰⁸

SLABY bestimmt Affektivität als das, was im allgemeinen Sprachgebrauch mit Gefühlen als Oberbegriff bezeichnet wird.⁷⁰⁹ Affektivität bzw. affektive Zustände zeichnen sich nach SLABY dadurch aus, dass sie passiv erlebt werden, eine hedonische Valenz zwischen entweder gut oder schlecht ins Erleben einbringen und motivational wirksam sind.⁷¹⁰

Als erstes Element von Affektivität soll zunächst das Phänomen der Stimmungen in Abgrenzung zu Empfindungen genauer erfasst werden. Aus kognitiver Perspektive werden Stimmungen als länger andauernde, anlasslose und ungerichtete affektive Zustände beschrieben. Theoriebildend wirken sie nicht. Ganz anders verhält es sich in verschiedenen philosophischen oder spezifischen existentialistischen und phänomenologischen Entwürfen des 20. Jahrhunderts, z. B. erschlossen sein bei HEIDEGGER oder das Zur-Welt-Sein bei MERLEAU-PONTY. Der Mensch ist permanent inhärent affektiv bzw. präreflexiv fühlend.⁷¹¹ SLABY differenziert präreflexive Affektivität oder die Gesamtbefindlichkeit lizid in zwei unterscheidbare Bereiche. Körperliche Empfindungen werden mit dem Begriff der Hintergrundgefühle bezeichnet. Damit sind die im Kapitel zu physiologischen Emotionstheorien beschriebenen Elemente gemeint. Interozeptive und propriozeptive Empfindungen, wie sie beispielsweise im hirnstammzentrierten Affektsystem ausgelöst werden, erzeugen ein permanentes Spüren des eigenen Körpers. Da der Begriff des Gefühls in anderer Verwendung zentral ist, wird im Folgenden an DAMASIOS Vorschlag festgehalten, körperliches Spüren mit dem Begriff der Hintergrundempfindungen bzw. Empfindungen zu benennen.⁷¹² Als zweites Moment des Affektiven identifiziert SLABY Stimmungen. In Anschluss an ERNST TUGENDHAT vermitteln Stimmungen den allgemeinen Gefühlszustand einer Person. Aus der in allen Sprachen geläufigen Begrüßungsgeste der Frage: „Wie geht es dir?“, und ihrer jederzeit möglichen Beantwortung durch ein Gegenüber ließe sich beides, die objektive Lage und die aktuelle, affektive Befindlichkeit, als ein Zumute-Sein wiedergeben. Die Anliegen um die Existenz einer Person im Ganzen können so als allgemeine Befindlichkeit im Wachleben einer Person jederzeit angegeben werden.⁷¹³ Damit lassen sich Empfindungen mit der affektiven Dimension beschreiben, welche die körperlichen Wahrnehmungen des Organismus⁷¹⁴ betreffen, während Stimmungen die personalen Anliegen des Lebens, also z. B. Wünsche, Pläne oder Hoffnungen, repräsentieren.⁷¹⁵

⁷⁰⁸ SLABY 2008, S. 106.

⁷⁰⁹ Ebd., Vgl. VON MAUR 2017, S. 73.

⁷¹⁰ SLABY 2008, S. 119–129.

⁷¹¹ Vgl. VON MAUR 2017, S. 74.

⁷¹² Vgl. HOLODYNISKI 2017, S. 89; Vgl. DAMASIO 1995.

⁷¹³ SLABY 2008, S. 109.

⁷¹⁴ HARTMANN, Martin: *Gefühle. Wie die Wissenschaften sie erklären*. Campus, Frankfurt am Main 2005, S. 152.

⁷¹⁵ Vgl. SLABY 2008, S. 109.

Beide verlaufen ununterbrochen im Strom des bewussten Ich in unterschiedlicher Intensität und wirken auch aufeinander ein: Beispielsweise können sich auf der Bühne schon auf dem Weg zum Klavier derart starke Stresssymptome einstellen, dass sich die gewohnte positive Grundstimmung während Musizierens nicht einstellen mag.

Im Vergleich zu Empfindungen und Stimmungen lassen sich Gefühle als intentionales, auf reale oder imaginierte Dinge oder Personen gerichtetes affektives Erleben beschreiben. Ihre phänomenale Erfahrung ist jene der Intentionalität, die Bedeutsamkeit als komplexe, ganzheitliche Gestalt vor dem Hintergrund der Stimmungen entfaltet. In der Präzisierung des Charakters von Gefühlen ist VON MAURS Modellierung der doppelt ambigen Struktur als aktiv-passiv und rezeptiv-konstruktiv zuzustimmen. Ergänzende Merkmale nach BEN-ZE'EV wären ihre Instabilität sowie Intensität und ihre Vermittlung von Valenz wie auch ihre motivationale Wirkung. Sprachlich lässt sich das Fühlen vom Gefühl unterscheiden. Mit *Fühlen* wird das phänomenale Erleben zum Ausdruck gebracht, während mit *Gefühl* die ganzheitliche Gefühlsgestalt gemeint ist. Sie lässt sich als etwas sprachlich objektivieren und zeigt sich in der häufigen alltagssprachlichen Wendung: „Ich habe das Gefühl, dass...“.

Das Verhältnis von Empfindungen, Stimmungen und Gefühlen scheint der Grund dafür zu sein, dass zeitliche Festlegungen zur Definition affektiver Phänomene ungenügend sind. Jedes der drei Grundelemente ist für sich bereits durch polydimensionales Spüren gekennzeichnet. Stimmungen als das Zumute-Sein der Person mit ihrer Geschichte, ihren Wünschen oder Haltungen bestimmen, wie eine Situation gefühlt wird.⁷¹⁶ Hinzu tritt nun, dass Stimmungen und Gefühle ineinander übergehen, sich gegenseitig beeinflussen und es somit einen Endpunkt des Fühlens im Bewusstsein nicht geben kann. Gefühle weisen einen Prozesscharakter auf⁷¹⁷, d. h. ihre Gestalt ist nicht fixiert, sondern dynamisch:

„Es gibt keine ‚Stimmung‘, die nicht auch bestimmte Gefühle enthielte, die sich in ihr bilden und wieder auflösen; und es gibt kein bestimmtes Gefühl, das nicht wenigstens dort, wo sich von ihm sagen lässt, daß es ‚ausstrahle‘, ‚erfasse‘, ‚aus sich selbst wirke‘, sich ‚ausdehne‘ oder ‚unmittelbar‘, ohne eine äußere Bewegung, auf die Welt einwirke, die Eigenart des unbestimmten durchblicken ließe.“⁷¹⁸

Dieses Romanzitat von ROBERT MUSIL illustriert anschaulich, dass die hier vorgenommenen begrifflichen Grenzen zwischen den drei affektiven Zuständlichkeiten fließend und flüchtig sind. Wie an mehreren Stellen in diesem Kapitel deutlich geworden ist, wirken synchron-lokale affektive Zustände weit über die eigentliche Situation hinaus. In der Beschreibung der diachron-globalen Biografie lässt sich erkennen, dass das Gefühlsleben einer Person einem Netz gleicht, weshalb durchaus von einer affektiven Biografie des Menschen gesprochen werden kann.⁷¹⁹ So verweist vielleicht der intensive Verlauf eines Gefühls, das sich bei einem Menschen im Alter von 16 Jahren einstellt, einerseits in die Vergangenheit, sofern eine ganz ähnliche Situation, die eine

⁷¹⁶ Vgl. SLABY 2008, S. 115; Vgl. VON MAUR 2017, S. 48: Stimmungen werden hier als präreflexiver affektiver Weltbezug benannt.

⁷¹⁷ Vgl. DEMMERLING / LANDWEER 2007, S. 19.

⁷¹⁸ MUSIL, Robert: *Der Mann ohne Eigenschaften. Roman/II. aus dem Nachlaß*. Rowohlt, Reinbek 2009, S. 1.199.

⁷¹⁹ VON MAUR 2017, S. 144.

spezifische Gefühlskonstellation erzeugte, zwölfjährig durchlebt wurde. Die Bilder, Gerüche, die Gefühle und auch die Handlungsimpulse von damals erwachen erneut, färben den Moment. Gleichzeitig wirkt die Spezifität des Moments in das Erleben hinein: Eine andere Person sorgt mit ihrer Reaktion auf die Situation für neue, bisher unbekannte Gefühlsnuancen, was wiederum ein anders gelagertes Handlungsrepertoire erzeugt. Jenes neue in sozialer Interaktion gewonnene Gefühl ist einverleibt. Es beeinflusst das Erleben kommender Gefühlsepisoden, womit die aktuelle Episode im Alter von 16 Jahren zum zukünftigen Ich ein paar Jahre später ein Band knüpft. Die rückwärtige Beziehung soll im Folgenden nach Husserl mit dem Begriff der *Retention*, die zukunftsweisende Konexion mit dem Begriff der *Protention* bezeichnet werden.⁷²⁰

Dabei handelt es sich nicht um implizite Lernprozesse, sondern um die je fortschreitende Bewertung und Beschreibung des existenziellen Verhältnisses des Ich zu sich selbst und der Welt. Infolge der Fluidität affektiver Phänomene bilden sich Dispositionen, Sentiments, Ressentiments, Hoffnungen, Wünsche, Pläne, (Tag-)Träume, Fantasien über das zukünftige Selbst und Erzählungen zur eigene Vergangenheit. Die Strukturen all dieser Dinge sind durch individuelle Narrative geprägt, die eine Persönlichkeit aus sich heraus in Korrespondenz zu ihrem soziokulturellen Umfeld entwickelt. Jenes Narrativ hat seine Wurzeln in vielgestaltigen Figuren, die begrifflich, aber nicht notwendigerweise sprachlich bzw. propositional sind: Melodien, Bilder, theatrale Szenarien, Filme, Skulpturen, Aufsätze, Formeln und Gefühle stehen zur Verfügung.

3.4.5 Aus der philosophisch-analytischen Perspektive abzuleitende musikdidaktische Überlegungen

Die versammelten Einsichten der analytischen Philosophie spiegeln ein heterogenes Verständnis von Gefühlen wider. In der Zusammenschau bieten sie allerdings genügend Material, um die Relevanz von Gefühlen im musikdidaktischen Denken und Handeln zu begründen und für weitere Überlegungen richtungweisend zu sein. Musikunterricht findet immer in der Sphäre des Affektiven statt. Die beteiligten Menschen sind permanent in einem Zustand sich gegenseitig abwechselnder und beeinflussender Empfindungen, Stimmungen und Gefühle. Musikdidaktisch sind Gefühle auf zwei übergeordneten Ebenen relevant. Zunächst ganz allgemein in Bezug auf günstige Stimmungen im gemeinsamen Raum des Lernens, die von der Beziehung zwischen Musiklehrer*in und den Personen der Klasse, der Ausstattung des Raumes, der Tageszeit, der Raumtemperatur etc. abhängt. Darüber hinaus sind die individuellen Gefühle der einzelnen Menschen die Musiken und ihre Erscheinungsform betreffend von kaum abschätzbarem Belang. Denn jedes Individuum im Musikunterricht befindet sich jeweils im aktuellen Moment der eigenen musikalischen affektiven Biografie, die einerseits als Retention zurückreicht in die persönlichen bedeutsamen Momente musikalischer Sozialisation und andererseits als Protentionen auf die Wahrnehmung zukünftiger Situationen mit Musik vorausweist. Damit wirkt Musikunterricht in die affektive musikalische Biografie hinein, ob intendiert oder nicht. Aus diesem Umstand erwächst eine besondere musikpädagogische Verantwortung, da Musikunterricht in Korrespondenz zu privaten und möglicherweise intensiven Gefühlen tritt, sie eventuell in actu auslöst oder aber den Zugang zu ihnen versperrt. Insofern ist Musikunterricht

⁷²⁰ HUSSERL, Edmund: *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins*. In: Heidegger, Martin (Hrsg.): *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, Bd. IX. Max Niemeyer Verlag, Halle 1928, S. 396: HUSSERL beschreibt mit den Begriffen den Nachhall (Retention) und die Erwartung (Protention) von Tönen im Moment des Konzerts.

ein potenzielles paradigmatisches Szenario, in welchem das Angebot besteht, Gefühle und Musik zu erfahren und zu lernen:

„Wir werden mit dem Gefühlsvokabular vertraut gemacht, indem wir es mit *Schlüsselszenarien* assoziieren lernen. Anfangs, solange wir klein sind, beziehen wir diese Szenen aus unserem alltäglichen Leben; später verstärkt aus Geschichten, Kunst und Kultur.“⁷²¹

DE SOUSA verwendet im englischsprachigen Original den Begriff des ‚paradigm scenario‘, der in der deutschen Übersetzung *Schlüsselszenario* an Aussagekraft einbüßt. Der Begriff des Schlüssels repräsentiert, dass in einer Episode das Gefühlserleben in einen neuen Raum hinein erweitert oder differenziert wird. Demgegenüber bietet der Begriff des Paradigmas bzw. das *paradigmatische Szenario* konkretere Dimensionen, als es der Schlüssel vermag. Von einem wissenschaftlichen Paradigmenbegriff ausgehend würde es nämlich bedeuten, dass hier sowohl ontologische, epistemologische, methodologische und axiologische Momente des Welt- und Selbstbezugs erschlossen werden.⁷²² Diese vier Momente eines wissenschaftlichen Paradigmas mögen als Referenzpunkte des Musik- und Gefühlernens abgehoben wirken, doch beleuchten sie eben die bestimmenden Überzeugungen und Haltungen einer Person, nach denen sie sich zu sich selbst und zur Welt implizit als auch explizit verhält, wie folgende Fragen für jeden Bereich beispielhaft beleuchten:

- *ontologisch*: Wo haben meine Musik und ich selbst mit ihr einen gemeinsamen Platz in dieser Welt? Wo und wer bin ich, wenn ich in Musik bin?
- *epistemologisch*: Auf welcher Grundlage kann ich mir selbst meine Gefühle zur Musik und zur Welt erklären; wie ist es möglich, dass ich meine Musik und mich verstehe?
- *methodologisch*: Mit welchen Mitteln verstehe ich mein Fühlen und Erkennen von Musik?
- *axiologisch*: Bis hin zu welchen Wurzeln reichen meine Werte, mit denen ich Musik und mich selbst als bedeutsam erlebe?

Vor dem Hintergrund solcher existenziellen Fragen sind drei argumentative Wege denkbar, die den Umgang mit Gefühlen im Musikunterricht begründen. Aus einer ersten Position heraus kann argumentiert werden, dass derart private Belange im öffentlichen Raum der Schule nicht adressiert werden dürfen, da die persönlichen Angelegenheiten der Schüler*innen zum Gegenstand werden. Die Gefahr besteht, dass Schüler*innen von ihren Gefühlen überwältigt werden und dass in Bereiche vorgedrungen wird, die allein ihnen und ihren Vertrauten zustehen. Diese Haltung schiebt sämtliches Fühlen als Akzidenzen musikpädagogischen Umgangs beiseite. Schüler*innen wären demnach ihrem subjektiven Erleben ausgesetzt und hätten kein Ventil, um ihre Erfahrungen zu kontextualisieren. Einer solchen Haltung diametral entgegen ist eine Argumentation, die das Fühlen und musikspezifische Gefühle zum Ausgangs- und Zielpunkt von

⁷²¹ DE SOUSA 1997, S. 298.

⁷²² Vgl. KIVUNJA, Charles / KUYINI, Ahmed B.: *Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts*. In: International Journal of Higher Education, 6(5) 2017, <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>, [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021] S. 26.

Musikunterricht erklärt. Ein solcher Musikunterricht läuft allerdings Gefahr, permanent in ungefähren Sphären zu weilen. Stattdessen ist der dritte Weg vorzuschlagen, der dafür argumentiert, Fühlen als eine eigenständige Weise des Erschließens von Musik anzuerkennen und in Verbindung mit weiteren Vermögen in musikdidaktisches Denken und Handeln zu integrieren. Später wird noch zu begründen sein, unter welchen Bedingungen und mit welchen Methoden die zwei eingeführten Ebenen – der Stimmungsraum des Lernens und die musikbezogenen Gefühle – konkret musikpädagogisch anzusteuern sind. Bereits benennen lässt sich jedoch der mögliche Gewinn aus einer musikunterrichtlichen Praxis des Fühlens und auch eine erste Beschränkung kann schon begründet werden. Musikunterricht als paradigmatisches Szenario des Gefüls- und Musiklernens ist so ausgerichtet, dass authentische Affizierungen mit Musik den gemeinsamen Ausgangspunkt bilden. Denn nur, was den Menschen affektiv involviert oder betrifft, kann überhaupt Bedeutsamkeit entfalten. Somit sind individuelle Wahrnehmungen des Körpers als Empfindungen des eigenen Leibes und Selbst als Gefühle in der Musik ein wichtiges gemeinsames Arbeitsfeld. Als Fantasien, (Tag-)Träume, Musik, Bilder, Gedichte, Noten, Filme, Aufsätze können sie vielgestaltig vermittelt werden. Hier ist die Aufgabe von Musikunterricht, ein breites Angebot an Ein- und Ausdrucksfähigkeiten anzubieten, einzuüben, zu differenzieren und zu präsentieren. Auf diesem Weg wird die individuelle affektiv-musikalische Biografie in unterschiedlichen Medien reflexiv zugänglich und ihre inkorporierten Weisen der Bedeutungskonstitution bewusst und zum eigenen Gedeihen hin verwendbar. Wichtig ist abschließend zu betonen, dass Gefühle im Musikunterricht keiner Bewertung unterzogen werden dürfen: Obwohl Gefühle die Bedeutsamkeitskonstitution anzeigen, so ist ihr Ausdruck in welcher Form auch immer nicht wahrheitsfähig im Sinne einer intersubjektiv teilbaren propositionalen Aussage. Der Bewertungsverzicht schützt sowohl Lehrende als auch Lernende davor, persönliche Grenzen verletzend zu überschreiten.

3.5 Phänomenologischer Einwurf

Seit der Begründung der Phänomenologie durch HUSSERL unter dem Paradigma „von den Sachen selbst“⁷²³ auszugehen, werden Erfahrungen und auch Gefühle unter dem Gesichtspunkt gerichteter Intentionalität zum Untersuchungsgegenstand.⁷²⁴ Von der frühen realistischen Phänomenologie lösen sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts weitere Konzeptionen: die Existenzphilosophien von HEIDEGGER, SARTRE und BOLLNOW und die anthropologisch-phänomenologische Leib- und Ausdrucksphilosophie PLESSNERS. In Anschluss an HUSSERL und HEIDEGGER entwickelt MERLEAU-PONTY seine Phänomenologie der Wahrnehmung in Abgrenzung zur empirischen Psychologie und dem philosophischen Intellektualismus.⁷²⁵ Die Arbeiten von WALDENFELS lassen sich ebenfalls am ehesten auf diese Linie zurückführen. Schließlich finden phänomenologische Begriffe Anfang des 21. Jahrhunderts Eingang in die analytische Theoriebildung, wie im vorherigen Kapitel erläutert. Die Fülle und Komplexität des theoretischen Materials macht eine Schwerpunktsetzung notwendig, weshalb in diesem Kapitel Grundbegriffe der Neuen Phänomenologie nach SCHMITZ und ergänzend nach BÖHME eingeführt werden. Als ‚neu‘ attribuiert SCHMITZ seine Phänomenologie, um sich von den genannten Traditionen komplett zu

⁷²³ HUSSERL, Edmund: *Logische Untersuchungen. Zweiter Teil*. Halle 1901, § 2, 7. [zitiert nach LANDWEER, 2019, S. 48]

⁷²⁴ LANDWEER 2019, S. 48–51.

⁷²⁵ LANDWEER 2019, S. 52, Vgl. von MAUR 2017, S. 74.

lösen. Sie gehen seines Erachtens nicht weit genug, um „die klaffende Spanne zwischen Begreifen und Betroffensein zu füllen“⁷²⁶. So ist beispielsweise HUSSERLS Verständnis der Transzentalphilosophie KANTS den empirisch-psychischen Bedingungen von Erkenntnis zugewandt.⁷²⁷ Unter anderem darin erkennt SCHMITZ das Innenweltdogma westlichen Denkens, welches seit der Antike herrsche: Für jeden Bewussthaber zerfalle die Welt in eine Innen- und Außenwelt, wobei die Gegenstände der Außenwelt nur zu Bewusstsein kämen, wenn die Innenwelt einen Vertreter für sie habe. Das Innenweltdogma ist nach SCHMITZ geprägt durch den Psychologismus (Einquartierung des Erlebens in die Innenwelt als Seele, in welcher die Vernunft herrscht), den Reduktionismus (Ignoranz gegenüber allen Dingen, die keine identifizierbaren, manipulierbaren und quantifizierbaren Substanzen aufweisen) und die Introktion (Ablagerungen aller nicht substanziellen Dinge, die entweder zu Gedanken, Urteilen und Entschlüssen aggregiert oder in Gefühlen privatisiert werden).⁷²⁸ Zur Überwindung dieses Denkens entwickelt Schmitz idiosynkratisch ein eigenständiges System der Philosophie, das er in Folgepublikationen über Jahrzehnte hinweg erläutert und erweitert. Die Grundlage seiner Arbeit bildet ein weit gefasster Phänomenbegriff: „Ein Phänomen für jemand zu einer Zeit ist ein Sachverhalt, dessen Tatsächlichkeit der Betreffende dann nicht im Ernst bestreiten kann, wie sehr er sich auch durch Variation von Annahmen darum bemüht.“⁷²⁹ SCHMITZ gründet seine phänomenologische Methode auf HUMES Unterscheidung von ‚ideas‘ (philosophisch interessante Begriffe) sowie ‚impressions‘ (unwillkürliche Eindrücke) und ihrem Sitz im Leben. Es gehe in einem ersten Schritt darum, in einem dreistufigen Verfahren triviale Lebenserfahrung in scharfe Begriffe zu fassen und diese mittels logischer Kombination zur Konstruktion neuer Erfahrungsbereiche zu nutzen. In einem zweiten Schritt würden dann alle willkürlichen, vom Belieben abhängenden Annahmen gewissermaßen abgeschält, um „den harten Boden der Phänomene freizulegen.“⁷³⁰

Im Folgenden werden die Kernbegriffe von SCHMITZ einer Musterung unterzogen, beginnend mit *Leib* und *Gefühl*, gefolgt von *Atmosphäre* und der Deutung dieses Begriffs durch BÖHME in Hinblick auf die ästhetische Theorie. Die Neue Phänomenologie hält ein eigenes Vokabular für subjektive Gefühle bereit, welches sowohl in seiner Entwicklung als auch Anwendung produktive Potenziale für den Musikunterricht eröffnet.

3.5.1 Der Leib

Der Begriff des eigenen Leibes umfasst bei SCHMITZ all jenes, was der Mensch in und an seinem Körper spüren kann, ohne dass er hierfür seine fünf Sinne gebrauchen oder sich auf sein eigenes habituelles, aus Erfahrungen gewonnenes Körperschema zurückbesinnen müsste. Der Leib ist flächenlos bzw. prädimensional; es lässt sich nicht beziffern oder messen, wo seine Begrenzungen sind, somit ist er unteilbar.⁷³¹ Im Leib wird das subjektive Erleben ganzheitlich in der ersten Person spürbar. Hingegen ist der Körper bei SCHMITZ der seiner Subjektivität entkleidete Leib aus

⁷²⁶ SCHMITZ, Hermann: *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. edition tertium (arcaden), Stuttgart 1998, S. 10.

⁷²⁷ BLUME / DEMMERLING 2007, S. 115.

⁷²⁸ SCHMITZ 1998, S. 10–11.

⁷²⁹ SCHMITZ, Hermann: *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik*. Aisthesis Verlag, Bielefeld / Locarno 2008, S. 31.

⁷³⁰ SCHMITZ 2008, S. 30–31.

⁷³¹ SCHMITZ 1998, S. 12–13.

der Perspektive der dritten Person, der von anderen wahrnehmbar und messbar ist.⁷³² Ganzheitliche leibliche Regungen wie Behagen oder Müdigkeit beschreibt SCHMITZ genauso wie einzelne Leibinseln und ihre teilheitlichen Regungen, z. B. die Verengung und Weitung bei der Atmung.⁷³³ Anders als in geometrischen Räumen ist das Verhältnis des Leibes und seiner Leibinseln nicht exakt bestimmbar. Als absolute Orte liegen sie vor einer beziffernden Verhältniszuzuweisung, sie sind prädimensional.⁷³⁴ Enge und Weite bilden den dimensionierenden spürbaren Antagonismus der leiblichen Dynamik, z. B. wenn nach einem erfolgreichen Auftritt die Spannung aus dem Leib weicht und der Weite eines Glücksgefühls Raum gibt. Neben dem ständigen Ineinandergreifen wird eine weitere Vermittlung zwischen Enge und Weite mit der leiblichen Richtung erfasst. Entsprechend dem Verständnis des Leibes als absolutem Ort sind leibliche Richtungen ein Blick oder das Ausatmen, die spürbar einer Richtung, wenngleich keiner linearen, folgen. Auch motorische Bewegungen zählen zu leiblichen Richtungen.⁷³⁵ Damit ist der Leib bei SCHMITZ räumlich. Um einen gespürten Nullpunkt organisiert das motorische Körperschema durch leibliche Richtungen die Bewegungsabläufe.

Weiterer Aspekt der Konzeption des Leibes ist die leibliche Kommunikation, welche SCHMITZ als Alternative zum Physiologismus des Innenweltdogmas aufzeigt. Als Physiologismus kritisiert er den naturwissenschaftlich-mathematischen Ansatz, nach welchem Botschaften oder Informationen allein auf dem Weg der Sinnesorgane und -verarbeitung zum Menschen gelangten.⁷³⁶ Statt von Sinnesdaten oder Wahrnehmungen zu sprechen, bevorzugt er den Begriff der Eindrücke, die er „als sich im Augenblick ganz darbietende Situationen“⁷³⁷ versteht. Wenn Dinge oder Halbdinge (z. B. Blicke, Stimmengewirr, eine Melodie, Hitze) in eine Situation geraten, wird diese Situation als chaotische Mannigfaltigkeit in einem Eindruck erfahren, der vielsagende Bedeutsamkeiten bereithält. Schmitz schreibt von einem „Hof der Bedeutsamkeiten“⁷³⁸ (z. B. erwartbare Sachverhalte, Programme der Lockung und Abstoßung, Probleme als Rätsel oder Gefahren), der im Innern diffus nur bestimmte Bedeutsamkeiten hervortreten lässt. Dies geschieht durch Einleibung und Ausleibung. Mit Einleibung ist die ganzheitliche Wahrnehmung von Situationen gemeint, die beispielsweise im Straßenverkehr oder in einer überfüllten Fußgängerzone Kollisionen vermeidet. Wesentlich seltener sei die Ausleibung, die als privative Weitung, z. B. in Entspannung, auftrete.⁷³⁹

3.5.2 Gefühle als Atmosphären

In dem beschriebenen Verständnis des Leibes bildet das Gefühl den zweiten wichtigen theoretischen Baustein: „Gefühle sind räumlich, aber ortlos, ergossene Atmosphären.“⁷⁴⁰ Die Räumlichkeit als Ortlosigkeit folgt dabei jenem Verständnis, wie es bereits bei der Leiblichkeit

⁷³² LANDWEER 2019, S. 52.

⁷³³ SCHMITZ 1998, S. 14.

⁷³⁴ Ebd.

⁷³⁵ SCHMITZ 1998, S. 20.

⁷³⁶ SCHMITZ, Hermann: *Leib und Gefühl in der Kunst*. In: Großheim, Michael (Hrsg.): *Leib und Gefühl. Beiträge zur Anthropologie* (LYNKEUS. Studien zur Neuen Phänomenologie, Band 1). Akademie Verlag, Berlin 1995, S. 11.

⁷³⁷ Schmitz 1995, S. 11.

⁷³⁸ SCHMITZ 1998, S. 31, Vgl. SCHMITZ 1995, S. 11.

⁷³⁹ SCHMITZ 1998, S. 48.

⁷⁴⁰ SCHMITZ 1998, S. 20.

erfasst wurde. Es handelt sich um unbestimmte Räume, die sich nicht als Koordinaten in einem System erfassen lassen, sondern eher wie Klang oder Stille einen Raum bestimmen. Als besonders greifbares Beispiel beschreibt SCHMITZ einen Menschen, der in fröhlicher Gestimmtheit in einen Raum voller trauernder Menschen gerät, was als sozialer Gefühlskontrast bezeichnet wird. Denkbar wäre auch die Wirkung der Stimmung einer bestimmten Jahreszeit oder eines Musikstücks. Gefühle wirken sich unmittelbar auf den Leib aus bzw. erzeugen leibliche Regungen, wie Frische bei Fröhlichkeit oder Mattheit bei Trauer.⁷⁴¹ Leibliche Regungen sind dabei auf das leibliche Erleben beschränkt, während Gefühle als Atmosphären den Menschen umhüllten. Das Fühlen der Gefühle ist nach SCHMITZ immer von einem leiblichen Betroffensein gekennzeichnet, das es zu differenzieren gelte von der bloßen Wahrnehmung einer Atmosphäre.⁷⁴² Demmerling fasst dies in den Begriffen der überpersönlichen Atmosphären und personengebundenen Gefühle.⁷⁴³ Leibliches Betroffensein von Atmosphären erleben von einem Gefühl ergriffene Personen als Autorität des Gefühls, da sie sich dem Gefühl nicht unbefangen entziehen können. Neben sozialen Situationen beschreibt SCHMITZ ästhetische Gebilde als „Vermittler, gleichsam Mandatare“,⁷⁴⁴ von Ansprüchen, „in denen sich durch Gestaltverläufe und synästhetische Charaktere objektive Gefühle niedergelassen haben, bereit, durch leibliche Kommunikation in das affektive Betroffensein fühlender Wesen einzugreifen.“⁷⁴⁵ Während insbesondere der Aspekt objektiver Gefühle Gegenstand der Kritik ist, erweist sich SCHMITZ' Konkretisierung des Betroffenseins als fruchtbare Modell. Im Leben eines Menschen bewege sich die Orientierung permanent zwischen fünf Dimensionen, die als Polaritäten fungieren: räumliches Hier und Weite, zeitliches Jetzt und die Dauer, Sein und Nichtsein, Identität und Verschiedenheit sowie das Eigene und das Fremde. Im plötzlichen Moment des Betroffenseins fielen alle ersten Pole der fünf Dimensionen zusammen, sodass ein Mensch hier, jetzt, im Sein seiner Identität und Subjektivität aus dem andauernden Strom des Lebens gerissen sei.⁷⁴⁶ Menschen werden auf diese Weise aus der primitiven Gegenwart eines präpersonalen Bewussthabers, der leibliches Spüren binnendiffus als subjektive Tatsachen erlebt, in die entfaltete Gegenwart eines personalen Bewussthabers überführt. In dieser Form nehmen sich Menschen nicht mehr affektiv betroffen, sondern in neutraler Gleichgültigkeit durch Vereinzelung gewordene Subjekte wahr, die in satzförmiger Rede objektive Tatsachen einer persönlichen Fremdwelt besprechen könnten. Die persönliche Situation zwischen primitiver und entfalteter Gegenwart changiert beständig zwischen personaler Emanzipation und personaler Regression, was sich auch gut an Schmitz' Einlassungen zum Umgang des Menschen mit ästhetischen Gegenständen nachvollziehen lässt.⁷⁴⁷ Die Verbindung der Sphäre des Kunstwerks mit der des Menschen geschieht entsprechend in zwei Gliedern. Im Angesicht eines emanzipierten *Dieses* (als ästhetisches Gebilde) befindet sich der

⁷⁴¹ SCHMITZ 1998, S. 24–25.

⁷⁴² SCHMITZ 1998, S. 25–26.

⁷⁴³ DEMMERLING, Christoph: *Gefühle, Sprache und Intersubjektivität. Überlegungen zum Atmosphärenbegriff der Neuen Phänomenologie*. In: Andermann, Kerstin / Eberlein, Undine (Hrsg.): *Gefühle als Amtosphären? Die Provokation der Neuen Phänomenologie*. Akademie Verlag [Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 29], Berlin 2011, S. 45.

⁷⁴⁴ SCHMITZ 1995, S. 21.

⁷⁴⁵ SCHMITZ 1998, S. 95.

⁷⁴⁶ SCHMITZ 1998, S. 97–98.

⁷⁴⁷ SCHMITZ, Hermann: *Eine kurze Einführung in die neue Phänomenologie*. Karl Alber, Freiburg 2009, S. 32.

Mensch in seiner primitiven Gegenwart bzw. ungespaltenen Naivität, was das erste Glied erfasst.⁷⁴⁸ Das zweite Glied besteht in der Vergegenständlichung der Ergriffenheit „dadurch, daß die ergreifende Macht sich im ästhetischen Gebilde gleichsam staut und darin dem Betroffenen umschrieben fassbar macht.“⁷⁴⁹ In der Folge entsteht innerhalb der Ergriffenheit das Potenzial zur Distanzierung: Den Moment der Gegenwartswerdung der Atmosphäre beschreibt SCHMITZ als Vorgefühl der Sphäre des ästhetischen Gebildes, während die Vergegenständlichung das Potenzial der Distanzierung zur ergreifenden Macht bietet. Aus dem Vorgefühl als Merkmal ästhetischer Andacht ergeben sich zwei Wege im Umgang mit der ästhetischen Atmosphäre: das völlige Verfallen der ergreifenden Macht einerseits und die Austrocknung des Lebens durch den Verzicht auf Betroffenheit andererseits. In deren Mitte sei der ästhetische Genuss,⁷⁵⁰ „lustvolles Sich-Einlassen auf ein Betroffensein, ein Verhalten zum eigenen Betroffensein, [...], daß der Genuss dem bloßen Betroffensein eine nuancierte Aneignung hinzufügt.“⁷⁵¹ So verhalten sich Menschen ästhetisch, indem sie sich durch personale Emanzipation gegenüber der Autorität des ästhetischen Gebildes behaupteten, ohne sich der Autorität zu entziehen.⁷⁵²

Wie bereits angedeutet, kritisiert SCHMITZ den Atmosphären-Ansatz vor allem wegen seiner Absolutheit, Gefühle in diesem Sinne als objektiviert und losgelöst von ihren Trägern zu verstehen.⁷⁵³ Eine solche Kritik findet sich auch bei BÖHME, der den Atmosphären-Begriff in seinem Entwurf einer Ästhetik etwas anders ausrichtet. Bei ihm sind Atmosphären nicht frei schwebend wie bei SCHMITZ verortet, sie sind nicht Eigenschaften von Dingen und auch keine seelischen Zustände von Menschen, sondern:

„Die Atmosphäre ist die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen. Sie ist die Wirklichkeit des Wahrgenommenen als Sphäre seiner Anwesenheit und die Wirklichkeit des Wahrnehmenden, insofern er, die Atmosphäre spürend, in bestimmter Weise leiblich anwesend ist.“⁷⁵⁴

BÖHME steuert sozusagen eine größere Beweglichkeit bei. Ein Ding wird nicht als etwas in Unterscheidung zu etwas anderem in Einheit oder Abgrenzung kenntlich, „sondern durch die Weisen, wie es aus sich heraustritt.“⁷⁵⁵ Das Heraustreten des Dinges bezeichnet BÖHME als Ekstasen des Dings, wie Dinge nach innen und außen in den Raum wirken. Atmosphären entstehen aus den Umgebungsqualitäten und dem leiblichen Befinden des Menschen, als gemeinsame Wirklichkeit von Subjekt und Objekt.⁷⁵⁶

⁷⁴⁸ SCHMITZ 1995, S. 21.

⁷⁴⁹ Ebd.

⁷⁵⁰ SCHMITZ 1998, S. 102.

⁷⁵¹ SCHMITZ 1998, S. 103.

⁷⁵² SCHMITZ 1998, S. 104.

⁷⁵³ DEMMERLING 2011, S. 53.

⁷⁵⁴ BÖHME, Gernot: *Atmosphäre*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1995, S. 34.

⁷⁵⁵ BÖHME 1995, S. 33.

⁷⁵⁶ JUNG, Julia: *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*. Springer VS, Wiesbaden 2018, S. 11–14.

3.5.3 Aus der Neuen Phänomenologie abzuleitende musikdidaktische Überlegungen

Die Terminologie von SCHMITZ und BÖHME differenziert den Bereich sprachlich aus, der zuvor als präreflexive Affektivität und subjektives Gefühlserleben erfasst wurde. Insbesondere das Verständnis von Leib, Gefühl und Atmosphäre bietet ein Vokabular dafür an, sprachlich schwer erreichbare Bereiche des Musik-Erlebens zu erkunden. Hierfür muss SCHMITZ nicht unbedingt in seinen radikalen Grundansichten gefolgt werden, es genügt, das angebotene theoretische Material als Brücke zu nutzen, um introspektive Perspektiven einnehmen zu können. Dies ist in zweierlei Hinsicht von Interesse: erstens hinsichtlich der Möglichkeit, Präreflexivität theoretisch denken und beschreiben zu können, und zweitens die Fluidität primitiver und entfalteter Gegenwart auf Musiklernen hin im Musikunterricht implizit anzuwenden sowie explizit mit Schüler*innen zu thematisieren. Was in den empirischen und kognitiv-inspirierten Studien als Aufmerksamkeit beschrieben wurde und gemäß den offeneren analytischen Positionen als Stimmung oder präreflexive Affektivität zu benennen ist, findet mit den SCHMITZschen Begrifflichkeiten eine adäquate Bezeichnung und wird aus der Peripherie ins Zentrum überführt. Hierdurch wird es überhaupt erst möglich, Fühlen bei der Planung musikpädagogischer Prozesse auf den gestimmten Musikraum und das In-Musik-Sein differenziert zu denken.⁷⁵⁷ Auf diese Weise erhält das Fühlen selbst einen legitimen Stellenwert und seine retrospektive Reflexion eine solide Basis. In Anknüpfung an die Überlegungen von FRAUKE HESS⁷⁵⁸ scheinen zwei Aspekte von großer Relevanz zu sein. Sich in musikalische Verläufe einzufühlen ist ein eigenständiger Zugang zur Musik. Wird die Einleibung von Bewegungssuggestionen verwendet, um Formverläufe zu lernen, wird das eigentliche Fühlen bzw. „präsentisches Erleben“⁷⁵⁹ überschritten, da deklaratives Wissen über musikalische Form entfaltete Gegenwart ist, die die Musik objektiviert. Darüber hinaus bedarf Fühlen (und sein Ausdruck in verschiedensten Formen zur Musik) eines sukzessiven Erlernens von Fertigkeiten, welches die bereits bekannten Klischees der Lebenswelt aufnimmt und differenziert. Begriffe wie jene der Leibinseln oder der sozialen Atmosphären oder auch Formulierungen wie jene von der Atmosphäre, die eine Musik erzeugt oder die ein Klassenverband in Musik macht, eröffnen eine Vorstellungswelt und weitere, damit verknüpfte Worte, die Fühlen möglich und reflexiv zugänglich machen. Hier kann die skizzierte Methode von SCHMITZ eine Vorlage für gemeinsame Arbeit im Musikunterricht bieten: Die Auseinandersetzung mit einem Phänomen, seine Untersuchung und gemeinsame Benennung sowie die Überprüfung dieses Verständnisses in Hinblick auf anderen Bereiche ermöglicht es, in einzelnen Lerngruppen ganz individuelle Erfahrungen und Begriffe hervorzu bringen, die nachhaltig eingelebt und sprachlich adressiert werden. Die fünf Kategorien (räumliches Hier und Weite, zeitliches Jetzt und die Dauer, Sein und Nichtsein, Identität und Verschiedenheit sowie das Eigene und das Fremde), die in ihrer verdichteten Weise das Gefühl des Involviert- und Betroffenseins erzeugen, bieten gute Ausgangspunkte, um das eigene Spüren zu beobachten und zu reflektieren.

Den Atmosphärenbegriff nach BÖHME nutzt JULIA JUNG in einer empirischen Studie, um die oben beschriebene Ebene des gestimmten Raums zum gemeinsamen Lernen als Unterrichtsatmosphären zu erkunden:

⁷⁵⁷ Vgl. S. 157: gestimmter Raum zum Lernen und lernen von Gefühlen und Musik

⁷⁵⁸ HESS, Frauke: *Sichtbares Erleben. Bewegungsaufgaben im Musikunterricht im Licht der Neuen Phänomenologie*. In: Oberhaus, Lars / Stange, Christoph: *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. transcript, Bielefeld 2017, S. 67–68.

⁷⁵⁹ HESS 2017, S. 68.

„Eine Unterrichtsatmosphäre ist die Atmosphäre, die man während des Unterrichts im Klassenzimmer spürt, die aber auch über die Aktualität der Schulstunde hinausreichen kann (z.B. eine vertrauensvolle Unterrichtsatmosphäre hinterlässt Spuren, wirkt nach). Sie kann verstanden werden als raumartig anmutende Stimmung, als etwas Umhüllendes, dem man sich aussetzen oder von dem man sich distanzieren kann. Sie stellt die Relation zwischen Lehrenden und Lernenden, genauer: deren Relation selbst, dar. Als Zwischenphänomen besitzt sie eine relative Eigenständigkeit. Sie ist gebunden an das Prozesshafte, an den menschlichen Vollzug beziehungsweise wird hierdurch tangiert und kann somit als atmosphärischer Handlungsraum beziehungsweise als „Zeitspielraum“ mit der ihr eigenen Zeit betrachtet werden. Auf dieser Ebene wird das Lehren im Sinne einer ästhetischen Tätigkeit verstanden.“⁷⁶⁰

Die Unterrichtsatmosphäre wird von den Menschen im Musikunterricht erzeugt. Sie ist geprägt von den Hauptkategorien *Wahrnehmen*, *Stimmen* und *Verbinden* und ihren Subkategorien, die Atmosphären als inhärente Dimension von Musikunterricht greifbar werden lassen. Auf diese Weise erschließt JUNG wesentliche Momente von Musikunterricht, die von der Lehrperson ein atmosphärisches Vermögen einfordern: Indem der Lehrer oder die Lehrerin spürend handelt, nimmt er/sie Atmosphären bewusst wahr und gestaltet diese entsprechend der eigenen pädagogischen Haltung und den zur Verfügung stehenden Wissensressourcen.⁷⁶¹ Im Anschluss daran wird atmosphärisches Vermögen als ein Bereich kenntlich, der auch mit Schüler*innen erschlossen wird. Hierbei wären allgemeine atmosphärische Vermögen, beispielsweise der gegenseitigen Teilhabe des Vollzugs von Gefühlen, denkbar. Im Unterschied dazu gibt es spezielle musikalische atmosphärische Vermögen, wie sie von MÖNIG beschrieben werden.⁷⁶²

3.6 Soziologischer Einwurf

Die soziologische Emotionsforschung sieht in Gefühlen einen Mikro-Makro-Link in der Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft: Gefühle spielen eine bedeutende Rolle in der Wechselwirkung zwischen individuellen Handlungen und sozialen Strukturen und beeinflussen auf diese Weise die Konstitution und Reproduktion sozialer Ordnungen.⁷⁶³ Typische Fragen der Soziologie untersuchen

- den Einfluss von Gefühlsregeln auf das Individuum,
- die Rolle von Gefühlen für die Aufrechterhaltung sozialer Strukturen,
- die Wirkung von Sozialstrukturen auf Gefühle von Individuen und die Rückwirkung von Gefühlen in soziale Kontexte.

⁷⁶⁰ JUNG 2018, S. 31, siehe auch in praktischer Anwendung: JUNG, Julia: *Atmosphären der Stille. Vom Innehalten und zuhören im (Musik)-Unterricht*. In: Diskussion Musikpädagogik 90/21, S. 28–32.

⁷⁶¹ JUNG 2018, S. 132.

⁷⁶² Vgl. S. 71–72 in dieser Arbeit.

⁷⁶³ VON SCHEVE, Christian: *Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung*. Campus, Frankfurt am Main 2009, S. 336.

Ziel der soziologischen Emotionsforschung ist es, soziale Regelmäßigkeiten durch Erkenntnisse über Gefühle zu beschreiben. Gefühle zwischen Menschen liefern Teilerklärungen für gesellschaftliche Phänomene und sind in allen Bereichen des sozialen Zusammenlebens relevant, von zwischenmenschlicher Interaktion bis zur Globalisierung.⁷⁶⁴ Soziale Kategorisierungen, Differenzen und Identitäten, Gruppen und Gemeinschaften sowie nicht zuletzt das Verhältnis von verschiedenen Auffassungen von Kultur und Gefühlen beschäftigen die soziologische Forschung.⁷⁶⁵

Der folgende Einwurf aus der Soziologie zum Thema Gefühle konzentriert sich auf zwei Konzepte, die unabhängig voneinander relevante Aspekte beleuchten. Zunächst wird mit dem Habitus-Begriff nach PIERRE BOURDIEU ein theoretisches Bindeglied eingeführt, welches die Herausbildung einer individuellen Haltung – der Hexit – als unausweichliche Wechselwirkung in dem soziokulturellen Umfeld erklärt. Danach werden die Begriffe *Resonanz* und *Entfremdung* nach HARTMUT ROSA nachvollzogen, welche die Qualitäten von Welt- und Selbstbezügen des Individuums in soziokulturellen Kontexten theoretisch zugänglich machen. Der soziologische Einwurf macht zum einen den Stellenwert von Schule und Musikunterricht bei der Einverleibung eines affektiven Stils deutlich und bietet zum anderen mithilfe der normativen Deutung der Begriffe Resonanz und Entfremdung zwei Pole zur grundsätzlichen Orientierung an.

3.6.1 Die wechselseitige Durchdringung von soziokulturellem Umfeld und Gefühlen

Mithilfe des soziologischen Theorieangebots von BOURDIEU lassen sich die aus den analytischen Betrachtungen gewonnenen Erkenntnisse zur synchron-lokalen Erfahrung und diachron-globalen Biografie des Fühlens und der Gefühle weiter differenzieren. Das Habitus-Konzept nach BOURDIEU verortet sich zwischen gesellschaftlichen Strukturen und gelebter menschlicher Praxis:

„Der Habitus bewirkt, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wesentlich austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils.“⁷⁶⁶

Somit beschreibt Habitus die individuellen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster einer Person, die als verkörperte Eigenschaften bzw. Dispositionen aus der Sozialisation hervorgegangen sind.⁷⁶⁷ Aus den Handlungen einer Personen entstehen Handlungsobjekte, die BOURDIEU mit dem Kapitalbegriff belegt. Er differenziert vier Kapitalformen:

⁷⁶⁴ KLERES, Jochen / ALBRECHT, Yvonne: *Die verbindende und ambivalente Sozialität von Gefühlen*. In: Dies. (Hrsg.): *Die Ambivalenz der Gefühle. Über die verbindende und widersprüchliche Sozialität von Emotionen*. Springer VS, Wiesbaden 2015, S. 2–3.

⁷⁶⁵ VON SCHEVE, Christian: *Die Soziologie der Emotionen. Kollektivität, Identität und Kultur*. In: Kappelhoff et al. 2019, S. 340–345.

⁷⁶⁶ BOURDIEU, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteile*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1998, S. 278.

⁷⁶⁷ JURT, Joseph: *Bourdieu's Kapital-Theorie*. In: Bergman, Manfred M. (Hrsg.): *Bildung, Arbeit, Erwachsenwerden: ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Springer VS, Wiesbaden 2012, S. 22.

1. *ökonomisches Kapital*: ist in Geld konvertierbar, z. B. Erbschaften, Produktionsmittel,
2. *kulturelles Kapital*: Bildungsstand, von der Familie geprägt und durch das Bildungswesen institutionalisiert,
3. *soziales Kapital*: soziale Verpflichtungen und Beziehungen,
4. *symbolisches Kapital*: Ansehen, das aus dem Besitz verschiedener Kapitalformen resultiert.⁷⁶⁸

Für die folgenden Überlegungen ist insbesondere das kulturelle Kapital von Relevanz. Kulturelles Kapital ist nach BOURDIEU der Faktor, der die Stellung eines Individuums innerhalb einer sozialen Struktur am stärksten anzeigt. Durch Sprache, Kleidung, Geschmack und äußerliche Bildung prägen Personen bestimmte Manieren aus, eine bestimmte Form des Umgangs mit Personen und Gegenständen. Diese nach außen getragenen Manieren geben dann überhaupt erst die Gelegenheit dazu, eine Stellung in der Ansehenshierarchie einzunehmen.⁷⁶⁹ Es gibt drei Ebenen des kulturellen Kapitals. Inkorporiertes kulturelles Kapital beschreibt das Maß an Bildung, das in einer bestimmten Zeit zunächst in der familiären Primärerziehung und anschließend in der schulischen Sekundärerziehung erworben wird. Inkorporiert betont, dass es sich hierbei um verinnerlichte, unveräußerliche – nicht zu entwendende – Eigenschaften einer Person handelt. Objektiviertes kulturelles Material sind Gegenstände von symbolischem und nicht materiellem Wert. Um mit ihnen umgehen zu können, bedarf es in Abhängigkeit vom jeweiligen Gegenstand, beispielsweise einer Partitur, spezifischen inkorporierten kulturellen Kapitals. Institutionalisiertes kulturelles Kapital sind schließlich die erreichten Bildungsabschlüsse oder Stellen im Bildungswesen, welche die kulturelle Kompetenz der Person repräsentieren und nach außen garantieren, während all diejenigen Menschen ohne institutionalisiertes kulturelles Kapital stigmatisiert sind und ihre kulturelle Kompetenz immer erst beweisen zu müssen.⁷⁷⁰ BOURDIEU zieht seine Theorie u. a. dazu heran, die Unterschiedlichkeit des Kultur- und Sozialkapitals in verschiedenen sozialen Feldern zu begründen, die schließlich bedeutsam für Bildungsmisserfolge und -erfolge seien.⁷⁷¹ Soziale Felder sind bei BOURDIEU Bereiche der sozialen Welt, die ihrerseits als multidimensionaler Raum verstanden wird. In diesem Raum lassen sich Personen nach Umfang, Struktur und Alter ihres jeweiligen Kapitals anordnen. Die entsprechende Position äußert sich durch distinkte Lebensstile, die wiederum von Manieren bzw. Praktiken der kulturellen Kapitale abhängen.⁷⁷² Bourdieu selbst schreibt zwar an mehreren Stellen implizit über Gefühle, integriert diese aber nicht als theoretische Konstrukte in seine Überlegungen: Gefühle der Deprivation, des Ressentiments und der Entfremdung tauchen als Reflexionsanlässe des Sozialwissenschaftlers auf, doch, so MICHA BRUMLIK, hänge die Schlüssigkeit von BOURDIEUS Soziologie von einer Gefühlstheorie ab, welche „die Leerstelle zwischen einer Theorie des körperlichen Habitus sowie einer Theorie sozialer Strukturen“⁷⁷³ zu schließen habe.⁷⁷⁴

⁷⁶⁸ JURT 2012, S. 24

⁷⁶⁹ Ebd.

⁷⁷⁰ JURT 2012, S. 26–28.

⁷⁷¹ JURT 2012, S. 30.

⁷⁷² JURT 2012, S. 34

⁷⁷³ BRUMLIK, Micha: *Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus*. In: Frieberthäuser, Barbara / Rieger-Ladich, Markus / Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, S. 153.

⁷⁷⁴ BRUMLIK 2009, insbesondere S. 147–149 und S. 152–153.

Eingedenk der in diesem Kapitel bereits versammelten Erkenntnisse über Gefühle liegt das ergänzende Potenzial der Gefühlstheorie auf der Hand: Soziokulturelle Kontexte der Familie, der Schule oder des Freundeskreises sind notwendig, um Gefühle zu lernen, gleichzeitig wirken sie als Ausdruck einer bestimmten Gefühlskultur auch in die sozialen Milieus zurück. Wieder ist es die Arbeit von MAURS, die an dieser Stelle der wechselseitigen Durchdringung wichtige Vorarbeit leistet:

„Einem fühlenden Individuum steht in einer konkreten Situation ein spezifisches Emotionsrepertoire zur Verfügung, das in seiner Spezifität das Ergebnis einer sozio-kulturell situierten affektiven Biographie darstellt, die fort dauernd gesellschaftlichen Normierungsprozessen ausgesetzt ist.“⁷⁷⁵

In Rückgriff auf SLABY und WETHERELL versteht sie das Emotionsrepertoire als eine Sammlung relativ stabiler habitualisierter Affektformationen, die durch den soziokulturellen Kontext einen individuellen Personalisierungsprozess von Affektivität bedingen.⁷⁷⁶ Im Anschluss an VON MAUR und im Zusammenhang mit der oben vorgenommenen Unterscheidung zwischen Empfindung, Stimmung und Gefühl verwendet die Arbeit den Begriff des affektiven Repertoires, welcher alle drei Bereiche einschließt. Damit ist die Wahrnehmung, der Ausdruck von Gefühlen und aus ihnen resultierende Motivationen und Handlungen gleichzeitig sowohl generierendes Prinzip von gesellschaftlicher Praxis (modus operandi) als auch ihr Produkt, d. h. vorläufiges Ergebnis in Form einer implizit erlebten geistigen Verfasstheit und reflexiv zugänglichen, narrativ strukturierten Biografie innerhalb der sozialen Felder (modus operatum).⁷⁷⁷ VON MAUR geht ebenso wie BOURDIEU von einem durchaus phänomenologisch begründeten Leib-Begriff aus. Sie unterscheidet einen habitualisierten Leib und einen habitualisierten Körper, wodurch die präreflexive Dimension des Welt- und Selbstbezugs betont wird.⁷⁷⁸ In der Konsequenz eröffnet das beschriebene Modell das Potenzial, deterministisch gelesen zu werden, als würde der soziokulturelle Kontext unausweichlich in eine Richtung des Fühlens führen und als Distinktionsmerkmal soziale Ungleichheiten reproduzieren. Doch ist vielmehr davon auszugehen, dass sich Menschen in ganz unterschiedlichen und zudem in sich heterogenen sozialen Feldern bewegen, die innerhalb des affektiven Repertoires entsprechende affektive Stile – analog zu den oben beschriebenen Lebensstilen – herausbilden. Insbesondere musikalischer Geschmack und damit verbundene affektive Stil- und Verhaltensweisen scheinen aus diesem Muster auszubrechen: Musikkonsum-Muster und sich im Fluss befindliche Jugendkulturen orientieren sich eher am Geschlecht, Alter und ästhetischen Erscheinungen im Verbund mit sozialen Schichtmerkmalen.⁷⁷⁹ Affektive Stile stehen teils willentlich, teils als leibliche oder körperliche Dispositionen des Habitus zur Verfügung und beeinflussen das eigene Verhältnis zur Welt. Indem

⁷⁷⁵ VON MAUR 2017, S. 149.

⁷⁷⁶ VON MAUR 2017, S. 148.

⁷⁷⁷ VON MAUR 2017, S. 149.

⁷⁷⁸ Obwohl sich der Leib-Begriff an MERLEAU-PONTY orientiert, ist das grundsätzliche Verhältnis des Leibes zur Welt mit der oben beschriebenen Position von SCHMITZ vergleichbar. VON MAUR 2017, S. 156ff.

⁷⁷⁹ Vgl. SULTANIAN, Elena: *Musikstile als Ausdruck von Lebensstilen*.

<http://archives.sociologie.ch/texts/docs/MusikundLebensstil.pdf> [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021], S. 18–19.

sie die Wahrnehmung vorstrukturieren und adäquate Gefühle als ganzheitliche Gestalten vor dem Hintergrund der Stimmungen hervortreten lassen, bestimmen sie die Wahrnehmung vom Selbst und der Welt, sind nie rein privat oder gesellschaftlich.⁷⁸⁰

3.6.2 Weltbezug zwischen Resonanz und Entfremdung

Mit dem Habitus-Begriff von BOURDIEU in der Lesart VON MAURS wird theoretisch fassbar, dass jede Person über die eigenen Gefühle mit einem inneren affektiven Repertoire und in individueller Ausprägung eines äußeren affektiven Stils in leiblicher und körperlicher wechselseitiger Verbindung zum jeweiligen soziokulturellen Umfeld steht. Dieses mag in grobe Sphären einzuteilen sein. Doch ist in einer digitalisierten, globalisierten Welt davon auszugehen, dass Menschen sich in ganz unterschiedlichen sozialen Feldern bewegen, die darüber hinaus in sich heterogen sind. Der affektive Stil ist somit allen möglichen Normen unterworfen, ob in der Familie, der Schule oder im Freundeskreis. Zwei übergeordnete Weisen, wie sich Weltbezüge grundsätzlich gestalten und das Zusammenleben von Menschen mit ihrer Umwelt beeinflussen, beschreibt ROSA mit den Begriffen der Resonanz und der Entfremdung. Aus ROSAs umfangreicher Begründung einer Soziologie der Weltbeziehung werden im Folgenden allein diese beiden Begriffe entlehnt, um für die Beschreibung von Qualitäten des Weltbezugs ein Gegensatzpaar zur Verfügung zu haben.

Mit Resonanz meint ROSA eine besondere Weise des Weltbezugs als Beziehung zwischen Welt und Menschen. Durch Affizierung und Emotion lebt diese Beziehung von intrinsischem Interesse und der Überzeugung von hoher Selbstwirksamkeit der Person zur Welt. Beide berühren und transformieren sich in dieser Beziehung. Resonanz ist also keine Echobeziehung, sondern eine Antwortbeziehung, in der sowohl der Mensch als auch die Welt als konsistente Dinge „mit eigener Stimme sprechen“⁷⁸¹, was voraussetzt, dass es Berührungspunkte bei den jeweiligen Werten beider gibt. Gleichzeitig bedürfen beide einer gewissen Offenheit, um sich affizieren zu lassen. Irritierend am Resonanzbegriff scheint zunächst die Bestimmung, dass Resonanz kein emotionaler Zustand ist, sondern ein Beziehungsmodus, der sich gegenüber dem emotionalen Inhalt neutral verhält (verbunden mit dem Beispiel, dass Menschen auf diese Weise traurige Geschichten lieben könnten).⁷⁸² ROSA schreibt konkret:

„Die Beziehung lässt sich [...] vom Standpunkt des Subjekts aus als ein vibrierender Draht verstehen, der durch Af← fekt und E→ motion, also durch doppelseitige Bewegung des Affiziertwerdens und der (aktiven) Bezugnahme, gebildet wird.“⁷⁸³

Resonanz bleibe dabei autonom von dem begleitenden Gefühl bzw. sei etwas kategorial anderes.⁷⁸⁴ Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten wirkt diese Bestimmung analytisch künstlich. Es ist eher davon auszugehen, dass sich in ganz unterschiedlichen affektiven

⁷⁸⁰ Vgl. VON MAUR 2017, S. 155.

⁷⁸¹ ROSA, Hartmut: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2019, S. 298.

⁷⁸² ROSA 2019, S. 298.

⁷⁸³ ROSA 2019, S. 296; Vgl. ROSA 2019, S. 279: „Affekt (von lat. *adfacere* bzw. *afficere* – *antun*) und *Emotion* (von lat. *emovere* – *hinausbewegen*) bilden dann also den ‚Draht‘, dessen bidirektionale Schwingung sich in spielerischer Form vielleicht als Af← fekt und E→ motion darstellen ließe.“

⁷⁸⁴ ROSA 2019, S. 288.

Erlebniszuständen Resonanzen bilden können, die eng mit dem Erleben und der Spezifität des Gefühls verknüpft werden und in die affektive Biografie absinken.

ROSA greift bei der Herleitung des Resonanzbegriffs auf alle verfügbaren Wissensformen zurück und kategorisiert ihn als zugleich deskriptiv und normativ. Deskriptiv fungiert der Begriff, indem er beschreibt, dass Menschen zur Ausbildung von Identität und Sozialität zwangsläufig auf Resonanzbeziehungen angewiesen seien und ein Verlangen nach solchen hätten. Resonanz erhält eine präskriptive Dimension, indem sie als Indikator für ein gelingendes Leben eingesetzt wird und somit normative Wirkung entfaltet.⁷⁸⁵ Um Resonanzen aufzubauen zu können, bedarf es entgegenkommender Resonanzräume, in welchen die Welt (das Sein) und bereits vorhandene kognitive und evaluative Wertungen (das Sollen) tendenziell übereinstimmen und somit ein dialogisches Frage-Antwort-Verhältnis angelegt ist.⁷⁸⁶ Etablierte und stabile Resonanzen bezeichnet ROSA als Resonanzachsen, die von den Ritualen des jeweiligen soziokulturellen Umfeldes abhängen: die horizontalen Resonanzachsen zu Familie, Freunden und zur Politik⁷⁸⁷, die diagonalen Resonanzachsen zu Dingen, zur Arbeit, der Schule oder Handlungen, um sich selbst zu spüren,⁷⁸⁸ und die vertikalen Resonanzachsen zu Religion, Natur, Kunst und Geschichte.⁷⁸⁹

Als Antagonistin zur Resonanz zieht ROSA die Entfremdung heran. In dieser Form der Beziehung zwischen Menschen und der Welt begegnen sich beide indifferent oder gar repulsiv; in Rückgriff auf RAHEL JAEGGI sei Entfremdung die Beziehung der Beziehungslosigkeit. Die Dinge der Welt bleiben stumm und lösen keine Affektion aus, was ROSA in den Krankheitsbildern des Burn-outs oder der Depression wiedererkennt. Die „Weltanverwandlung“ misslingt, so dass die Welt stets kalt, starr, abwesend und nichtresponsiv erscheint.⁷⁹⁰ Mit dem Hinweis auf (scheiternde) Weltanverwandlung konkretisiert ROSA Resonanz. Diese ereigne sich nur in Beziehung zu Weltausschnitten, die auch Momente der Unverfügbarkeit⁷⁹¹ bzw. der Widersprüchlichkeit enthielten. Resonanzfähigkeit gründet demnach auf Irritationen oder der Erfahrung des Fremden. Aus der Begegnung mit Irritierendem, Fremdem resultiere ein Dialog zwischen Mensch und Weltausschnitten, der schließlich in Resonanz münde. Hierbei könne sich eine Person nicht permanent und mit allen Weltausschnitten in Resonanz befinden: „Resonanz ist das (momenthafte) Aufscheinen, das Aufleuchten einer Verbindung zu einer Quelle starker Wertungen in einer überwiegend schweigenden und repulsiven Welt.“⁷⁹² Neben dem affirmativen Charakter und der spürbaren Selbstwirksamkeit nennt er als weitere Eigenschaft oder Wirkung der Resonanz, dass sie den Menschen und die Welt so verwandelt, „dass Selbst und Welt verändert aus der Begegnung hervorgingen.“⁷⁹³ Die Spezifizierungen von Resonanz durch die Überlegungen zur Weltanverwandlung unterstützen die oben angestellte Überlegung, dass Resonanz nicht autonom vom emotionalen Inhalt sei. Vielmehr zeigt sich doch, dass Momente des Resonanzerlebens das sind, was oben mit der affektiven Intentionalität von Gefühlen beschrieben

⁷⁸⁵ ROSA 2019, S. 293–294.

⁷⁸⁶ ROSA 2019, S. 291–292.

⁷⁸⁷ ROSA 2019, S. 341–381.

⁷⁸⁸ ROSA 2019, S. 381–435.

⁷⁸⁹ ROSA 2019, S. 435–514.

⁷⁹⁰ ROSA 2019, S. 316.

⁷⁹¹ Vgl. ROSA 2019, S. 314: *Unverfügbarkeit* nach ROSA meint das Nichtkontrollierbare, Widerständige im modernen Autonomiebestreben, „immer mehr Welt in Reichweite und unter Kontrolle zu bringen“.

⁷⁹² ROSA 2019, S. 317.

⁷⁹³ ROSA 2019, S. 318.

wurde. Im leiblichen Zur-Welt-Sein erzeugt ihre spezifische Erlebnisqualität – ob im Moment überwältigender Traurigkeit, der Wahrnehmung einer Irritation, die sich zur Frage wandelt, oder in der Empfindung des Geborgenseins – Relevanz für den Menschen, dessen Verhältnis zu sich selbst und der Welt sich anschließend ändert, weil das Resonanzverhältnis sich begründet, intensiviert, in einem Entfremdungsmoment abgeschwächt hat oder gar verstummt.

3.6.3 Aus dem Einwurf der Soziologie abzuleitende musikdidaktische Überlegungen

In der Zusammenschau bilden die Theorien von BOURDIEU und ROSA ein Modell, das sowohl deskriptiv als auch präskriptiv funktioniert. Denn zum einen lässt sich die wechselseitige Durchdringung von individuellem Fühlen und dem Musikunterricht in der Schule in einem spezifischen soziokulturellen Umfeld beschreiben, das auf den Habitus im Allgemeinen und den affektiven Stil in Bezug auf Musik einwirkt. Zum anderen sind mit den Polen der Resonanz und Entfremdung Kategorien zur normativen Bestimmung von Qualitäten entworfen, die über einen gesellschaftlichen und ökonomischen Nutzen hinausgehen und ein wesentliches Element eines musikalischen Bildungsbegriffs vorzeichnen.

Der Musikunterricht lässt sich im entfalteten Denken als äußerst komplexes soziokulturelles Umfeld beschreiben. Lehrende und Lernende gleichermaßen bringen darin individuell im Habitus erkennbaren affektiven Stil in Bezug zur Musik ein. In der normalen Konstellation ist das kulturelle Kapital (in seinen diversen Ausprägungen) ungleich verteilt. Auf Seite der Lehrenden liegt institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form von Examensabschlüssen, objektivierbares kulturelles Kapital in Form von Büchern und Noten und ein ausgeprägtes inkorporiertes kulturelles Kapital vor, welches sich in jahrelanger schulischer und hochschulischer Sekundärerziehung aufgebaut hat und durch den differenzierten, kundigen Umgang in und mit Musik als Habitus sichtbar ist. Auf der anderen Seite verfügen die Lernenden über deutlich weniger kulturelles Kapital: Das institutionalisierte Kapital hängt in Form von halbjährlichen Zeugnissen stark von den Lehrenden ab und das objektivierbare Kapital steht in engem Zusammenhang mit dem individuellen inkorporierten kulturellen Kapital. Bevor Letzteres genauer betrachtet wird, sei festgehalten, dass die ungleiche Kapitalverteilung eine Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden und damit die Autorität der Lehrenden erzeugt. Das inkorporierte kulturelle Kapital der Lernenden (und in ihrer Lebensgeschichte auch der Lehrenden) verdankt sich zunächst der Primärerziehung der ersten Lebensjahre. In Bezug auf Musik handelt es sich hierbei um im Familienkreis einverleibte Umgangs- und Gefühlsweisen: Die Rituale und Praxen im soziokulturellen Umfeld des Elternhauses, wie etwa Konzertbesuche, Kirchgänge oder das gemeinsame Singen von Schlafliedern, prägen das affektive Repertoire, das den Lernenden bei Schuleintritt und darüber hinaus während ihrer schulischen Biografie zur Verfügung steht. Während in den ersten Lebensjahren bis zum Schuleintritt insbesondere Bezugspersonen wie Eltern und Großeltern das Gefühlslernen und damit auch den fühlenden Umgang mit Musik durch Vollzug und Teilhabe in der Primärerziehung prägen, treten mit der Institution Schule und darin dem Musikunterricht, dem Klassenverband und Freundschaften neue Impulsgeber auf, die den affektiven Stil und damit den Bezug des Ich zu sich selbst und der Welt modifizieren. Die Aufzählung suggeriert bereits, dass die kategorische Trennung zwischen Primär- und Sekundärerziehung in diesem Kontext zu grob ausfällt. Nichtinstitutionelle Momente wirken im Schulalter ebenso weiter. In individualisierten Verhältnissen überschneiden sich private und öffentliche Felder zwischen Familie, Freunden, dem Klassen- und Kursverband.

Affektive Repertoires in Bezug auf Musik sind die Potenziale an Wahrnehmungs-, Differenzierungs-, Bewertungs- und Ausdrucksformen, die einem Menschen zur Verfügung

stehen, um sich fühlend zur Musik zu verhalten. Hingegen verweisen die äußeren Ausdrucksmöglichkeiten auf das, was sichtbar wird, mithin das inkorporierte musikalische Kapital bzw. den *affektiven Stil*. Mit ROSA lässt sich die Entstehung des affektiven Repertoires noch differenzierter erfassen, indem angenommen wird, dass es stark davon geprägt ist, mit welcher Intensität Resonanzachsen zu verschiedenen Musiken etabliert wurden. Anders formuliert: Jedes Individuum bringt ganz eigene dialogische Beziehungen der gegenseitigen Durchdringung des eigenen Selbst mit Musik bzw. verschiedenen Musiken ein, die jeweils zwischen den Polen starker Resonanz und verstummender Entfremdung eine unterschiedliche Ausprägung erfahren können. Diese individuellen Konstellationen, sich mit und in Musik auf das eigene Selbst und auf Musik zu beziehen und diese Verhältnisse immer wieder durch das Zulassen von Transformationen zu verändern, sind notwendigerweise abhängig von der individuellen musikalisch-affektiven Biografie.

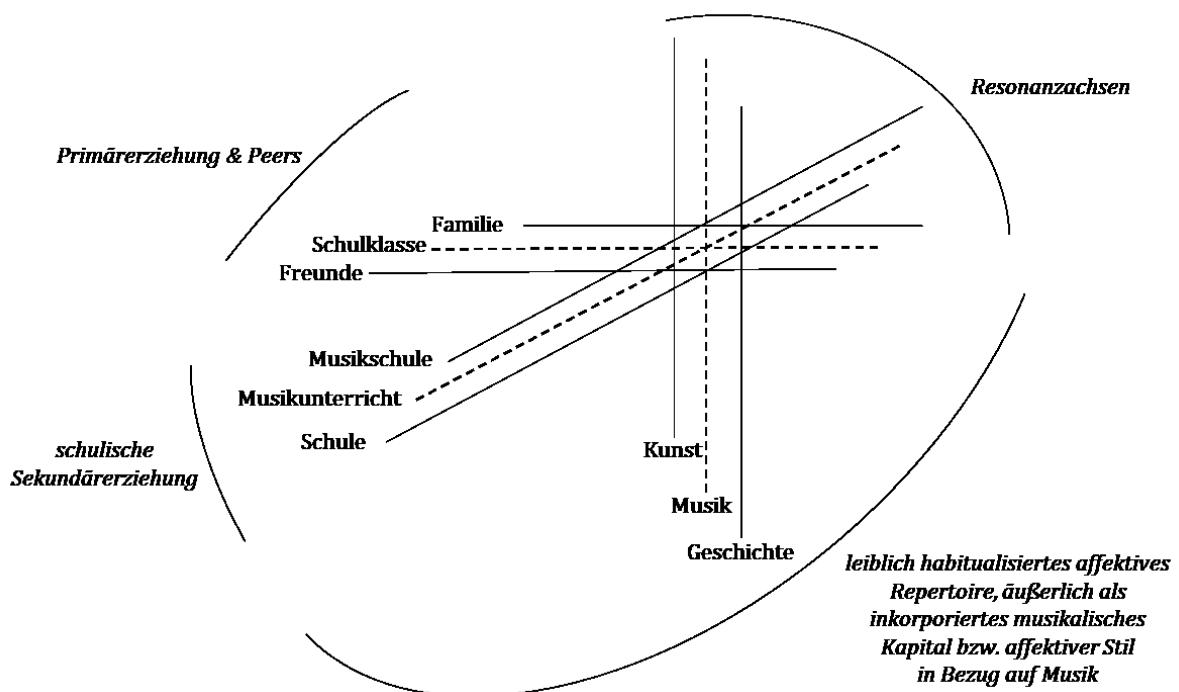


Abb. 14: leiblich habitualisiertes affektives Repertoire als Konstellation von Resonanzachsen nach BOURDIEU, ROSA und VON MAUR

An diesen Überlegungen wird deutlich, dass die möglichen Berührungs punkte mit Musik im Musikunterricht an den Persönlichkeiten und ihren Biografien selbst anknüpfen. Die Weise der Weltanwandlung mit Musik und ihrer Bewertung basiert auf intimen und selbstverständlichen Haltungen oder Dispositionen, die das Selbst in Korrespondenz mit seinem je eigenen soziokulturellen Umfeld etabliert hat. Wenn Gefühle die Veränderung resonanter dialogischer Verhältnisse zwischen dem Selbst und der Musik indizieren und somit als Ausgangspunkt für unverfügbare Lern- und damit Bildungsprozesse gelten dürfen, dann sind sie zentral für musikdidaktisches Denken und Handeln. Als Zielperspektive sollte allerdings nicht die Anhäufung verschiedener kultureller Kapitalarten in den Blick genommen werden. Vielmehr geht es dann darum, Schüler*innen sensibel mit ganz unterschiedlichen Musiken und Musikverständnissen so in Kontakt zu bringen, dass daraus von Resonanz geprägte Beziehungen entstehen bzw.

Resonanzachsen wieder in Vibration versetzt werden, sodass aus nichtssagender Entfremdung wieder Resonanz entsteht. Als übergeordnete Intention musikalischer Bildung könnte die Einsicht stehen, dass es nicht darum geht, bestimmte Musiken und Musikverständnisse aufgrund ihres quantitativen Kapitalwerts für sich anzunehmen, sondern qualitativ tiefe Beziehungen zu sich selbst, zu den eigenen Musiken und den Musiken anderer zu etablieren. Auf diese Weise wird die Vermittlung der Glückserfahrung mit Musik als möglicher Bestandteil eines gelingenden Lebens zum Ziel des Musikunterrichts.

3.7 Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität

An die Erarbeitung interdisziplinärer Perspektiven anknüpfend, begründet die folgende Zusammenfassung zunächst einen Vorschlag, wie Gefühle im Kontext menschlicher Affektivität eine begriffliche Fassung finden und in welchem Verhältnis sie zu anderen affektiven Phänomenen stehen. Anschließend werden die Erkenntnisse einerseits in synchron-lokaler Erfahrung und andererseits in der diachron-globalen Biografie vertieft. Im entfalteten Rhizom-Denken entsteht auf diese Weise ein multiperspektivisches Verständnis, welches die Erkenntnisse verschiedener Disziplinen heuristisch verknüpft und gegenseitig ergänzt. Das Verhältnis von Fühlen als Vermögen zu anderen Vermögen wird bestimmt und die gewonnenen Ergebnisse werden aus musikdidaktischer Perspektive zusammengetragen. Dieser Prozess wiederum deckt offen gebliebene Fragen auf. Somit befasst sich das folgende Kapitel mit den Korrespondenzen zwischen Fühlen und Musik und versucht die Spezifika theoretisch zu erklären, die das Phänomen Musik mit sich bringt.

3.7.1 Grundbegriffe leiblicher Affektivität und ihr Verhältnis zueinander

Der Oberbegriff leiblicher Affektivität ist aus analytisch-philosophischer Perspektive gewonnen, die phänomenologische Elemente integriert: Leibliche Affektivität lässt Menschen an etwas Anstoß und Anteil nehmen, involviert sie in ihre Welt und erzeugt Bedeutsamkeit.⁷⁹⁴ Das Attribut *leiblich* zeigt an, dass der Oberbegriff für sämtliche affektive Phänomene ganzheitlich gilt, also Affektivität zwischen den Polen der Präreflexivität und Reflexivität gleichzeitig somatisch und mental wirkt.⁷⁹⁵ Leibliche Affektivität orientiert Menschen entlang der fünf Dynamiken zwischen dem räumlichen Hier und der Weite, dem zeitlichen Jetzt und der Dauer, dem Sein und Nichtsein, der Identität und Verschiedenheit sowie dem Eigenen und Fremden.⁷⁹⁶ Leibliche Affektivität ist irreduzibler Bestandteil des Menschseins, das Fühlen ein eigenständiges Vermögen des In-der-Welt-Seins. Dieses lässt sich in synchron-lokaler Erfahrung als eine Erlebnisepisode differenzieren, die im vergangenen Fühlen als Retention wurzelt und gleichzeitig zukünftiges Fühlen als Protention ausrichtet, was sich in der diachron-globalen Biografie als eine affektive Biografie herauskristallisiert.⁷⁹⁷

Das Fühlen in synchron-lokaler Erfahrung ist in drei Teilphänomene unterscheidbar: Empfindungen, Stimmungen und Gefühle. Empfindungen verweisen auf körperliche Wahrnehmungen des Organismus.⁷⁹⁸ Stimmungen wirken als Befindlichkeit einer Person

⁷⁹⁴ Vgl. SLABY 2008, S. 106; VON MAUR 2017, S. 73, vgl. S. 158 in dieser Arbeit.

⁷⁹⁵ Vgl. VON MAUR 2017, S. 57, vgl. S. 155 in dieser Arbeit.

⁷⁹⁶ Vgl. SCHMITZ 1998, S. 97–98, vgl. S. 165 in dieser Arbeit.

⁷⁹⁷ Vgl. VON MAUR 2017, S. 88, vgl. S. 157 in dieser Arbeit.

⁷⁹⁸ HARTMANN 2005, S. 152.

hinsichtlich der personalen Anliegen des Lebens, wie Wünschen, Plänen oder Hoffnungen.⁷⁹⁹ Beide verlaufen ununterbrochen im Strom des bewussten Ich⁸⁰⁰ in unterschiedlicher Intensität und wirken auch aufeinander ein.

Gegenüber Empfindungen und Stimmungen lassen sich nun Gefühle als intentionales, auf reale oder imaginierte Dinge sowie Personen gerichtetes affektives Erleben beschreiben. Die phänomenale Erfahrung des prozesshaften Verlaufs des Fühlens ist die Intentionalität des Gefühls, das seine Bedeutsamkeit als komplexe, ganzheitliche Gestalt vor dem Hintergrund der Stimmungen entfaltet. Gefühle weisen eine doppelt ambige Struktur zwischen gleichzeitig aktiv-passiv und rezeptiv-konstruktiv auf und sind von Instabilität sowie variabler Intensität geprägt, vermitteln Valenzen und entfalten motivationale Wirkung. Gefühle, die entlang empirischer Paradigmen von Laborsituationen physiologisch messbar sind, werden entsprechend neurobiologischen, emotionspsychologischen und kognitiv-geprägten Traditionen als Emotionen bezeichnet.

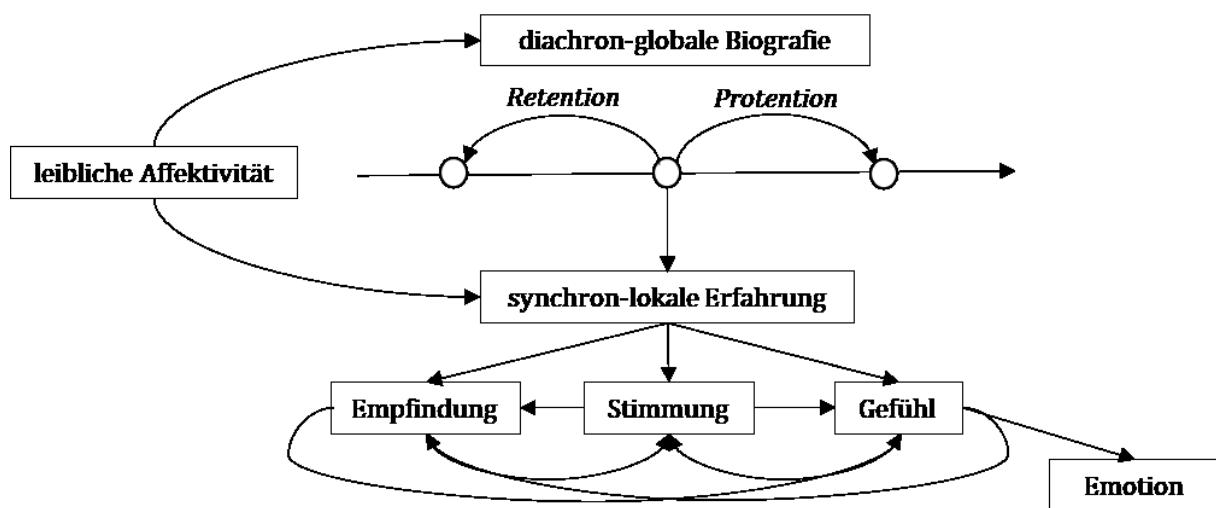


Abb. 15: leibliche Affektivität in synchron-lokaler Erfahrung und diachron-globaler Biografie

3.7.2 Vertiefungen in der synchron-lokalen Erfahrung

Die Entscheidung, zwischen den Begriffen Emotion und Gefühl zu differenzieren und Letzterem mehr Gewicht zu verleihen, begründet sich zunächst in der Aussagekraft, die der Begriff Emotion entfalten kann. Wie dargelegt, sind Emotionen zeitlich eindeutig begrenzte Zustände, die als Reaktion auf einen Reiz oder ein Ereignis messbar sind. Daraus ergibt sich für die Theoriebildung der Umstand, dass nur dasjenige einfließen kann, was empirisch belegbar ist. Vier nachweisliche Komponenten synthetisieren nach KOELSCH ein Gefühl, das als Monitor des Erlebens eine adäquate Situationseinschätzung liefert und zu einer entsprechenden Handlung motiviert.

⁷⁹⁹ Vgl. SLABY 2008, S. 109, vgl. S. 158 in dieser Arbeit.

⁸⁰⁰ Vgl. Ich-Funktionen nach ROTHE 2001, S. 193, 203, 228, 325–327, vgl. S. 132 in dieser Arbeit.

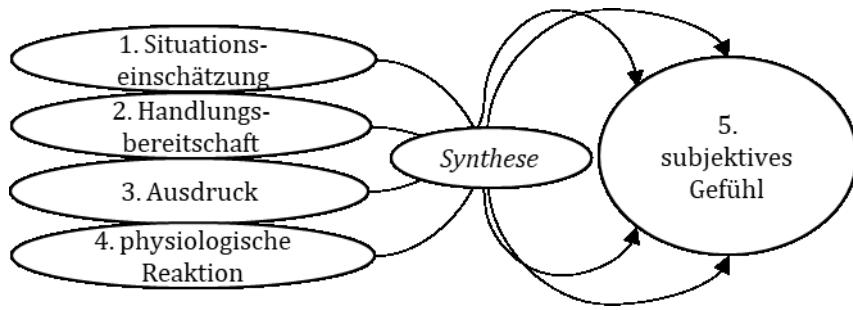


Abb. 16: empirische Perspektive: Synthese des subjektiven Gefühls aus vier Komponenten der Emotion

Zwar können die vier Komponenten der Emotion – Situationseinschätzung, Handlungsbereitschaft, Ausdruck, physiologischen Reaktion – mit Beobachtungsinstrumenten untersucht werden, doch kann auf diesem Wege über die subjektive Erlebnisqualität des aus ihnen synthetisierten Gefühls nur wenig ausgesagt werden. Zudem lassen sich die Prozesse, aus welchen die Komponenten als theoretische Konstrukte hervorgehen, nicht ohne Weiteres aus der Erlebnisperspektive beobachten. Der empirische Emotionsbegriff ist also äußerst spezifisch, weshalb er für eben die spezifischen Kontexte seines Zustandekommens reserviert bleiben sollte. Das macht die Erkenntnisse, die mit diesem Begriff verbunden sind, aber keinesfalls wertlos. Wenn mit ihnen wie vorgeschlagen umgegangen wird, bleiben sie vor vorschnellen Übertragungen geschützt und erhalten ihre Aussagekraft. Der Begriff des Gefühls im Kontext leiblicher Affektivität übernimmt hingegen eine Brückenfunktion, indem er als gemeinsamer Kern die verschiedenen Perspektiven verbindet, was sich mit der partiellen semantischen Synonymie deckt. Auf dieser Grundlage lassen sich dann auch einzelne Aspekte der verschiedenen Perspektiven nicht als analoge Dinge betrachten, aber durchaus nebeneinanderstellen. Dadurch entsteht zwar kein gesichertes Wissen, aber sinnfällige und plausible Vermutungen über Parallelen, und sich gegenseitig ergänzende Verständnisse innerhalb und zwischen den Perspektiven werden denkbar:

Gefühle verlaufen prozesshaft in Korrespondenz zu körperlichen Empfindungen und persönlichen Stimmungen. Als Steigerung des affektiven Geschehens, als Intensität und Verschiebung hedonischer Valenz⁸⁰¹ sind sie sowohl in empirischer als auch analytisch-philosophischer Perspektive belegt. Der Moment vor einem Gefühl, der sich durch neutrales und deaktiviertes Sein des Hintergrund- und Aktualbewusstseins⁸⁰² erfassen ließe, wird bei BROSCHE / SCHERER als Aufmerksamkeit vor dem Reiz beschrieben.⁸⁰³ SCHMITZ wiederum beleuchtet diesen Bereich als Leiblichkeit des präpersonalen Bewussthabers⁸⁰⁴. Dieser Zustand ist die Befindlichkeit eines Menschen, der einerseits ein aktuelles Zumute-Sein ist,⁸⁰⁵ z. B. die gelöste Stimmung an einem Freitagabend, aber auch alle selbstverständlichen, inkorporierten und mentalisierten Überzeugungen der eigenen Ich-Synthese, Überzeugungen und Verhältnisse zur

⁸⁰¹ Vgl. POSNER, Jonathan / RUSSELL, James A. / PETERSON, Bradley S. 2005, S. 715, vgl. S. 121 in dieser Arbeit und SLABY 2008, S. 119–129, vgl. S. 158 in dieser Arbeit.

⁸⁰² Vgl. ROTH 2001, S. 230, vgl. S. 131 in dieser Arbeit.

⁸⁰³ BROSCHE / SCHERER 2009, S. 446, vgl. S. 117 in dieser Arbeit.

⁸⁰⁴ Vgl. SCHMITZ 1995, S. 21, vgl. S. 165 in dieser Arbeit.

⁸⁰⁵ Vgl. SLABY 2008, S. 109, vgl. S. 158 in dieser Arbeit.

Welt enthält. In diese Auffassung von Stimmung können die Beschreibungen von ROTH⁸⁰⁶ ebenso integriert werden wie die in Appraisal-Prozessen nachweisbaren Kategorien nach BROSCH / SCHERER.⁸⁰⁷

In diesen Zustand können körperliche Empfindungen, z.B. homöostatische Bedürfnisse, Berührungen, Schmerz, erhöhter Puls oder die Wahrnehmung von Temperaturunterschieden auftreten, die mit Stimmungen und Gefühlen verwoben sein können (aber nicht müssen). Emotionen lassen sich nach KOELSCH in interozeptive und propriozeptive Empfindungen unterscheiden.⁸⁰⁸ Es handelt sich hierbei um ein Spüren, das aus subjektiver Perspektive nur schwer zu bestimmen ist. SCHMITZ zieht hierfür den Leib und Leibinseln als prädimensionale Räume heran, welche die Selbst- und Weltwahrnehmung mitbestimmen. Mit Enge und Weite sowie den leiblichen Richtungen wird hier ein begriffliches Angebot unterbreitet, um den Bereich der Aufmerksamkeit bzw. körperliche Empfindungen als binnendiffuse Tatsache des leiblichen Spürens zu beschreiben.⁸⁰⁹

Vor dem Hintergrund der Stimmungen heben sich Gefühle als ganzheitliche Gestalten ab, indem die Qualität des Fühlens als Mittlerin des Bezugs vom Selbst zur Welt eben diesen Bezug verändert: Ein Gedanke, ein Traum, eine Erinnerung, eine Melodie, der Blick der Person gegenüber, eine Information, eine Veränderung des Lichts, ein Geruch, ein logischer Satz, eine Berührung – alles, was im menschlichen Sein zur bewussten und auch unbewussten Begegnung beträgt und den Menschen dazu herausfordert, sich zu dieser zu verhalten, steht als Bezugspunkt für ein Gefühl zur Verfügung. Für den Menschen nicht nachvollziehbar, verlaufen in Gehirn und Körper vielfältige Prozesse in verschiedenen Regionen ab,⁸¹⁰ es ist aber der Verlauf des Gefühls, der dem Ich die Welt als Selbst anverwandelt, Intentionalität begründet. Dieses Erleben involviert den Menschen in seine Welt, lässt ihn nach SCHMITZ zu einem personalen Bewussthaber werden, der zwischen personaler Emanzipation und Regression permanent changiert.⁸¹¹ Wie DAMASIOS Theorie der somatischen Marker nahelegt, sind Gefühle ganzheitlich leiblich, selbst wenn die körperlichen Empfindungen beim erneuten Erleben nur repräsentiert werden – für das Erleben spielt dieser Unterschied keine Rolle.⁸¹² Gefühle zu erleben heißt nicht ausschließlich, sie zu erleiden. Sicherlich gibt es Gefühle, die ergreifen. Gleichzeitig bedarf dieses Erleben auch immer einer Aktivität der Person: In dem von Instabilität und einem wechselhaften Charakter geprägten Prozess kann eine passive, eine aktive oder gleichzeitig passive und aktive, also mediopassive Involviertheit der Person anliegen. Dies wiederum bedeutet, dass Gefühle auch rezeptive, konstruktive und gleichzeitig rezeptiv-konstruktive Bedeutungsgeesen hervorbringen. Ihre Struktur ist somit in zweifacher Hinsicht ambig.⁸¹³ Gefühle bzw. das Fühlen stellen ein eigenständiges Vermögen dar, mit dem der Mensch sich selbst und der Welt begegnet. Die fühlende Konstitution mit den Dingen und Personen der Welt liegt qualitativ zwischen den Polen der Resonanz und Entfremdung, die das dialogische Verhältnis zwischen Menschen und Welt

⁸⁰⁶ Vgl. ROTH 2001, S. 229, vgl. S. 131 in dieser Arbeit.

⁸⁰⁷ Vgl. BROSCH / SCHERER 2009, S. 446, vgl. S. 117 in dieser Arbeit.

⁸⁰⁸ Vgl. KOELSCH 2017, S. 206, vgl. S. 124 in dieser Arbeit.

⁸⁰⁹ Vgl. SCHMITZ 1998, S. 14, vgl. S. 164 in dieser Arbeit.

⁸¹⁰ Vgl. KOELSCH 2017, S. 191, vgl. S. 122 in dieser Arbeit.

⁸¹¹ Vgl. SCHMITZ 1995, S. 21, vgl. S. 165 in dieser Arbeit.

⁸¹² Vgl. HOODYNSKI 2017, S. 89, Vgl. DAMASIO 1995 [zitiert nach HOODYNSKI 2017, ebd.], vgl. S. 128 in dieser Arbeit.

⁸¹³ Vgl. VON MAUR 2017, S. 71–72 u. 81, vgl. S. 156 in dieser Arbeit.

einerseits als vibrierend-fruchtbar und andererseits als verstummt-beziehungslos erfasst. Gelingende Resonanz transformiert den Menschen in seiner Beziehung zu sich selbst und zur Welt sowie die Welt selbst. Gefühle als Zwischendinge zwischen Person und Welt werden von BÖHME und SCHMITZ mit dem Begriff der Atmosphäre versehen: Als soziale und ästhetische Phänomene involvieren sie Menschen und Menschengruppen leiblich in die Welt. Die Struktur von Gefühlen und das Wissen, welches Gefühle erzeugen, sind weder rational noch irrational, in ihrer Qualität reichen das Fühlen und die Gefühle von spürend-flüchtigen Momenten hin zu komplex-bleibenden Strukturen. Gefühle begleiten alle Weisen geistiger Verfasstheit: Träume, Hoffnungen, Wünsche, propositionale Sätze und ästhetische Gebilde. Ein Vorschlag zur Unterscheidung verschiedener Gefühlstypen ist folgende Gruppierung, welche die Einzelanalysen im interdisziplinären Handbuch *Emotionen* als Kapitel gliedern:⁸¹⁴

- a) Trauer, Melancholie und Depression
- b) Freude, Glück und Wohlbefinden
- c) Furcht und Angst
- d) Ekel und Abscheu
- e) Ärger, Wut, Zorn und Empörung
- f) Liebe und Mitgefühl
- g) Neid und Eifersucht
- h) Bewunderung und Verehrung
- i) Verachtung und Hass
- j) Scham- und Schuldgefühle
- k) Ästhetische Lust

So, wie das Verhältnis von Stimmungen, Empfindungen und Gefühlen fließend ist, lassen sich in Einzelfällen vielfältige Mischformen dieser Typen sowohl theoretisch synthetisieren als auch aus dem Erleben heraus beschreiben.⁸¹⁵

⁸¹⁴ KAPPELHOFF et al. 2019, S. V-VI.

⁸¹⁵ Vgl. PLUTCHIK 1991, S. 111, vgl. S. 113 in dieser Arbeit.

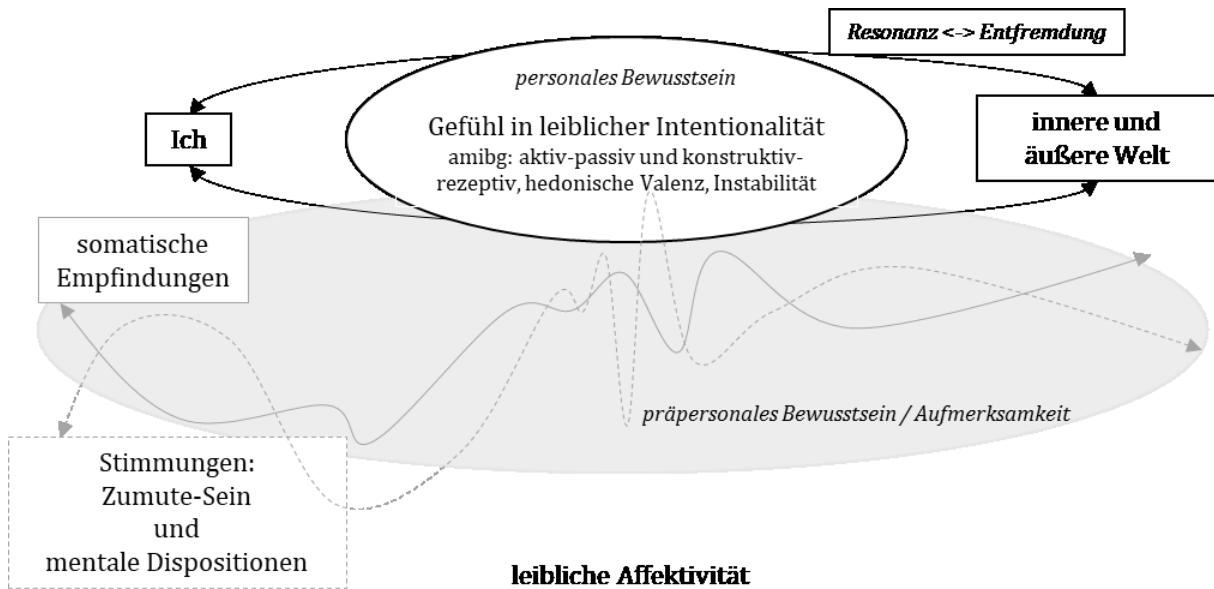


Abb. 17: Elemente leiblicher Affektivität in synchron-lokal er Erfahrung

3.7.3 Vertiefungen in der diachron-globalen Biografie

Jeder wahrgenommene und möglicherweise auf seine Konstellation und Qualitäten hin analysierte Moment von Affektivität schreibt sich zweifach in die affektive Biografie einer Person ein. Einerseits gestaltet er das zur Verfügung stehende innere affektive Repertoire und den äußereren affektiven Stil einer Person, andererseits prägt er den Inhalt und die Struktur des unbewussten und bewussten Narrativs, mit dem sich eine Person durch das Selbstverständnis und die Erzählung der eigenen Biografie zur Welt verhält. Aktuelle Affektivität in der synchron-lokalen Erfahrung speist sich als Retention aus vergangenen Episoden und weist als Protention hinaus in zukünftige Momente.

Aus diesem Blickwinkel wird deutlich, dass Lernen im Allgemeinen, Fühlen und auch das Lernen von Gefühlen miteinander verbunden sind: Personen lernen ihre Gefühle durch die Beziehung zwischen Vollzug und Teilhabe von affektiven Episoden mit anderen Personen. In einem dreistufigen Prozess erkennen Kinder zunächst den Zusammenhang zwischen Ausdruck und subjektivem Gefühl. Auf der Grundlage dieses behavioristischen Verständnisses, dass Gefühl und Ausdruck unmittelbar zusammenhängen, erwerben sie anschließend die Fähigkeit, Gefühle sprachlich auszudrücken. Erst im vorangeschrittenen Grundschulalter folgt das mentalistische Gefühlsverständnis, das Ausdruck und Gefühl als Dualismus anerkennt, was wiederum die Voraussetzung dafür ist, einerseits Ausdruck und Gefühl unabhängig voneinander zu regulieren bzw. einzusetzen und andererseits die Perspektive anderer Personen, ihre Wünsche und Erwartungen an eine Situation in das eigene Fühlen und Denken einzubeziehen.⁸¹⁶ Auf diese Weise bildet sich ein individuelles inneres affektives Repertoire heraus, welches einen jungen Menschen in seine Welt involviert und sich als habitualisierter affektiver Stil äußert. Die individuelle Affektivität ist allen weiteren Lernprozessen ebenfalls inhärent: Immer, wenn etwas Neues anverwandelt wird, geschieht dies auf der Grundlage bereits vorhandener

⁸¹⁶ Vgl. HOLODYNNSKI 2017, S. 157, vgl. S. 129–130 in dieser Arbeit.

Bewertungsmuster, die sich im Prozess der Anverwandlung transformieren, indem sie adaptiert, differenziert oder neu angelegt werden. Aus empirischer Perspektive wäre dieser Aspekt mit den Appraisal-Kategorien zu erklären. Situative Relevanz, Motivationsimplikationen, Bewältigungspotenzial und normative Signifikanz klären die Bedeutsamkeit eines Dings durch ein Gefühl der fühlenden Person⁸¹⁷ bzw. entlang dieser Kategorien versteht die Person im Fühlen. Innerhalb des affektiven Repertoires entstehen daraufhin Sentiments, d. h. habitualisierte affektive Muster. Sentiments werden bestimmten Dingen und Personen relativ langfristig und stabil entgegengebracht. Sie werden wiederum in zukünftigen Episoden variiert bzw. können Voraussetzung für andere, neue Gefühle sein. Diese Ausprägungen lassen sich als persönlicher, äußerlicher affektiver Stil und inneres affektives Repertoire kennzeichnen. Die komplexen Formen, empathisch am Vollzug von Gefühlen anderer Personen teilzuhaben,⁸¹⁸ signalisieren, dass Affektivität eine notwendige soziale Dimension aufweist.⁸¹⁹ Das affektive Repertoire hängt davon ab, was von den Bezugspersonen eines Menschen angeboten wird, also in erster Linie von engen Familienangehörigen und Freunden. Neben individuell-psychischen Voraussetzungen wirkt weiterhin der soziokulturelle Kontext bestimmd in die individuelle Ausprägung von Affektivität hinein. Spezifische Formen gemeinsamer Rituale – insbesondere auch im Umgang mit kulturellen Artefakten – werden leiblich inkorporiert und sind äußerlich als kulturelles musikalischs Kapital sichtbar, das kontextabhängig in verschiedenen sozialen Feldern angewandt werden kann. Auf diese Weise durchdringen sich fühlende Menschen und ihre umgebenden Milieus: Kulturen der Affektivität bedürfen Personen, die sie ausleben, und Personen benötigen affektive Kulturen, an denen sie teilhaben. Dabei ist die momentan ausgelebte Affektivität gleichzeitig das Produkt (modus operatum) und der Prozess (modus operandum) eines immer wieder neu schattierten affektiven Stils im jeweiligen Kontext.⁸²⁰ Damit ist die affektive Biografie nicht nur diachron variabel, sondern auch global, was bedeutet, dass sich die räumliche Dimension in unterschiedliche soziokulturelle Felder aufteilt. Die darin vorhandenen Modi habitualisierter Affektivität zu Personen, Dingen und Entitäten lassen sich als Resonanzachsen beschreiben, die zwischen Resonanz und Entfremdung die Beziehung des Menschen zu seiner individuellen und sozialen Welt vermitteln: Wie ein Mensch sich fühlend versteht, seine Biografie erzählt und sich als zukünftige Person in Erwartungen, Hoffnungen, Glaubensätzen und Träumen imaginiert, ist untrennbar mit den individuellen und soziokulturellen Mustern und Narrativen von Affektivität verknüpft.

⁸¹⁷ Vgl. BROSCHE / SCHERER 2009, S. 446, vgl. S. 117 in dieser Arbeit.

⁸¹⁸ Vgl. KOELSCH 2017, S. 210-214, vgl. S. 125 in dieser Arbeit.

⁸¹⁹ Vgl. GEISLER / WEBER 2009, S. 459-460, vgl. S. 127 in dieser Arbeit.

⁸²⁰ Vgl. VON MAUR 2017, S. 149, vgl. S. 171 in dieser Arbeit.

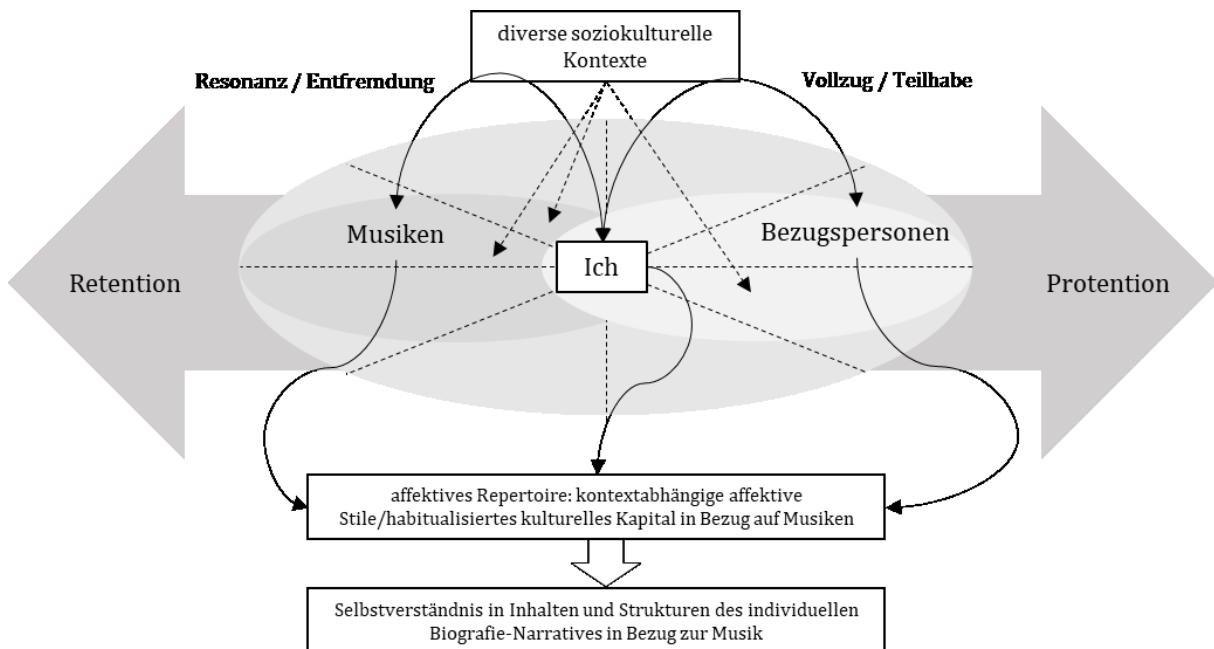


Abb. 18: leibliche Affektivität in diachron-globaler Biografie

3.7.4 Gefühle im Verhältnis zu weiteren Vermögen

Wenn Fühlen ein eigenständiges Vermögen des Weltbezugs bzw. der Weltanverwandlung ist, dann schließt sich die Frage nach dem Verhältnis dieses spezifischen Vermögens zu weiteren Vermögen an. In Anschluss an SLABY und VON MAUR wird Fühlen bzw. ein Gefühl als komplexe *ganzheitliche Gestalt* beschrieben, die sich vor dem Hintergrund der Stimmungen abhebt. Dabei ist mit Gestalt bereits eine Metapher in Anschlag gebracht, die auf die sprachliche Unerreichbarkeit des Fühlens verweist. Die spezifische Erlebnisqualität eines Gefühls lässt sich nicht in Sprache übersetzen. Sprachliche Übersetzungen müssen stets mit einem Verlust bzw. der Unvermittelbarkeit des affektiven Gehalts rechnen. Trotz dieses Umstands, der von WITTGENSTEIN im Privatsprachenargument sprachlogisch erörtert wird, ist es möglich, über Gefühle zu sprechen. Die Unterscheidung der ersten drei grammatischen Personen erlaubt verschiedene sprachliche Perspektiven auf leibliche Affektivität, indem adäquate Verhältnisse zwischen Vollzug und Teilhabe in Beobachtung und Beschreibung als Kategorien benannt werden: Aus sprachanalytischer Perspektive lässt in der 1. Person Singular keine Aussage treffen, die dem Anspruch wahrer Erkenntnis gerecht würde. Deshalb bedarf es jeweils der zweiten Person, welche durch teilhabende Beobachtung den Vollzug spiegelt bzw. einer dritten Person, die sich in einem Verstehen-Wollen in die Situation involvieren lässt.⁸²¹ Auf diese Weise lassen sich körperliche (interozeptive und propriozeptive) Empfindungen und Gefühle wie auch Stimmungen mit Metaphern und spezifischen Gefühlswörtern beschreiben. Wird darüber hinaus in Betracht gezogen, dass Aussagen über die eigene Affektivität nicht dem Anspruch wahrer Erkenntnis genügen müssen, sondern in sprachlichen Suchbewegungen, die introspektive Beobachtungen nachverfolgen, ein wichtiger Bestandteil menschlicher Mitteilsamkeit sind, rücken weitere

⁸²¹ Vgl. GEBAUER 2017, S. 44, vgl. S. 142–143 in dieser Arbeit.

Möglichkeiten der Versprachlichung in das Blickfeld. Das Vokabular der Phänomenologie enthält beispielsweise Vorschläge, wie dem individuellen Fühlen nachgegangen werden kann.

Als eigenständige Weise der Weltanwandlung durch das Ich, in welchem sich sowohl das Selbst als auch die Welt transformieren, ist es der grundlegende Modus, der alle weiteren zwangsläufig durchzieht: im Tagtraum, im Durchdenken eines Arguments, beim Lesen eines Romans, beim Schreiben von Lyrik, im Verstehen einer mathematischen Gleichung, beim Tanz am Abend, beim Genuss guten Essens, beim Hören von Musik oder beim Singen im Chor. Insofern ist eine Dichotomie zwischen Denken und Fühlen aufzulösen zugunsten einer Mannigfaltigkeit des Fühlens in allen möglichen Vermögen.

3.7.5 Abzuleitende musikdidaktische Überlegungen in Anschluss an Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität

Der entwickelte Begriff des Gefühls im Kontext leiblicher Affektivität erweist sich für musikdidaktisches Denken und Handeln als äußerst relevant:

1. Da Gefühle den Menschen in seine Welt involvieren und ihn die Bedeutsamkeit von Dingen und anderen Personen ganzheitlich erleben lassen, ist davon auszugehen, dass eben dies auch für das menschliche Verhältnis zur Musik gilt. Damit ist leibliche Affektivität ein wichtiger Faktor für das Musiklernen und -lehren.
2. Die theoretische Erschließung der präreflexiven Dimension von leiblicher Affektivität macht Bereiche sichtbar, die Lernprozesse maßgeblich prägen, z. B. die Unterrichtsatmosphäre, die durch atmosphärische Vermögen von Lehrenden und Lernenden geschaffen wird.
3. Der Vollzug eigener Gefühle und die Teilhabe an den Gefühlen Anderer bestimmt das Lernen von Gefühlen und Musik.
4. Es ist möglich, aus verschiedenen Perspektiven über Empfindungen, Stimmungen und Gefühle in Bezug zur Musik zu sprechen. Das subjektive Erlebnis ist allerdings weder sprachlich fassbar noch hat es den Status wahrer Erkenntnis im philosophisch-analytischen Sinn.
5. Musikunterricht macht einen spezifischen Bereich der individuellen affektiven Biografie in Bezug zur Musik aus. Wie er erlebt wird, hängt vom affektiven musikbezüglichen Repertoire der Lehrenden und Lernenden ab und prägt das zukünftige Musik-Erleben.
6. In diesem Sinne kann Musikunterricht als paradigmatisches Szenario des Gefühls- und Musiklernens bezeichnet werden. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen des Sitzes von Musik in der Welt, dem Wert von Musik, der Möglichkeit der Zugänglichkeit von Musik und den Wegen zur Musik führt zu Fragen nach den letzten Dingen zur eigenen Person und ihrer Umwelt.
7. Leibliche Affektivität und ihre soziokulturellen Umgebungen sind wechselseitig voneinander durchdrungen. Somit ist der Musikunterricht zum einen von einer Vielzahl möglicher affektiver Repertoires geprägt, die ihrerseits ihren Ursprung in unterschiedlichsten sozialen Feldern haben. Zum anderen ist seine Situation selbst ein spezifisches soziokulturelles Feld, das von den verschiedenen affektiven Stilen geprägt ist. Der affektive Stil wiederum äußert sich als inkorporiertes kulturelles Kapital in der Umgangsweise mit verschiedenen Musiken. Anstelle einer Kapitalanhäufung mit einer bestimmten Musik ist die Qualität des Selbst- und

Weltbezugs als dialogische Struktur zwischen Ich und Musik als Ziel musikpädagogischen Handelns anzunehmen: Indem resonante Verhältnisse zwischen den Menschen im Musikunterricht und in Musik etabliert werden, die in vibrierender Kommunikation die Transformationen des Selbst und der Musik auslösen, werden unverfügbare Bildungsprozesse im Sinne ROSAS modellierbar.

8. Schließlich wird aus der Metaperspektive deutlich, dass der erarbeitete Begriff von Gefühl im Kontext leiblicher Affektivität ein Brückenphänomen interdisziplinärer musikpädagogischer Forschung ist: Sein Kern findet sich in empirischen, philosophischen, phänomenologischen und soziologischen Studien als relevantes theoretisches Element wieder. Zudem gibt es Übergänge zwischen den Disziplinen.

Die hier vorgenommene Bestimmung des Gefühlsbegriffs erfolgt lediglich aus dem Blickwinkel des Fühlens. Die Diskussion der einzelnen Beiträge und auch die Zusammenfassung der Ergebnisse in musikkidaktischer Weise findet ohne einen spezifizierten Begriff von Musik statt und muss somit allgemein bleiben. Die Herleitung zentraler Begriffe bezieht sich meist auf Wahrnehmungen des Sehsinns im Verhältnis zu weiteren Vermögen, wie etwa rationalem Denken. Wenngleich das erarbeitete Verständnis Affektivität als ein Zwischen bestimmt, so ist dies doch eher aus der Subjektperspektive gedacht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auf der bislang geschaffenen Grundlage die Beziehung des Zwischen aus der Objektperspektive des Phänomens der Musik zu erfassen. Folgende Fragen ergeben sich aus den bisherigen Feststellungen:

1. Wie gestaltet sich der Zugang des Fühlens zur Musik im Verhältnis zu anderen Vermögen, sich Musik zugänglich zu machen? Daran schließt sich die Frage an, inwiefern Musik Spezifika aufweist, aufgrund derer sich andere Dinge in der Welt nicht auf diese Weise zugänglich machen lassen.
2. Existieren Korrespondenzen zwischen den Dimensionen leiblicher Affektivität und dem In-Musik-Sein?
3. Welche Konsequenzen erwachsen aus dem Umstand, dass der fühlende Zugang zur Musik auf individuellen sozialen und kulturellen affektiven Stilen beruht?
4. In welchem Verhältnis stehen Empfindungen, Stimmungen und Gefühle zur Qualität resonanter bzw. entfremdeter Verhältnisse des Selbst zur Musik?
5. Wie ist der Beitrag des Fühlens zum Musiklernen und zu musikalischer Bildung zu begreifen? Wie lernt man, Musik zu fühlen, und ist Musikunterricht ein Ort, an welchem das affektive musikalische Repertoire erweitert wird bzw. der individuelle affektive Stil Formung erfährt?

4 Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität und Musik

Menschen sind durch ihren Leib in der Welt. Sie ist in einem bestimmten Bereich durch Geräusche und Klänge belebt, die als Musik wahrgenommen werden können. Um diese Unterscheidung zwischen Klang und Musik zu ermöglichen, werden vier verschiedene Modi auditiver Wirklichkeit differenziert, die in den Konstellationen klingend musikalischer Wirklichkeit ihren Ausdruck finden. In diesem Kontext dient ein dynamischer Werkbegriff zum Verständnis des Zustandekommens von Musik. Musikalische Ideen sind hier in einem Ensemble der Freiheiten musikalische Figuren, die *als etwas* in Musik wahrgenommen werden und in ihrem Erscheinen individuell und soziokulturell bedingt sind. Es handelt sich dabei um ephemere Dinge im musikalischen Geschehen, die als tatsächliche Objekte wahrgenommen werden. Auf dieser Grundlage präzisieren zwei Herangehensweisen das Verhältnis von Mensch und Musik:

In einem ersten Schritt wird das im dritten Kapitel entwickelte Verständnis leiblicher Affektivität als Untersuchungsinstrument herangezogen. Es zeigt sich, dass zwischen leiblicher Affektivität und klingenden musikalischen Wirklichkeiten Korrespondenzen identifizierbar sind. Jene Korrespondenzen verweisen einerseits auf die strukturellen Ähnlichkeiten beider Phänomene und eröffnen andererseits einen ersten Blick auf das musikdidaktische Potenzial, das sich aus ihnen ergibt. Allerdings wird bei dieser Auseinandersetzung auch deutlich, dass klingende musikalische Wirklichkeiten scheinbar Aspekte aufweisen, die über die Dimensionen leiblicher Affektivität hinausweisen, weshalb ein zweiter Schritt notwendig ist: Leibliche Affektivität wird als Metaxy zwischen Menschen und Musik angenommen. In diesem Zwischen lassen sich dynamische Spektren beschreiben, die den leiblichen Mitvollzug als eigene Form der Existenz begründen und in bestimmten Konstellationen als existenzielle Erfahrungen wahrnehmbar sind. Von musikpädagogischer Bedeutung ist aber vor allem der Moment der Rührung, der sowohl in actu als auch reflexiv Lernprozessen zugrunde liegt und auch längerfristige Transformation als musikalische Bildung des Selbst zugänglich macht.

Im Unterschied zum dritten Kapitel wird das Verhältnis von Fühlen und Musik nicht aus separierten disziplinären Perspektiven entwickelt. Die folgende Erarbeitung stützt sich auf die abschließende Synthese der Dimensionen leiblicher Affektivität und vernetzt die Verstehenswege der Disziplinen, wobei philosophische Anschauungen den Rahmen für fruchtbare Theoriebildung bereitstellen.

4.1 Die Modi klingender Wirklichkeiten und musikalische Figuren

Die Komplexität des im vorherigen Kapitel dargelegten Begriffs von Gefühlen im Kontext leiblicher Affektivität stellt besondere Anforderungen an die Entwicklung eines anschlussfähigen Begriffs von Musik. Zunächst muss angenommen werden, dass Musik ein Phänomen darstellt, das sich ebenfalls in diachron-globaler Biografie und synchron-lokal er Erfahrung beschreiben lässt. Auf der Grundlage eines theoretischen Bezugsrahmens aus musikalischer Perspektive ist eine vertiefende Analyse der fühlenden Musikanwandlung überhaupt erst möglich.

Die Dimension der diachron-globalen Biografie lässt sich gewinnbringend mit einem ökologischen Zugriff erfassen, in welchem Klang und Musik eine spezifische Beziehung des Menschen zur Umwelt ausmachen: Im Verständnis des kanadischen Klangforschers und Komponisten RAYMOND MURRAY SCHAFER sind Menschen von Soundscapes – Klanglandschaften

oder -sphären – umgeben, was die Gesamtheit aller akustischen Phänomene einschließt.⁸²² Nach BERNIE KRAUSE lässt sich die Soundscape nach den Klangquellen unterteilen in den Bereich der Geophonie (Klang der Erde, z. B. Wind, Wellen, Geröll), der Biophonie (Laute allen nicht menschlichen Lebens, z. B. die Geräusche von Flora und Fauna) sowie der Anthropophonie (Geräusche, Klänge und Musiken, die auf den Menschen zurückgehen).⁸²³ Je nach Konstellation der individuell wahrgenommenen klanglichen Umwelt werden Menschen also ganz unterschiedlich akustisch geprägt und sozialisiert. Im Herz der Großstadt mit ihren Lo-Fi-Klangwelten sind ganz sicher andere Sensibilisierungen möglich als in den Hi-Fi-Klangwelten ländlicher Gebiete.⁸²⁴ Lebenslagen und -umfelder weisen ebenso ihre eigenen Soundscapes auf, die sich im zeitlichen Verlauf kleinräumig (der Raumwechsel in der Schule) und großräumig (der Umzug von einem Ort an den anderen) ändern. Dieser Gedanke macht eine erste strukturelle Parallelität deutlich: Menschen sind zu jeder Zeit in leiblicher Affektivität und in Klangkonstellationen ihrer jeweiligen Soundscape. Mit dem bereits gewonnenen Verständnis von leiblicher Affektivität lässt sich auf ein ambiges Verhältnis zwischen leiblicher Affektivität und der Soundscape schließen. Das zur Verfügung stehende Angebot möglicher Klangwelten bestimmt während der Entwicklung, zu welchen Arten von Klängen sich ein Mensch überhaupt verhalten kann, was ihm als bekannte Folie gelten darf. Wie einzelne Elemente der Soundscape – ihre Grundtöne, Signal- und Orientierungsläute⁸²⁵ oder eben Musiken – leiblich gefühlt werden, hängt wiederum davon ab, in welchem affektiven Stil sie durch Teilhabe des Vollzugs anderer vom Individuum erlernt wurden. Die klangliche Textur eines Waldes kann für eine Person Geborgenheit vermitteln und für die andere große innere Unsicherheit bedeuten, das Rauschen der Stadt den Puls des Lebens ausmachen oder zu hektischer Unruhe verleiten. Eine noch größere Relevanz haben dann spezifische Soundscapes verschiedener soziokultureller Kontexte. Sich in ihnen zu bewegen, in sie hineinzuspüren und sich entsprechend zu äußern, bedarf einverleibter affektiver Stile, die nicht nur die Gesamtheit der Soundscape integrieren und verständlich machen, sondern auch ihre Musiken als solche erkennen und sich zu ihnen verhalten.

Um die subjektiven Übergänge von Soundscapes zu Musiken zu verdeutlichen, bietet sich die Weiterführung des Grundmodells musikalischer Wirklichkeit nach CHRISTIAN HARNISCHMACHER an. Aus konstruktivistischer Sicht wird musikalische Wirklichkeit als Einheit von Material, Objekt und Subjekt erklärt: Das Material ist in diesem Falle die physikalische Realität der Musik, eine physische Außenerfahrung, die als kognitive Konstruktionen repräsentiert wird. Die Objektebene ist in diesem Modell als ein Denken *über* Musik erfassbar, welches sich als Teil von sozialen Symbolsystemen in verschiedenen Medien vollzieht, etwa in Sprache. Als ein Denken *in* Musik wird als dritter Aspekt schließlich die Subjektebene erfasst, die in der Distinktion zwischen Geräusch, Sprache und Musik in musikalischen Sinnbildungsprozessen wirkt.⁸²⁶ HARNISCHMACHER

⁸²² SCHAFER, R. Murray: *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books, Rochester Vermont 1994, S. 274–275. Im Folgenden wird der etablierte Begriff Soundscape übernommen.

⁸²³ LANGER, Michael: *Lebenslauten. Die wilde biophone Welt des Künstler-Wissenschaftlers Bernie Krause*(e). <https://www.deutschlandfunkkultur.de/index.media.e2b2534b3c727e1957ed4fd492fb357e.pdf>, S. 4 [zuletzt aufgerufen am 02.09.2021].

⁸²⁴ Vgl. SCHAFER 1994, S. 71ff.

⁸²⁵ Vgl. SCHAFER 1994, S. 9–10; im Original: keynote sounds, signals, soundmarks.

⁸²⁶ HARNISCHMACHER, Christian: *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Wißner, Augsburg 2008, S. 140–141.

betont die Notwendigkeit des kulturellen Kontextes für musikalische Sinnbildungsprozesse. Diese seien eine Art Fenster zum kulturellen Selbst, indem „das biographische Moment der Subjektivität durch den Akt der subjektiven Symbolisierung erschließt, der sich zwar als subjektives Evidenzerlebnis von konsensuellem Wissen unterscheiden kann, jedoch stets auf Erfahrungen beruht, die mehr oder weniger bewusst in kulturellen Kontexten gemacht wurden.“⁸²⁷

In der vorgelegten Bestimmung musikalischer Wirklichkeit zeichnet sich der empirisch orientierte und konstruktivistische Hintergrund der Begriffsfindung deutlich ab. Physikalische Realität von Musik wäre hier ein Als-ob-Erlebnis der subjektiven Rekonstruktion der Wahrnehmung, die ihre Wirklichkeit erst im Denken, objektiv in medialen Repräsentationen bzw. subjektiv in Distinktionsleistungen als Denken in Musik selbst schafft. Es überrascht daher nicht, dass das subjektive Evidenzerlebnis, das ein vom konsensuell geteilten Wissen verschiedenes Wissen erzeugt, keiner genaueren Betrachtung unterzogen wird. In Bezug zum entwickelten Begriff leiblicher Affektivität lässt sich Fühlen als Vermögen im Umgang mit oder Zugang zu musikalischer Wirklichkeit ergänzen. Diese ergänzende Umdeutung, mit welcher das Fühlen eine eigenständige Weise des In-Musik-Seins wäre, hat insofern Konsequenzen für die Beziehung der drei theoretischen Ebenen des Begriffs musikalischer Wirklichkeit, als Fühlen in die verbindende Mitte der drei hierdurch dynamisch miteinander interagierenden Ebenen tritt. Im ganzheitlich-leiblichen Wahrnehmen von Musik vermittelt das doppelt-ambige subjektive Fühlen aktiv-passiv und konstruktiv-rezeptiv zwischen dem Ich und der Realität der Musik, involviert den Menschen in die Musik, macht ihn davon – in welchem Ausmaß auch immer – betroffen. Dabei ist es möglich, dass sich dieses subjektive Fühlen in objektiven Medialitäten zeigt. Die Realität von Musik wird als ein Teil der klingenden wirklichen Umwelt im Verständnis einer Soundscape gedacht. Doch Fühlen und Denken in Musik bedarf notwendigerweise keiner klingenden Realität. Zur Unterscheidung zwischen klingenden und nichtklingenden Wirklichkeiten werden im Folgenden vier Modi unterschieden. Wirklichkeit, konsequent aus der personalen Perspektive erfasst, ist all das, was der Fall ist,⁸²⁸ bzw. das, was als Tatsächlichkeit nicht ernsthaft abgestritten werden kann⁸²⁹:

1. klingende nichtmusikalische Wirklichkeit

Damit ist die klingende Umwelt bzw. die Soundscape eines Menschen gemeint, die nicht als Musik wahrgenommen wird. Das kann beispielsweise der Lärm einer Baustelle, das tägliche Läuten vom benachbarten Glockenturm, das Sirren der Federn eines vorbeifliegenden Vogelschwams oder der Wind im Ohr sein. Aber auch das, was andere Menschen als Musik annehmen, ist aus persönlicher Perspektive möglicherweise eine klingende Wirklichkeit, die nicht als musikalisch an- oder wahrgenommen wird.

2. klingende musikalische Wirklichkeit

⁸²⁷ HARNISCHMACHER 2008, S. 142.

⁸²⁸ Vgl. WITTGENSTEIN, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*. In: Schulte, Jochen (Hrsg.): *Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2019a (1918), S. 11.

⁸²⁹ SCHMITZ 1998, S. 10–11.

Der spezifische Bereich der individuellen klingenden Soundscape, der als Musik wahrgenommen wird, ist die klingende musikalische Wirklichkeit. Was in diesen Bereich hineinfällt, hängt davon ab, was im Laufe der eigenen affektiv-musikalischen Biografie als musikalisch bedeutsam erlebt wurde: Nur das, was einen Menschen musikalisch in seine klangliche Wirklichkeit involviert und betroffen macht, kann auch als Musik erlebt werden. Musik kann in diesem Fall jedes Element des gesamten klingenden Materials der Soundscape sein. Insofern gibt es keine klare Grenze zwischen klingenden Wirklichkeiten als nichtmusikalisch oder musicalisch. Beim erstmaligen Hören eines unbekannten Stücks mag es minutenlang ausschließlich unzugängliches Getöse sein, was wahrgenommen wird, bis vielleicht doch etwas in dieser Klangwelt beginnt, Aufmerksamkeit, Assoziationen, Erinnerungen oder Fragen zu erzeugen, welche die hörende Person in klingende musikalische Wirklichkeit involviert. Der fühlende Zugang zu klingenden musikalischen Wirklichkeiten stellt eine Form der Anwandlung dar, der denkende Zugang wäre eine zweite Form. Auch hier ist nicht von einer kategorischen Trennung auszugehen, wie zu zeigen sein wird.

3. nichtklingende musikalische Wirklichkeit

Musikalische Wirklichkeiten sind nicht allein in klingender Weise wirklich, sondern wirken auch ohne die physische Realität. Als psychische Realitäten entstehen musikalische Wirklichkeiten z. B. beim Lesen einer Partitur oder schriftsprachlicher Texte, etwa der Beschreibung einer musikalischen Erfahrung, oder am Übergang zwischen Musik und Sprache in der Lyrik. Darüber hinaus sind Menschen in der Lage, aus sich selbst heraus nichtklingende musikalische Wirklichkeiten zu erzeugen, indem sie sich Musik, Situationen mit und in ihr vorstellen, in Tag- oder Nachträumen in Musik sind. Auch diese Form der Wirklichkeit ist sowohl fühlend als auch denkend zugänglich und weist Überscheidungen zu den anderen Modi auf. In eine klingende Wirklichkeit hinein kann sich z. B. eine individuelle Musik vorgestellt werden oder aus einer Vorstellung heraus kann sich der Impuls zur Improvisation einer Linie ergeben.

4. nichtklingende nichtmusikalische Wirklichkeit

Dieser Modus beschreibt die äußere und innere Abwesenheit jeglicher Form von klingender oder musikalischer Wirklichkeit. Von körperlichen Einschränkungen abgesehen, wäre eine nichtklingende nichtmusikalische Wirklichkeit das Verstummen des Verhältnisses des eigenen Selbst zur Welt des Klangs.

Musikalische Wirklichkeiten sind in der europäischen bzw. westlichen Musiktradition eng an den Begriff des (Kunst-)Werks geknüpft. Nachfolgend wird der Werkbegriff anhand des Konzepts der *musikalischen Idee* in Anschluss an RAINER MARTEN erläutert und als *musikalische Figur* weiterentwickelt.⁸³⁰

⁸³⁰ MARTEN, Rainer: *Ensemble der Freiheiten. Philosophische Bemerkungen zum musikalischen Werkbegriff*. In: Musik & Ästhetik Bd. 43/11, Klett-Cotta Stuttgart 2007: S. 5–16. Für einen ähnlichen Ansatz siehe NATTIEZ, Jean-Jacques: *Music and Discourse: Towards a Semiology of Music*. Princeton University Press, Princeton New Jersey 1990, S. 74–82.

Jede Musik beginnt in der Vorstellung eines Menschen als musikalische Idee. Diese ist sicherlich beeinflusst von den soziokulturellen Umfeldern der individuellen Biografie, entsteht aber als klingende oder nichtklingende musikalische Idee in der Innenwelt eines Menschen. Zur Äußerung dieser musikalischen Idee stehen nun grundsätzlich drei Wege offen: erstens die unmittelbare Äußerung der musikalischen Idee mithilfe eines Instruments oder der Stimme. Hierbei ist sowohl die exakte Wiederholung der musikalischen Idee als auch ihr spielerisch-erfindendes Fortspinnen als Improvisation möglich. Zweitens steht die Niederschrift der musikalischen Idee zur Verfügung. Mit einem etablierten Zeichensystem wie der Notation kann eine musikalische Idee sehr präzise abgelegt werden. Drittens ist denkbar, eine musikalische Idee in ein anderes Medium zu transformieren und beispielsweise als Tanz performativ oder in bildender Kunst bzw. literarischer Erzählung eher symbolisch bzw. schriftsprachlich zu übersetzen. Seit die entsprechenden technischen Möglichkeiten zur Verfügung stehen, lassen sich die Wege eins und drei als Audio- oder Videoaufnahmen fixieren. Welcher Weg auch immer gewählt wird – mit der Äußerung der musikalischen Idee durch eine Person, die im klassischen Sinn als Komponist*in bezeichnet wird, ist sie in der Welt und somit potenzieller Bestandteil klingend musikalischer Wirklichkeiten anderer Personen. MARTEN beschreibt die klassische Genese eines Werkes über den Komponisten, der seine musikalische Idee in einem Manuskript festhält. Dieses geht dann an einen Verleger, der mit der Veröffentlichung der Partitur die musikalische Idee an die Öffentlichkeit übergibt. Hier nun braucht es Personen, welche die Partitur zur Aufführung auswählen. Eine Dirigentin z. B. bereitet ihr Verständnis der musikalischen Ideen aus der Partitur auf und vermittelt diese Interpretation in einem Probenprozess an die Personen ihres Orchesters. Auch diese eignen sich ihrerseits die gegebenen musikalischen Ideen an und haben die Freiheit, den Vorstellungen der Dirigentin Folge zu leisten oder eigene Interpretationen einfließen zu lassen. Die musikalische Idee erscheint dann erst im Moment der Aufführung, indem eine hörende Person sie als klingend musikalische Wirklichkeit ihrer Soundscape annimmt. Entlang dieses vereinfacht dargestellten traditionellen Prozesses sieht MARTEN die Komplettierung eines musikalischen Werkes durch die hörende Person als ein Element innerhalb eines Ensembles der Freiheiten. In modernen Rezeptionssituationen bleibe die Aufführung die eigentliche Möglichkeit der Begegnung mit musikalischen Ideen, da digitale Wiedergaben als Klangbeispiele nicht die Charakteristik von Musik erzeugen könnten:

„Ohne gelingendes *In-simul* der Akteure gäbe es kein Musikgeschehen und Musikerfahren, aber auch nicht ohne die komponierende, dirigierende, instrumentierende und hörende gestaltet-gestaltende Praxis des Ganzen. Wer das recht versteht, darf es auch spekulativ formulieren: In der gelingenden Aufführung erlangt das musikalische Werk ganzheitliche Gegenwart, und dies im je gelingenden *In-simul* aller am Werkschaffen Beteiligten.“⁸³¹

MARTEN charakterisiert den Aufführungsmoment eines musikalischen Werkes als gestaltet-gestaltende Praxis des Ganzen ohne den Begriff der Praxis genauer zu erläutern. In soziologischen Praxistheorien, die sich u. a. auch den Arbeiten BOURDIEUS verdanken, besteht eine Praxis aus

⁸³¹ MARTEN 2007, S. 12.

„bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“⁸³². Soziale Praxen folgten dabei informellen bzw. impliziten Logiken, seien abhängig von der Materialität von Körpern sowie Artefakten und zeigten sich in einem Spannungsfeld zwischen Routiniertheit und Unberechenbarkeit.⁸³³ Insofern wäre das Zustandekommen eines musikalischen Werkes als eine mögliche Praxis in einem sehr konkret benennbaren soziokulturellem Kontext zu verstehen. Die Gemeinsamkeiten mit dem fühlenden Weg der Weltanwandlung im Sinne leiblicher Affektivität, wie er oben entwickelt wurde, sind offensichtlich: Die Praxis eines musikalischen Werkes weist sich als gleichzeitige (in-simul), aktiv-konstruierende Gestaltung und passiv-rezeptives Gestaltetsein innerhalb einer ganzheitlichen Gegenwart aus. Insofern greift auch MARTENS abschließende Bestimmung des Ziels die Erfahrung des musikalischen Werkes auf:

„Gelingendenfalls ist das musikalische Werk eine Erfahrung des Humanum. Die Selbsternötzigung zum Zusammenspiel musikalischer Freiheiten trifft unmittelbar den Menschen, wie er zu nichts anderem da ist, als um in gesteigerter Sensibilität und Intelligibilität im Fest der Musik sich in all seinem Hoffen und Zweifeln, Genießen und Leiden, Spiel und Ernst, überhaupt in all seiner Zufälligkeit gemeinsam zu erfahren und zu bejahren.“⁸³⁴

Davon ausgehend, dass sich die beschriebene Konstellation des musikalischen Werkes als eine mögliche Praxis unter vielen in unterschiedlichsten soziokulturellen Feldern ereignet,⁸³⁵ geht das Verständnis der musikalischen Idee doch über den Praxisbegriff hinaus. Die impliziten Routinen eines soziokulturellen Feldes allein mögen unter bestimmten Umständen Einfluss auf musikalische Ideen ausüben, ihre Geburt im kreativen Prozess und ihre letztliche Verwirklichung sind individuelle bzw. private Handlungen. Der von MARTEN eingeführte Begriff der musikalischen Idee wird im Weiteren deshalb durch den der musikalischen Figur ersetzt, um die notwendige subjektive Bedeutsamkeit zu betonen. Denn ohne diese wäre jede musikalische Idee durch eine soziale Praxis bereits prädestiniert.

Der Figurbegriff hat zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Rückgriff auf den Figura-Aufsatz⁸³⁶ von ERICH AUERBACH eine bemerkenswerte Renaissance erlebt. Im Vergleich zum Begriff der Gestalt oder Form ist die Figur immer mit Bewegung verbunden, „bewegt, wandelbar, vielfältig und zur Täuschung geneigt“⁸³⁷ ist die Figur etwas, das sich in Figuren in der Zeit ereignet. Diese

⁸³² RECKWITZ, Andreas: *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), Lucius und Lucius, Stuttgart 2003, S. 290.

⁸³³ RECKWITZ 2003, S. 282.

⁸³⁴ MARTEN 2007, S. 16.

⁸³⁵ Vgl.: MOORE, Gwen / GREEN, Lucy: *(Musik)-Soziologie*. In: DARTSCH et al 2018, S. 65.

⁸³⁶ AUERBACH, Erich: *Figura*. In: Konrad, Gustav: *Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie*. A. Francke AG Verlag, Bern 1967, S. 55–92.

⁸³⁷ AUERBACH 1967, S. 61. Neben poetischer Verwendung arbeitet AUERBACH die Figur als wichtiges Element christlicher Prophetie heraus. An dem Beispiel wird der Figurengedanke sehr deutlich, der sich auch für musikalische Figuren denken lässt. AUERBACH 1967, S. 65: „So wie Josua, und nicht Moses, das Volk Israel ins gelobte Land Palästina führte, so führt Jesu Gnade, und nicht das jüdische Gesetz, das ‚zweite Volk‘ in das gelobte Land der ewigen Seligkeit. Der Mann, der als prophetische Vorankündigung dieses noch verborgenen Mysteriums auftrat, qui in huius sacramenti imagines parabatur, wurde unter der figura des Gottesnamens eingeführt. Die Namengebung Josua-Jesus ist also eine Realprophetie oder vorausdeutende Gestalt des Zukünftigen; figura ist etwas Wirkliches,

Temporalität, die sich aus der gegenseitigen dynamischen Bedingtheit von Grund und Figur ergibt, welche „die Paradoxie eines werdenden Gewesenseins, [...] Gewesensein und unabdingbare Zukünftigkeit“⁸³⁸ hervorbringt, eignet sich in besonderer Weise, um musikalische Prozesse zu beschreiben. Ein Vorschlag von BRIAN FERNEYHOUGH illustriert dies:

„Für mich ist die Vorstellung der Figur in der Schnittmenge der definierten, konkret wahrnehmbaren Geste und der Einschätzung ihrer ‚kritischen Masse‘ eingefangen, ihrer Energiestabilität. [...] Die Figur bringt temporäre Wahrnehmungsraster – gleich Bühnenbildern – mit sich, die bestimmte hypothetische Kategorien in die noch ausstehende Zukunft des Diskurses projizieren können. In gewisser Weise erkennen und verorten wir das Wesen eines solchen Rasters, während wir physisch immer erst noch Verfall und Auflösung eines oder mehrerer der vorherigen durchleben. So bietet die partielle Überfrachtung oder das sich überschneidende In-Erscheinung-Treten und Wiederverschwinden einer unbestimmten Reihe früherer Stadien eine signifikante, wenn auch notwendigerweise fluide und sich in ständiger Entwicklung befindliche perspektivische Orientierung.“⁸³⁹

Eine musikalische Figur ist das, was sich einem Menschen im Umgang mit musikalischen Wirklichkeiten als wahrnehmbar gegenüberstellt. Die *Energiestabilität* bzw. die *Geste* sind Beschreibungen dafür, was objekthaft in der Wahrnehmung als Gegenüber angenommen wird. Im Begriff der musikalischen Figur ist deren prozesshafte Temporalität ebenso betont wie ihr ephemerer Charakter, der sich in Verdichtungen, Überschneidungen oder schweigenden Nullstellen zeigt. Musikalische Figuren wirken sowohl im episodischen Verlauf als auch in ihrem Wiedererscheinen an späteren Punkten des Lebens – sei es nach einigen Minuten oder mehreren Jahrzehnten. Somit scheint die Begegnung mit musikalischen Figuren zentrale Ambiguitäten und Unverfügbarkeiten leiblicher Affektivität in der synchron-lokalen Erfahrung hervorzuheben: eine freiwillige Unfreiwilligkeit, das Changieren der Zugänge Fühlen und Denken, die ganzheitliche Selbst- und Fremderfahrung mit konkreten Gefühlen, die Zufälligkeit des Ausgangs, welcher das Potenzial zur Auseinandersetzung des Ich in seinem Verhältnis zu sich selbst und seiner Welt birgt. Diese Begegnungen wiederum gehen in die individuelle affektive Biografie in diversen soziokulturellen Feldern ein, deren jeweils vorläufiges Ergebnis als Teil der spezifisch affektiv-musikalischen Biografie bezeichnet werden kann.

Geschichtliches, welches etwas anderes, ebenfalls Wirkliches und Geschichtliches darstellt und ankündigt.“

⁸³⁸ BOEHM, Gottfried: *Die ikonische Figuration*. In: Boehm, Gottfried / Brandstetter, Gabriele / von Müller, Achatz (Hrsg.): *Figur und Figuration. Studien zur Wahrnehmung und Wissen*. Wilhelm Fink, Paderborn / München 2007, S. 50.

⁸³⁹ FERNEYHOUGH, Brian: *Il Tempo de la Figura (1984)*. In: Tadday, Ulrich (Hrsg.): MUSIK-Konzepte Neue Folge. Die Reihe über Komponisten, Heft 140 Brian Ferneyhough. Richard Boorberg Verlag, München 2008, S. 36.

4.2 Korrespondenzen zwischen den Dimensionen leiblicher Affektivität und klingend musikalischer Wirklichkeiten

Für die weiteren Überlegungen fällt eine Erkenntnis der einleitenden Grundlegung der Modi klingend musikalischer Wirklichkeiten besonders ins Gewicht: Klingend musikalische Wirklichkeiten und musikalische Figuren enthalten nicht per se Gefühle, die in irgendeiner Weise von ihnen ausgehen oder dechiffriert werden müssen. Vielmehr machen sie einen bestimmten Bereich der Lebenswirklichkeit aus, für den sich der fühlende Zugang in besonderer Weise eignet, da die Eigenschaften von Klang und Musik mit denen leiblicher Affektivität korrespondieren, was für andere Dinge der Welt in dieser Spezifität nicht gilt. Diese Überlegungen sind nicht neu. In phänomenologischen Schriften zur Musikphilosophie und -anthropologie finden sie sich an unterschiedlichen Stellen. PLESSNER wählt zur Untersuchung des akustischen Modus den Leib als Ausgangspunkt, den „eine merkwürdige Stellung zwischen Gegenständlichkeit und Zuständlichkeit“⁸⁴⁰ kennzeichne, der die Doppelempfindung der gleichzeitigen Produzierbarkeit und wahrnehmbaren „Fern-Nähe“⁸⁴¹ des Lautes erlaube. Die Zuständlichkeit verdankt sich die Musik durch ihre Zeitlichkeit, die ein unbestimmbarer Hier in der Zeit ausdehne.⁸⁴² In Anschluss daran gebraucht WALDENFELS den Begriff des „Leibkörpers“⁸⁴³, um die Materialität des fungierenden Leibes anzuzeigen: „Das gesamte Arsenal von Klangtechniken ist verankert im eigenen Leibkörper, der hier wie in den übrigen Bereichen der Sinne als Urwerkzeug und Urmedium fungiert.“⁸⁴⁴ Und auch bei GÜNTHER ANDERS nehmen Klang und Empfindung „eine analoge Synthesistelle im System ein. Sie treffen sich ferner an einer Indifferenzstelle zwischen Objektivität und Subjektivität.“⁸⁴⁵ Wird demnach Leiblichkeit gedanklich mit Musik verbunden, liegt die Aufgabe zunächst darin, die oben angedeuteten Korrespondenzen herauszuarbeiten und ihre jeweilige unmittelbare musikpädagogische Relevanz zu begründen. Der Begriff Korrespondenz, von lateinisch ‚correspondentia‘ („zusammen/miteinander in Beantwortung stehend“⁸⁴⁶), verweist bereits auf den Raum des Zwischen, der im folgenden Unterkapitel genauer betrachtet wird. Dieser Raum entsteht im bzw. durch das Fühlen, dessen spezifische Vermögenseigenschaften in eine Beziehung zu spezifischen Eigenschaften klingend musikalischer Wirklichkeiten treten und dem Korrespondenzraum des Zwischen somit seine strukturellen Merkmale verleiht. Korrespondenz kann hier analog zum oben eingeführten Begriff von Resonanz und ihren Resonanzachsen verstanden werden. Der Vorteil des Korrespondenz- gegenüber dem

⁸⁴⁰ PLESSNER, Helmuth: *Zur Anthropologie der Musik*. In: Dux, Günther / Marquard, Odo / Ströker, Elisabeth (Hrsg.): *Helmuth Plessner. Ausdruck und menschliche Natur (Gesammelte Schriften VII)*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2016 (1951), S. 187.

⁸⁴¹ PLESSNER 1951, S. 187.

⁸⁴² Vgl. GEISLER, Josephine: *Tonwahrnehmung und Musikhören. Phänomenologische, hermeneutische und bildungsphilosophische Zugänge* (Phänomenologische Untersuchungen). Wilhelm Fink, Paderborn 2016, S. 98.

⁸⁴³ WALDENFELS, Bernhard: *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2010 (1973), S. 169.

⁸⁴⁴ WALDENFELS 1973, S. 169.

⁸⁴⁵ ANDERS, Günther: *Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen [1930/1931]*. In: Ellersohn, Reinhard (Hrsg.): *Musikphilosophische Schriften: Texte und Dokumente / Günther Anders*. C.H. Beck, München 2017 (1930/1931), S. 100.

⁸⁴⁶ DUDENREDAKTION: ‚Korrespondenz‘ auf Duden online.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Korrespondenz> [zuletzt aufgerufen am 02.09.2021].

Resonanzbegriff liegt darin, dass er das dialogische Verhältnis von den strukturellen Merkmalen leiblicher Affektivität her fasst und sich so differenzierter betrachten lässt.

Die in Kapitel drei gewonnenen Erkenntnisse zum Verhältnis leiblicher Affektivität und Musik fließen in die folgende Darstellung ein.⁸⁴⁷ Drei theoretische Aufgaben leiten den Gang des vierten Kapitels: erstens die Suche auf die Frage, inwiefern leibliche Affektivität den Übergang von Klang zu Musik (mit-)indiziert; zweitens die affektive Unterscheidung der basalen Umgangsweisen zwischen Eindruck bzw. Rezeption und Ausdruck bzw. Produktion von Musik; drittens eine Positionierung dazu, ob Affektivität in und mit Musik eine gesonderte Kategorie von Affektivität darstellt, wie es etwa der Begriff ästhetischer Gefühle expliziert.⁸⁴⁸

Wie schon berichtet, besteht das erste gemeinsame Moment von leiblicher Affektivität und Klang in ihrer Omnipräsenz im Leben der Menschen. Sie können weder nicht fühlen noch nicht in irgendeinem Modus in Klang oder, spezieller im gegebenen Fall, in Musik sein. Umgekehrt wäre die vollkommende Abwesenheit von Fühlen und einer klanglichen Umwelt eine unnatürliche Situation. Daraus folgt, dass für den spezifischen Bereich klingender musikalischer Wirklichkeiten dieselbe Trennung in zwei Betrachtungsperspektiven vorgenommen werden darf wie für leibliche Affektivität im Allgemeinen und sich die im Vorkapitel getroffene Annahme bestätigt: Die Modi klingender musikalischer Wirklichkeiten ereignen sich affektiv als situative Erlebnisepisoden synchron-lokal er Erfahrung. Jede Erlebnisepisode steht dabei in Beziehungen der Retention und Protention im Kontext der individuellen affektiven diachron-globalen Biografie, die also ebenfalls die Modi klingender musikalischer Wirklichkeiten einschließt. Jede Musikunterrichtsstunde ist Teil dieser Biografie und kann als eigene Episode oder in unterschiedliche Teilepisoden untergliedert betrachtet werden.

In der zunächst eingenommenen synchron-lokalen Betrachtungsweise sind für alle Menschen in einer Musikunterrichtssituation individuelle leibliche Affektivitäten beschreibbar. Deshalb abstrahieren die folgenden Überlegungen das Erleben einer Person und leiten Strukturmerkmale der Korrespondenz ab. Zunächst geht es um sowohl klassisch-rezeptive als auch produktive Umgangsweisen mit Musik, die noch nicht weiter ausdifferenziert werden. Die Begegnung mit Klang und Musik setzt stets den Moment *davor* voraus, der erheblichen Einfluss auf die sich ihm anschließende Wahrnehmung und das Erleben ausübt. Das körperliche Empfinden und die als Stimmung bezeichnete Befindlichkeit beeinflussen, mit welchem Grad an Aufmerksamkeit und Zugewandtheit die folgende gemeinsame Zeit beginnt. Sodann bilden diese beiden Elemente die nächsten beiden Strukturelemente der Korrespondenz als theoretische Kategorien. Mit dem körperlichen Empfinden lassen sich somatische Veränderungen als Reaktion auf bzw. Interaktion mit Klang und Musik beschreiben, wie beispielsweise eine Gänsehaut, das Mitwippen im Puls der Musik oder das Spüren eines drückenden Basses im Brustkorb. Die individuelle Befindlichkeit als Stimmung steht mit den körperlichen Empfindungen in Verbindung, ist aber auch als eigenständige theoretische Komponente von großer Relevanz, indem sie alle ungerichteten personalen Anliegen des Lebens anzeigt. Gemeinsam bilden sie die Voraussetzung der jeweiligen Situation mit Klang bzw. Musik. Diese werden nun zu einem Ereignis – oder vielleicht eher zu einem *Eröhrnis*, das sich unter Umständen unmittelbar auf die Empfindungen und Stimmungen

⁸⁴⁷ Vgl.: FRESE, Jürgen: Gefühls-Partituren. In: Großheim, Michael (Hrsg.): *Leib und Gefühl. Beiträge zur Anthropologie* (LYNKEUS. Studien zur Neuen Phänomenologie, Band 1). Akademie Verlag, Berlin 1995, S. 45–70.

⁸⁴⁸ Vgl. SCHATT 2012, S. 190–191, vgl. S. 79 in dieser Arbeit.

auswirkt. An erster Stelle ist vermutlich davon auszugehen, dass die betreffende Person auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen die Distinktion zwischen Klang und Musik leistet, ohne dass ihr dies bewusst wäre. Auch die vollkommende Abwehr in Form der Verweigerung dieser Wirklichkeit als Unwirklichkeit wäre hier denkbar. Im Moment des Sich-Einlassens kommt das andere geteilte Strukturmerkmal zum Tragen, nämlich die Prozesshaftigkeit von Klang und Musik sowie leiblicher Affektivität, unter der sich weitere Korrespondenzbeziehungen subsumieren. Gemeinsam ist ihnen der stete Verlauf in der Zeit, der erst in nachträglicher Reflexion in einem einzelnen Punkt einzufangen ist. Die fühlende Wahrnehmung ist in erster Instanz den Gegebenheiten leiblicher Affektivität unterworfen, nämlich der variablen Intensität durch verschiedene Grade eingebrachter Aktivität. Dahingehend korrespondieren das Wahrgenommene, Klang oder Musik potenziell in zweiter Instanz ebenfalls, indem beide nicht nur die Qualitäten verschiedener Aktivitätsgrade suggerieren, sondern auch entlang der fünf Dynamiken zwischen dem räumlichen Hier und der Weite, dem zeitlichen Jetzt und der Dauer, dem Sein und Nichtsein, der Identität und Verschiedenheit sowie dem Eigenen und Fremden⁸⁴⁹ phänomenal zu wirken im Stande sind. Insofern darf hier von einer doppelt ephemeren Korrespondenz die Rede sein, in welcher den beiden Interagierenden variable Intensitäten in verschiedenen Polaritäten eigen sind. Damit einher geht als weiteres Korrespondenzmerkmal die Instabilität des Gesamtprozesses, der im fühlenden Zugang einerseits und im klingend musikalischen Angebot andererseits jederzeit eine unerwartete Verschiebung erfahren oder Wendung nehmen kann. Ein spezielles Angebot von klingender Seite aus stellen spezifische, beispielsweise musikalische Figuren⁸⁵⁰ dar, wie sie etwa rhythmisch, melodisch oder harmonisch als vereinzelte Elemente oder als musikalische Gesamtheit in Erscheinung treten. Denkbar wären ebenfalls klingende Figuren der Soundscape, die aus dem umgebenden Klangstrom hervortreten. Wichtig ist zu betonen, dass das Pendant der Figuren eben nicht in einem Gefühl liegt bzw. derlei Figuren nicht gleichzusetzen sind mit Gefühlen, die im Klang oder in der Musik sind. Ein in leiblicher Affektivität erlebter klingender musikalischer Prozess hat das Potenzial, eine Person in sich hineinzuziehen, sie zu involvieren, indem das Gesamterlebnis selbst oder einzelne figürliche Elemente Bedeutsamkeit für die betroffene Person entfalten. In diesem Moment der phänomenalen Erfahrung des Fühlens als Veränderung der inneren Gefühlsdynamiken ergibt oder verschiebt sich die intentionale Richtung auf das, was die Person betrifft: Vor dem Hintergrund der ineinanderlaufenden körperlichen Empfindungen und mentalen Stimmungen hebt sich das Gefühl als komplexe, ganzheitliche Gestalt ab, und auch die erlebende Person involviert den musikalischen Prozess in sich. An der Gegenüberstellung von musikalischer Figur und affektiver Gefühlsgestalt zeigt sich der Bereich des Zwischen, der im Erlebnismoment die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt auflöst, da beide Interaktionäre verschrankt ineinanderwirken, ohne dass der ontische Sitz des Dings eindeutig zu identifizieren wäre.⁸⁵¹ Gleichzeitig zeigt sich am Beispiel der Begegnung mit klingend musikalischen Wirklichkeiten die doppelt ambige Struktur im Changieren zwischen aktiv und passiv sowie konstruktiv und rezeptiv. Entsprechend verhält es sich mit den Ambiguitäten der Gefühlsqualitäten und ihrer

⁸⁴⁹ Vgl. SCHMITZ 1998, S. 97–98, vgl. S. 165 in dieser Arbeit.

⁸⁵⁰ Vgl. FERNEYHOUGH 2008, S. 36.

⁸⁵¹ Eine körperliche Reaktion als ein Element des ganzheitlichen Gefühls, welches eine Reaktion auf eine eindeutige klingende oder musikalische Figur darstellt, kann entsprechend dem empirischen Paradigma als musikbezogene Emotion bezeichnet werden.

Benennbarkeit. Klang und Musik offerieren unter Umständen ambige Figuren, die in der Wahrnehmung ebenfalls ambige bis eindeutige Gefühlsgestalten hervorrufen. Es liegt nahe, in diesem Fall von der besonderen Konstellation einer musikalischen Atmosphäre zu sprechen, in welcher der Mensch zwischen präpersonalem und personalem Bewusstsein changieren kann. Eine besondere affektive Konstellation wäre in diesem Kontext das Fühlen von Resonanz zwischen dem eigenen Ich und der Musik, welche die Beziehung zwischen der (musikalischen) Welt und dem Ich verändert.

Im affektiven Sich-Einlassen auf klingend musikalische Wirklichkeiten tritt eine weitere Korrespondenz auf, die vor allem für Lernprozesse relevant ist. Gefühle werden durch die dreistufige Verschränkung der Beziehung von Vollzug und Teilhabe an eigenen Gefühlen und dem Ausdruck von Gefühlen von Bezugspersonen gelernt. Musikbezogene Gefühle werden demnach in der Teilhabe des Vollzugs von Bezugspersonen erlernt. Auf zweiter Ebene wäre denkbar, dass Musik bzw. musikalische Figuren als Vollzugsträger angenommen werden und die Teilhabe an ihnen eine weitere Option darstellt, spezifische musikbezogene Gefühle zu haben bzw. zu erlernen. Dieser Zusammenhang verweist auf die darüber liegende Korrespondenz der notwendigen Sozialität von leiblicher Affektivität und Klang oder Musik. Beide haben ihre Wurzeln in soziokulturellen Umfeldern, in denen spezifische affektive Stile, äußerlich als kulturelles Kapital sichtbar, die Interaktion bestimmen.

Innerhalb der diachron-globalen Biografie macht die affektive musikalische Biografie einen bestimmten Teil aus. Eine affektive musikalische Biografie bedingt, was als affektives Repertoire in Bezug auf verschiedenen klingende musikalische Wirklichkeiten verfügbar ist. Zudem prägt ihre Verfasstheit die relevanten Gegenstände und auch ihr Narrativ selbst.

Schließlich korrespondieren Fühlen und Musik darin, in welchem Verhältnis sie zum Vermögen des Denkens stehen. An dieser Stelle sei schon vorausgeschickt, dass die Dyade fühlen – denken ebenfalls für Musik fühlen – Musik denken auf strukturgebender Ebene gilt, ohne bereits auf die Begründung und die Konsequenzen dieser Behauptung einzugehen. Die folgende Tabelle fasst die identifizierten Korrespondenzen zusammen und integriert bereits gewonnene und neu entstehende musikdidaktische Potenziale:

LEIBLICHE AFFEKTIVITÄT	KORRESPONDENZ	KLINGENDE MUSIKALISCHE WIRKLICHKEIT	MUSIKDIDAKTISCHES POTENZIAL
permanente inhärente Affektivität	Omnipräsenz / Betrachtungsunterscheidung: synchron-lokal u. diachron-global	permanente klingende bzw. musikalische Umwelt	Musikunterricht als Episode(n) der affektiv-musikalischen Biografie
z. B. somatische Markierungen	körperliches Empfinden	körperliche Reaktionen auf bzw. Interaktion mit Musik	Unterscheidung: Reaktion und Interaktion
objektive Befindlichkeit und ungerichtete Affektivität	Stimmung	personale Anliegen in Bezug auf Musik, Eigenstimmigkeit von Musik	paradigmatische Grundüberzeugungen von Lehrenden / Lernenden
zeitlicher Verlauf von Affektivität	Prozesshaftigkeit	zeitlicher Verlauf von Musik	Fühlen, Denken und Gestalten in Prozessen
variable Intensitäten leiblicher Affektivität	variable Intensität in verschiedenen Aktivitätsgrade (ambig aktiv-passiv)	variable Intensitäten musikalischer Energie	bewusste Haltung gegenüber Musik(en)
Weltaneignung	ambig konstruktiv-rezeptiv	Musikaneignung	Erforschung individueller Konstruktions- und Rezeptionsmuster
Flüchtigkeit von affektiven Phänomenen	Instabilität	Flüchtigkeit musikalischer Prozesse	Vorstellungen des Nachvollzugs vergänglicher Strukturen, Wertschätzung des unverfüglichen Momentes
Gefühlsgestalt	Intentionalität	musikalische Figur	Beziehung zwischen musikalischer Figur und individueller Gefühlsgestalt
Variabilität der Gefühlsmischungen	Mischung der Qualitäten	Variabilität des musikalischen Angebots	Musik als Inspiration für neue affektive Konstellationen
Gefühle als Atmosphären	Atmosphäre	Musik als Atmosphären	Gestaltung u. Reflexion von Atmosphären
Beziehungsseite des Ich	Resonanz und Entfremdung	Beziehungsseite der Musik	Momente der Rührung
Gefühlslernen	Vollzug und Teilhabe	Musiklernen	Modi der Empathie mit Musik als angenommener Person: ambiges Verhältnis Eindruck - Ausdruck
affektiver Stil (äußerlich), affektives Repertoire (innerlich)	Sozialität	affektive Stile in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten als kulturelles Kapital in Bezug auf Musik	Toleranz u. Bereitschaft für neue affektive Stile zur Erweiterung des individuellen affektiven Repertoires
affektive Biografie	Biografie	musikalische und musikalisch-affektive Biografie	(Selbst-)Findung des individuellen musikbiografischen Narrativs u. seiner Forterzählung
allgemein Fühlen und Denken	Fühlen – Denken	Musik fühlen und denken	In Musik fühlen und denken

Tab. 8: Korrespondenzen zwischen leiblicher Affektivität und klingend musikalischen Wirklichkeiten

Die Ausführungen zu den Korrespondenzen leiblicher Affektivität und klingend musicalischer Wirklichkeiten und ihre tabellarische Zusammenfassung illustrieren, dass beide in vielerlei Hinsicht ähnliche Strukturmomente aufweisen. Schon aus der Zusammenschau sind lohnenswerte musikdidaktische Potenziale ableitbar. Diese schaffen zugleich einen Übergang, indem sie darauf verweisen, dass die Kategorien leiblicher Affektivität im Allgemeinen nicht genügen, um Affektivität in Bezug zu klingend musicalischen Wirklichkeiten zu erfassen. Anders formuliert: Die Beziehung zur Musik hält offenbar Gefühle bereit, die einen eigenen Bereich in der Welt besetzen.

4.3 Spektren des affektiven Zwischen in den Beziehungen zur Musik

Das Kerncharakteristikum der Beziehung zwischen Menschen und Musik in leiblicher Affektivität ist, wie gezeigt, die Ambiguität, die sich vor allem aus dem Umstand des gemeinsamen Verlaufs in der Zeit verdankt. Von lateinisch ‚ambo‘ – beide, ‚ambiguus‘ – doppeldeutig, mehrdeutig beschreibt Ambiguität den Zustand eines Zeichens, das auf mehr als zwei Bedeutungen verweist. Eben dies gilt für viele Aspekte der korrespondierenden Elemente, weshalb eindeutige Definitionen kaum zu erzielen sein dürften. Allerdings lassen sich die Umstände der Ambiguitäten genauer erfassen. Zur Beschreibung dieser Ambiguitäten dienen im Folgenden zwei Begriffe, der des Spektrums und der des Zwischen.

Das Zwischen ist eine Denkfigur, die ihren Ursprung in PLATONS *Symposion* hat. Sokrates berichtet von einem Dialog mit DIOTIMA, welcher das Wesen des Eros erörtert:

„Nennst du aber nicht glückselig diejenigen, welche das Gute und Schöne besitzen?

Allerdings.

Nun hast du aber doch zugestanden, dass Eros aus Mangel am Guten und Schönen nach eben diesem strebt, dessen er ermangelt.

Das habe ich.

Wie sollte er also ein Gott sein, da er des Guten und Schönen unteilhaftig ist?

Freilich kann er dies dann nicht sein, wie es scheint.

Siehst du nun, sagte sie, dass auch du den Eros nicht für einen Gott hältst?

Was wäre denn also Eros? wandte ich ein: etwa ein Sterblicher?

Keineswegs.

Aber was denn?

Ganz nach dem Vorigen, ein Mittelwesen *zwischen* Sterblichen und Unsterblichen.

Was heißt das, Diotima?

Ein großer Dämon, lieber Sokrates; denn alles Dämonische ist eben das Mittelglied *zwischen* Gott und Mensch.“⁸⁵²

Dieser Ausschnitt aus dem *Symposion* erfuhr zwar hauptsächlich für die Ausführungen zum daraus abgeleiteten Konzept platonischer Liebe breite Rezeption, doch ist es das Detail des Zwischen, das für die folgenden Überlegungen relevant ist. Eros ist nach den Aussagen DIOTIMAS

⁸⁵² PLATON: *Symposion. (Convivium). Das Gastmahl*. In: Susemihl, Franz (Übers./Hrsg.): *Platon's Werke*. Stuttgart, 1855, 202, St. 3 Cff. <http://opera-platonis.de/Symposion.pdf/> [zuletzt aufgerufen am 03.09.2021], Hervorhebung des Autors.

weder ein Gott, noch ist er sterblich, er befindet sich zwischen diesen Welten.⁸⁵³ An der oben zitierten Stelle und auch im Kontext des weiteren Dialogs nutzt DIOTIMA das Wort ‚zwischen‘ – „metaxy“ – „μεταξύ“ zur Verdeutlichung ihrer Lehre, wodurch die eigentliche Präposition zu einem ontologischen Symbol für das *weder-noch* des Eros‘ gerät.⁸⁵⁴ Dieses wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels mit den substantivierten, synonym verwendeten Begriffen Zwischen und Metaxy zum Ausdruck gebracht.

Der Begriff des Zwischen eignet sich, um leibliche Affektivität als Vermittlerin zwischen den Polen Mensch und Musik zu denken. Nach ANNEMARIE HUBER lassen sich drei Kriterien für ein Metaxy benennen, die aus der Verwendung DIOTIMAS‘ hervorgehen. Demnach ist das Zwischen dynamisch angelegt, indem es den Bereich zwischen zwei Polen beschreibt. Obwohl es sich um zwei Pole handelt, sind im Metaxy ausdrücklich nicht binäre Oppositionen, sondern mehrdimensionale Bezüge anvisiert. Dazu gehört, dass verschiedene Grade des Verstehens angelegt sind, beispielsweise nicht wissen, meinen und erkennen. Als drittes Kriterium schließlich wird die Unerreichbarkeit der beiden Pole formuliert: Würde eine der beiden Markierungen als Zustand eingenommen, wäre die Dynamik des Zwischen aufgehoben.⁸⁵⁵ HUBER entwickelt ihren Begriff des Metaxy im Kontext der musikalischen Analyse in Anschluss an ALICE PECHRIGGL anhand der Figur des Chiasmus, der Überkreuzung. Hierbei entsteht das Metaxy durch das kreuzweise Gegenüberstellen von zwei Begriffspaaren, die vertikal entgegengesetzte Pole und gleichzeitig horizontale Korrespondenzen bilden. Die vier extremen Positionen stehen möglicherweise geometrisch oder semantisch, allerdings notwendigerweise formallogisch konfigurernd zueinander:⁸⁵⁶

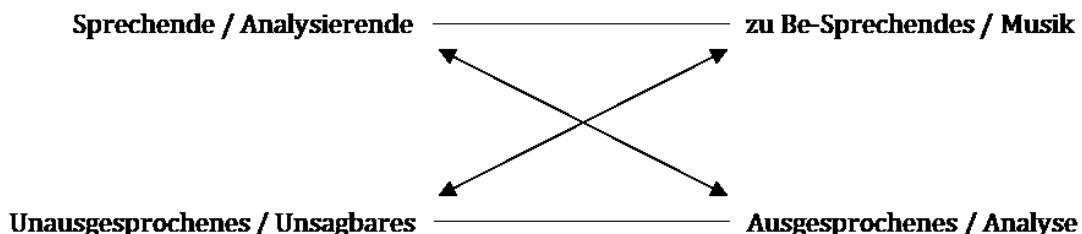


Abb. 19: Anwendung der Chiasmus-Figur in Bezug auf die musikalische Analyse⁸⁵⁷

HUBERS Chiasmus entsteht aus der Konstellation einer semiotischen Dreiecksbeziehung zwischen Sprechenden/Analysierenden, zu Be-Sprechendem/Musik und Ausgesprochenes/Analyse. Durch die Ergänzung um das Unausgesprochene/Unsagbare erhält sie einen Impuls, den sie auf

⁸⁵³ Vgl. HUBER, Annegret: *Diotimas Metaxy. Liebe und Weisheit in Sprachwelten des Musikanalysierens*. In: Ellmeier, Andrea / Ingrisch, Doris / Walkensteiner-Preschl, Claudia (Hrsg.): *Sprach/Medien/Welten. Wissen und Geschlecht in Musik, Theater Film (MDW Gender Wissen Band. 8)*. Böhlau, Wien et al. 2020, S. 113–114.

⁸⁵⁴ Vgl. RHODES, James M.: *What is the Metaxy. Diotima and Voegelin*. <http://www.lsu.edu/artsci/groups/voegelin/society/2003>, S. 1 [zuletzt aufgerufen am 05.08.2021].

⁸⁵⁵ HUBER 2020, S. 120

⁸⁵⁶ HUBER 2020, S. 116, Vgl. PECHRIGGL, Alice: *Chiasmen. Antike Philosophie von Platon zu Sappho – von Sappho zu uns. transcript*, Bielefeld 2006, S. 9 [zitiert nach Ebd.].

⁸⁵⁷ In Anlehnung an Annegret Huber, die ihrerseits auf Alice Pechriggl zurückgreift. HUBER 2020, S. 132.

musikanalytische Diskursmuster anwendet, in welchen bestimmte Argumente aus verschiedenen, noch zu erforschenden Gründen nicht ausgesprochen werden.⁸⁵⁸

Wird nun der Idee des Chiasmus gefolgt und auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand übertragen, lassen sich beispielsweise die Begriffspaare Mensch – Musik und Eindruck – Ausdruck entsprechend den oben ausgeführten Regeln in Beziehung setzen:

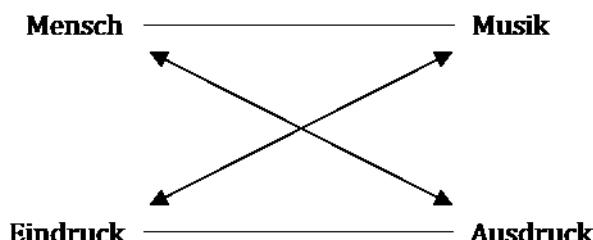


Abb. 20: Chiasmus zur Verhältnisbeschreibung *Mensch – Musik* und *Eindruck – Ausdruck* in leiblicher Affektivität

Infolge der Verschränkung der Begriffspaare entsteht nun ein Metaxy leiblicher Affektivität. Anhand der oben entwickelten Korrespondenzen zwischen klingend musikalischer Wirklichkeit und leiblicher Affektivität lassen sich die sichtbar gewordenen Beziehungen zwischen Menschen und Ausdruck sowie zwischen Musik und Eindruck überdenken. Auf den ersten Blick scheinen beide Beziehungen leicht beschreibbar zu sein. Für die erste wird angenommen, dass sich Menschen je nach Situation, also beispielsweise je nach aktueller Stimmung und biografischer Erfahrung, in skalar denkbaren unterschiedlichen Stadien musikalisch ausdrücken können. Ebenso scheint die Beziehung zwischen Musik und musikalischem Eindruck zunächst unproblematisch erfassbar, ist doch ein musikalischer Eindruck immer an Musik gebunden und müsste sich anhand verschiedener Qualitäten beschreiben lassen. Allerdings wird auch der Punkt sichtbar, in dem sich die Achsen schneiden und Eindruck und Ausdruck zwischen Menschen und Musik stehen. Dieser Moment macht auf das ambige Verhältnis aufmerksam, welches sich in einer nicht eindeutig leistbaren Grenzziehung zwischen Eindruck und Ausdruck im leiblich-affektiven Erleben klingend musikalischer Wirklichkeiten zeigt. Wo beginnt in der Teilhabe an einem musikalischen Ausdruck der Vollzug eines musikalischen Eindrucks als musikalische Figur, die eine individuelle Gefühlsgestalt anstößt? Der Frage wird an anderer Stelle weiter nachgegangen. Hier sei lediglich darauf verwiesen, dass der mehrdeutige, ambige Wahrnehmungsmoment sich in der chiastischen Verschränkung im Metaxy leiblicher Affektivität an den gewählten Beispielen zeigt und dass sich diese Denkfigur grundsätzlich eignet, um das Verhältnis zwischen Mensch und Musik in leiblicher Affektivität zu erfassen. Allerdings entgeht diesem Denken ein wichtiger Aspekt. Obwohl es durchaus ambige Verhältnisse hervortreten lässt und ihre Reflexion evoziert, verbleibt die Konstellation im Chiasmus statisch. Die Begriffe sind abstrakt, von ihren phänomenalen Zusammenhängen isoliert, aufeinander bezogen. Dabei wurde oben gezeigt, dass die gemeinsame Prozessualität von leiblicher Affektivität und klingend-musikalischen Wirklichkeiten eine der maßgeblichen Gemeinsamkeiten ist. Es wäre nun denkbar, für die

⁸⁵⁸ HUBER 2020, S. 131–137.

einzelnen Korrespondenzen je eigene Chiasmen zu bilden, um diese anschließend zu analysieren. Da in diesem Fall die Interdependenz der einzelnen Strukturen verloren ginge, verspricht der Ansatz, das Metaxy leiblicher Affektivität prozessual zu denken, mehr Potenzial. Hierzu sind die Sphäre des Menschen und jene der Musik als die beiden Pole des Metaxy (welches die leibliche Affektivität ist) zu betrachten. Beide verlaufen parallel zwischen Vergangenheit und Zukunft durch die Zeit, von Episoden eines Augenblicks bis hin zu einer ganzen Lebensspanne. Nun lassen sich sowohl die einzelnen Korrespondenzen als auch musikspezifische Weisen des Seins im Zwischen leiblicher Affektivität beschreiben, die ihrerseits auch in dynamischen Verhältnissen polar changieren. Denkbar sind also dynamische Chiasmen, die im Zwischen mehrdimensionale Beweglichkeit entfalten. Somit wäre den zweidimensionalen Polaritäten zwischen Vergangenheit und Zukunft und Menschen und Musik eine dritte Dimension hinzugefügt. Die Korrespondenz und musikspezifischen Seinsweisen sind interdependent miteinander verschränkt bzw. ihre Unterscheidung ist theoretisch, da sie im Moment musikalischer Erfahrungen ganzheitlich wirken.

Als Strukturen des Metaxy leiblicher Affektivität kommen die oben genannten Korrespondenzen infrage, die sich in den folgenden fünf Polaritäten verdichten lassen:⁸⁵⁹

1. der Modus des Mitvollzugs: *Musik rezipieren – Musik produzieren*
2. der affektiv-musikalische Gehalt: *musikalische Figuren – affektive Gefühlsgestalten*
3. die Beziehung zu weiteren Vermögen: *Mitvollzug – Denkweisen*
4. die Beziehung zu anderen Menschen: *Sozialität – Individualität*
5. die Relevanz für musikalisches Lernen und musikalische Bildung: *Resonanz – Entfremdung*

Für jede einzelne dieser Polaritäten wird im Folgenden der Begriff des Spektrums verwendet. Der lateinische Begriff bedeutet Erscheinung. Somit lässt er sich als Überbegriff dafür hernehmen, was sich alles zwischen den Polen des Metaxy als Erscheinungen beschreiben lässt. Die Spektren charakterisieren die Dynamiken des Zwischen:

⁸⁵⁹ Das Verhältnis von Musik und Gefühlen zwischen dichotomen Positionen auszuloten findet sich aus neuropsychologischer Perspektive auch bei JUSLIN / SLOBODA in der Gegenüberstellung von Rezeption-Konstruktion, Biologie-Kultur, Perzeption-Induktion, Privatheit-Öffentlichkeit und Gefühl als Bestandteil oder Unterschiedliches von musikalischer Erfahrung, Vgl. JUSLIN, Patrik N. / SLOBODA, John A.: *Music and Emotion: Commentary*. In: Dieselben (Hrsg.): *music and emotion. theory and research*. Oxford University Press, New York 2001, S. 454–462.

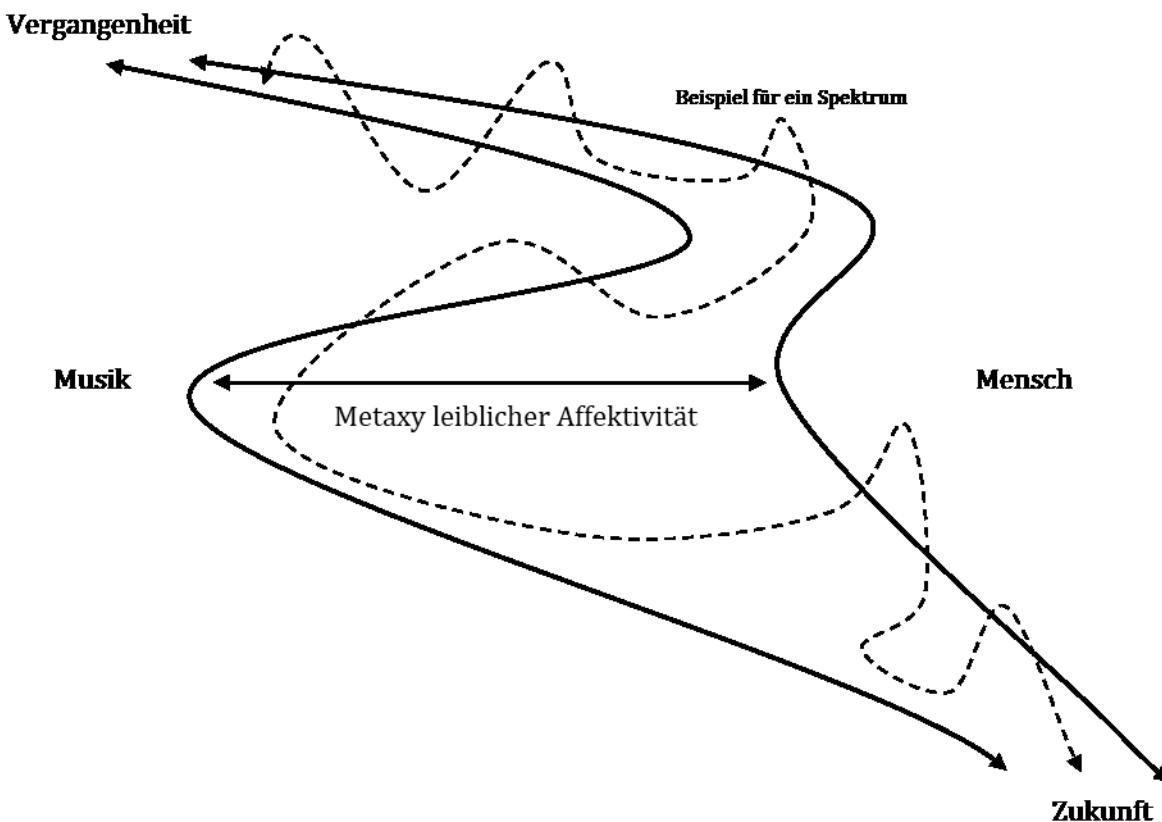


Abb. 21: Das Metaxy leiblicher Affektivität zwischen Mensch und Musik im Zeitverlauf

Die folgenden fünf Unterkapitel erläutern jeweils ein Spektrum und skizzieren, inwiefern es für das Lernen von Musik von Relevanz ist.

4.3.1 Der Modus des Mitvollzugs: Musik rezipieren – Musik produzieren

Erörterungen zum Verhältnis von Fühlen und Musik konzentrieren sich meist auf eine festgelegte Perspektive, die sich aus der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen der Rezeption und der Produktion von Musik ergibt. Aus der Vorstellung einer musikalischen Urszene heraus scheint diese Unterscheidung zunächst durchaus sinnfällig. Ein Mensch drückt sich mit seiner Stimme oder einem Instrument durch das Medium des Schalls aus, was gemeinhin als musikalischer Ausdruck bezeichnet wird. Ist mindestens ein weiterer Mensch in der Nähe, so besteht die Möglichkeit, dass diese angebotene Musik angenommen wird und sich ein musikalischer Eindruck beim Gegenüber entfaltet. Dieser Eindruck hat zwei Ebenen, die sich einerseits aus der Teilhabe an dem vollzogenen Gefühlsausdruck und andererseits an der Wahrnehmung des musikalischen Ausdrucks ergeben. Beide können prozessual miteinander koinzidieren oder diametral auseinanderlaufen – und alles dazwischen. Die entscheidende Leistung der zuhörenden Person liegt zunächst darin, die dargebotenen Klänge als Musik oder musikalisch Ausgedrücktes zu verstehen bzw. verstehen zu wollen. In diesem Moment des Sich-Einlassens ist die hörende Person bereits involviert, und es ist nicht länger davon auszugehen, dass sie als Rezipientin allein passiv wäre, sondern dass sie nunmehr aktiv in die Produktion der Musik eingebunden ist. In der bereits zitierten Fern-Nähe des Klangs sind es „die raumhaften Charaktere der Voluminosität“,

Töne, die mit der „leibhaften Position des Menschen konform“⁸⁶⁰ gehen: Das Außen und Innen des Menschen fallen zusammen und können nicht voneinander getrennt werden.⁸⁶¹ Hier ist Musik in einem „Ausdrucksein“⁸⁶², das ein „dauerndes Mitgehen“⁸⁶³ einfordert.

„Dieses Mitgehen kann begreiflicherweise von der stationären Stimmung [...] nicht geleistet werden. Andererseits kann die zeitliche Entwicklung des musikalischen Ausdrucksganzen auch nicht einfach in einem Nacheinander anvisierender Akte ergriffen werden. Der, in ihrem Ausdruck-sein gründende, spezifisch ‚ergreifende‘ Charakter der Musik unterbindet von vornherein die Freiheit, die implizit im Begriff der Intentionalität enthalten ist: nämlich selbst ‚abzielend‘ auf die Musik loszugehen, wie man auf einen optischen Gegenstand losgeht. Zwischen beiden Möglichkeiten: der vom Gegenstand höchstens beeinflussten, aber ungegenständlichen Stimmung und dem puren intentionalen Meinen des Gegenstands liegt der *Mitvollzug*, wie der im Hören von Musik verwirklicht ist.“⁸⁶⁴

ANDERS kritisiert die generelle Unterscheidung zwischen Akt und Stimmung nach HUSSERL mit ihrer Orientierung am optischen Sinn⁸⁶⁵ und entwickelt mit dem Begriff des Mitvollzugs die Idee einer Einheit aus Akt und Stimmung, wobei der Ton gleichzeitig Gegenstand und Zustand ist. Den Begriff der Stimmung versteht ANDERS nach HEGEL: „Die Unmittelbarkeit als Stimmung, soferne sie ihr eigenes Vernehmen ist, ihr Vernehmen, wie ihre zumute ist.“⁸⁶⁶ Damit ließe sich formulieren, dass die Teilhabe an einem musikalischen Prozess im entwickelten Verständnis leiblicher Affektivität dem entspricht, was ANDERS mit Mitvollzug meint: Die ganzheitliche Wahrnehmung von Musik hebt die Trennung zwischen Subjekt und Objekt auf und involviert die hörende Person mit ihren körperlichen Empfindungen und mentalen Stimmungen in die Musik und vice versa. Deshalb ist Musik ein Spezialfall in der Welt, indem das Richtunggebende des musikalischen Prozesses, dessen notwendiges zeitiges Ertönen stets im Verfall und Neubeginn der musikalischen Figuren liegt,⁸⁶⁷ das Zwischen von Stimmung und Gefühl belebt: Aktiv und passiv sowie rezeptiv und konstruktiv / produktiv lassen sich nur theoretisch-reflexiv voneinander trennen. Als Modi des Mitvollzugs sind sie unverfügbar, verlaufen verschrankt miteinander oder getrennt voneinander einher. Die Intentionalität des optischen Aktes ist im musikalischen Mitvollzug das ganzheitliche Spüren verschiedener Grade an Aktivität, Produktivität und Valenz, die spezifische, prozessuale Gefühlsgestalten im Mitvollzug des Musik-Erlebens erzeugen. Es handelt sich dabei um ein nichtsprachliches Verstehen, also leibliches Musikverstehen.

Aus musikdidaktischer Perspektive wird eine Ergänzung ANDERS' zum Mitvollzug relevant: „Der Charakter der Mitvollzüge richtet sich je nach dem Produktionscharakter bzw. Objektivationscharakter, der bei den verschiedenen Musiken ein ganz verschiedener ist.“⁸⁶⁸ Jeder

⁸⁶⁰ PLESSNER 1951, S. 189, Vgl. WALDENFELS 2010, S. 178: Verkörperung des In-Seins des Klanges im Ohr.

⁸⁶¹ Vgl. GEISLER 2016, S. 97.

⁸⁶² ANDERS 1931, S. 59.

⁸⁶³ Ebd.

⁸⁶⁴ ANDERS 1931, S. 59–60.

⁸⁶⁵ Vgl. ANDERS 1931, S. 57.

⁸⁶⁶ ANDERS 1931, S. 33; siehe vertiefend GEISLER 2016, S. 99, vor allem Anmerkung 263.

⁸⁶⁷ Vgl. ANDERS 1931, S. 112.

⁸⁶⁸ ANDERS 1931, S. 63.

musikgewordene Ausdruck erfordert also eine eigene Weise des Mitvollzugs, der bereits vom Moment des Einlassens auf die Musik beginnt. Die Unmittelbarkeit des auftretenden Klängs fordert sowohl spielende als auch zuhörende Personen dazu auf, in einer Distinktionsleistung die klingende Umwelt überhaupt als klingende musikalische Wirklichkeit zu erkennen. Im (weiteren) Ertönen der Musik stellt diese eine Affordanz⁸⁶⁹ an die fühlend mitvollziehende Person, was von VOGT innerhalb einer responsiven musikalisch-ästhetischen Erfahrung als antwortendes Hören bezeichnet wird.⁸⁷⁰ Die eingeforderte Antwort bezieht sich nach ANDERS dann auf die Weisen der Produktion der Musik und ihrer individuellen Objektivierung. Im Zusammenhang mit den bis hierhin dargelegten Erkenntnissen zum musikalischen Mitvollzug in leiblicher Affektivität ist davon auszugehen, dass jede Umgangsform mit Musik die aktive affektive Involviering der mit ihr interagierenden Person durch den Hörsinn als Ausgangspunkt für eine klingend musikalische Wirklichkeit voraussetzt: Wie gezeigt, bedarf bereits die Rezeption von Musik der aktiven Eingebundenheit, um in Musik zu sein. Auch die Reproduktion von Musik ist auf die leibliche Involviering angewiesen, da sonst lediglich exekutiert wird, ohne dass ein Sinn im Tun liegt. Die Transformation von Musik in andere Künste, sei es der verwandte Tanz oder das fernere Gemälde in der bildenden Kunst, ist auf den ursprünglichen Erlebnismoment angewiesen, um sie – die Musik bzw. ihren Kern – in einen alternativen Ausdruck zu überführen. Die Produktion von Musik in Improvisation und Komposition hat ihre Ankerpunkte im Bestreben, eine musikalische Idee zum Ausdruck zu bringen, und schließlich ist die Reflexion von Musik immer an den Erfahrungsmoment rückgebunden.⁸⁷¹ In jeglicher Umgangsweise mit Musik bildet ein eigenes Verstehen im Mitvollzug die jeweilige Grundlage. Es wird im Folgenden als leibliches Verstehen von Musik und musikalischen Figuren bezeichnet.

Leibliches Verstehen von Musik stellt den Musikunterricht vor besondere Herausforderungen. Das Medium des Verstehens ist nichtsprachlich und gleichzeitig höchst individuell und privat. Jede Musik und ihre jeweilige Umgangssituation diktieren eine je eigene Form des Mitvollzugs. Im oben entwickelten Vokabular: Jede Musik hat ihr affektives Repertoire, welches in einem Lernprozess in den eigenen individuellen affektiven Stil einer Person einverlebt werden kann. Die darauf aufbauende Zuweisung von affektiver Bedeutsamkeit als Objektivierung der Musik, die dann auch narrativ in Sprache erfolgen kann, hängt unmittelbar von der Bewertung des Mitvollzugs ab. Allen Schwierigkeiten zum Trotz sollte es das Ziel von Musikunterricht sein, Konstellationen zu entwickeln, die ihren Bezugspunkt beim leiblichen Verstehen von Musik durch den Mitvollzug von Musik haben, da die Alternative ein verstummtes Lernen über Musik wäre, losgelöst vom eigentlichen Erlebnismoment.

4.3.2 Der affektiv-musikalische Gehalt: musikalische Figuren – affektive Gefühlsgestalten

Leibliches Verstehen von Musik vollzieht sich im Metaxy leiblicher Affektivität als Mitvollzug eines ausdruckhaften Ertönens. Dieser Modus ist vermutlich ein grundlegendes Vermögen des Menschen beim Umgang mit Musik. Im nächsten Schritt fragt sich, mit welchen Mitteln er beschrieben werden kann. Als erster Lösungsansatz ließen sich die oben erarbeiteten

⁸⁶⁹ VOGT, Jürgen: *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Königshausen & Neumann, Würzburg 2001, S. 223.

⁸⁷⁰ VOGT 2001, S. 220.

⁸⁷¹ Vgl. VENUS, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören*. Heinrichshofen, Wilhelmshaven 1984, S. 21.

Korrespondenzen der drei zentralen affektiven Dimensionen in der synchron-lokalen Erfahrung theoretisch unterscheiden und somit beschreiben als Polaritäten des Zwischen von musikalischer Energie und somatischem Empfinden, Gestimmtheit der Musik und Stimmung sowie musikalische Figur und affektive Gefühlsgestalt. Wie mehrfach betont, ist diese dreiteilige Differenzierung theoretisch. Im Fühlen selbst wäre eine Unterscheidung nur möglich, wenn sich die fühlende Person ausschließlich auf die inneren Entwicklungen konzentrierte. Darüber hinaus würde die Einzelbetrachtung der Dyaden die Prozesshaftigkeit des Mitvollzugs ausklammern. Alternativ bietet sich ein anderes Verfahren an, um die Erscheinung zwischen musikalischer Figur und affektiver Gefühlsgestalt zu präzisieren. Unter der Annahme eines ganzheitlichen Prozesses über die Zeit setzt das Denken entlang der bereits eingeführten affektiven Gefühlspolaritäten⁸⁷² nach SCHMITZ ein, die menschliches Sein orientieren. Mithilfe dieser Polaritäten lassen sich allgemeine Aussagen treffen, die allerdings nicht als regelhaft zu verstehen sind. Sie beleuchten eher mögliche Potenziale des affektiven Mitvollzugs, die sich im Erfahrungsmoment mannigfaltiger Konstellationen individuell ausprägen. Gleches gilt für die modellhafte Gegenüberstellung von musikalischer Figur und affektiver Gefühlsgestalt. Obwohl die korrespondierenden Metaphern von Figur und Gestalt Bildlichkeit suggerieren, handelt es sich dabei doch um Verständnisbrücken, um die ambigen Verhältnisse einzufangen.

In Abweichung von der Reihenfolge nach SCHMITZ bildet die Polarität zwischen dem Eigenen und dem Fremden den Auftakt: Jede Begegnung mit Musik im Mitvollzug steht vor der Herausforderung der Wahrnehmung von etwas, das nicht das Eigene ist. Vor Klängen und Tönen lassen sich die Ohren nicht so schnell und ohne Weiteres verschließen, wie man vor einem Anblick die Augen schließen kann oder einer Berührung durch Zurückzucken der Hand ausweicht. Die Wahrnehmung von Musik, die am weitesten vom Ich entfernt liegt, wäre als das Fremde zu verorten. Fremdheit entsteht überall, wo im affektiven Repertoire Leerstellen klaffen und Unsicherheit darüber besteht, was von der dargebotenen Musik zu halten ist, vor welche Fragen sie die Person stellt und wie die Antworten lauten. Am stärksten dürfte dies beim Umgang mit Musikn völlig fremder Kulturen der Fall sein. Dennoch scheint der musikalische Mitvollzug durchaus immer von der Begegnung fremder Anteile geprägt zu sein: Keine Person ist zweimal in derselben Situation, stets wird sie in einer neuen Grundbefindlichkeit in den Mitvollzug gebracht. Die alternierenden inneren Zustände fördern Gefühlsgestalten in der Auseinandersetzung zutage, die ihrerseits die Prozesskonturen der chronologisch verlaufenden musikalischen Figuren variieren. Vermehrt bekannte Musik hält somit immer wieder das Potenzial bereit, im Eigenen mit dem Fremden konfrontiert zu werden. Solche Störungen des Gewohnten lösen im Idealfall Interesse und Neugier aus, die in Lernprozesse übergehen, können aber auch Furcht auslösen und in Abkehr oder Vermeidung münden. Die ambige Wahrnehmung von gleichzeitigem Interesse und ausweichender Angst vor dem Fremden ist ebenfalls denkbar. Musikunterricht hätte demnach die Aufgabe, Sentiments der Schüler*innen zu fördern, welche die Auseinandersetzung mit fremd erscheinender Musik als lohnenswert für das eigene Leben zu verstehen. Diese schlichte Feststellung ist für eine individuell interessengeleitete Beschäftigung mit Musik Grundvoraussetzung. Ein affektiver Stil, der sich vertrauensvoll auf fremde musikalische Welten einlässt, lässt Teilhabe an verschiedenen Musikkulturen zu und sorgt für die nötige Offenheit, um

⁸⁷² Vgl. SCHMITZ 1998, vgl. S. 97–98 und S. 165 in dieser Arbeit.

eigene Musik immer wieder neu zu deuten. Auf diese Weise mit Musik im Leben zu sein, bedeutet wiederum Glück.

Die affektive Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem gibt Orientierung zwischen den Polen Identität und Verschiedenheit – die im Grunde keine Pole, sondern – wie alle theoretischen Spektren im Metaxy – miteinander verwoben sind. In einem Gefühl zu spüren, dass man sich mit einer musikalischen Figur identifiziert oder sie als etwas von sich zu Unterscheidendes erfährt, geht über die Distinktion zwischen Eigen- und Fremdsein hinaus. Hier geraten die Elemente in Bewegung, die in den Stimmungen zwar zum einen das momentane Zumute-Sein, aber zum anderen eben auch die mentalen Grundbelange einer Person betreffen: Im Mitvollzug passiert es z. B., dass die angebotene Musik als Ganzes wie eine äußerliche Stimmung wirkt, die das eigene Sein umstimmt.⁸⁷³ In dieser impliziten Identifikation mit musikalischen Figuren können nun eigene Befindlichkeiten – wie eine melancholische Eintrübung – oder halbbewusste mentale Dimensionen des Ich – wie Fantasien – in (Tag-)Träumen, Wünschen, Ängsten oder Hoffnungen hervortreten. Im fluiden Mitgehen und der Dynamik der eigenen Aktivität besteht schließlich die Möglichkeit, dass sich affektive Gestalten in Korrespondenz zu oder auch ganz unabhängig von musikalischen Figuren formieren und auflösen. In diesen Momenten verbindet sich das aktuelle Sein durch die affektive Identifikation mit dem biografischen Ganzen (bis hin zum Spüren einer Verschiedenheit), seinen narrativen Strukturen und dahinterliegenden paradigmatischen Überzeugungen, indem bereits gemachte Erfahrungen das aktuelle Erleben mitprägen. Somit bildet die Polarität von Identifikation und Verschiedenheit eine Brücke zur Beziehung des Selbst zur Welt, die ihrerseits in einem Zwischen von Präreflexivität und Reflexivität bzw. dem präpersonalen und personalen Bewussthaber zu verstehen ist. Die nachträgliche Reflexion von Mitvollzügen eröffnet den sensiblen Zugang zur individuellen musikalisch-affektiven Biografie, in der die Begegnung mit Musikern und Bezugspersonen in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten sowohl die Weisen des Mitvollzugs als affektives Repertoire prägten als auch die expliziten Strukturen des musikbiografischen Narrativs schufen. Im Musikunterricht trifft Musik auf solche Repertoires und Biografien, was die Frage aufwirft, ob dieses Treffen didaktisch moderiert sein sollte. Die unbegleitete, implizite Berührung dieser Sphären stellt vermutlich die alltägliche und herkömmliche Praxis dar. Für den sukzessiven Aufbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Selbstbeobachtung und Reflexion des eigenen affektiven Repertoires, seiner Wurzeln und der Formen und Motive seiner Selbstbeschreibung spricht, dass das Lernen von Musik da ansetzt, wo die Schüler*innen selbst stehen, und von dort aus Musik ihre Bedeutsamkeit erhalten. Dank des reflexiven Wissens über die affektive Geschichte der eigenen musikalischen Biografie und die anderer Menschen, über die damit verbundenen Vorlieben und Abneigungen sowie über deren implizite Gemachtheit können dann individuelle Wege entstehen, die einen selbstbestimmten Umgang mit der eigenen Affektivität in Bezug zur Musik ermöglichen: das genussvolle Sich-Einlassen auf das individuelle Fühlen in Musik. Die Kehrseite dieses Ansatzes liegt in der Überschreitung der Grenze zur Privatheit der Schüler*innen. Da aufgrund der integralen Bedeutung leiblicher Affektivität für das Musik-Erleben eine Ausklammerung vom Musikunterrichtsgeschehen nicht infrage kommt, müsste das Verständnis von Musikunterricht verändert werden. Wie an anderer Stelle bereits beschrieben, müssten derlei Einheiten von der Bewertung ausgeschlossen sein. Hinzu käme notwendigerweise das Recht für Schüler*innen, alle

⁸⁷³ Vgl. ROBINSON, Jenefer: *Emotional Responses to Music*. In: Goldie, Peter (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford University Press, New York 2010, S. 660–668.

Bereiche, die vom Selbst berührt sind, nur freiwillig mitzuteilen. Beide Einschränkungen verändern die Vorstellung von Musikunterricht im System Schule, eröffnen gleichzeitig aber Möglichkeiten, wie Musikunterricht und Schule zutiefst menschliche Ort werden können.

Die beiden Polaritäten zwischen dem Hier und der Weite sowie dem Jetzt und der Dauer eignen sich in besonderer Weise, um dem Mitvollzug von Musik Orientierung zu geben, da sie die Räumlichkeit und Zeitlichkeit von klingend musikalischen Wirklichkeiten adressieren. Sie bilden somit spürende Zugänge zur Musik. Die in BÖHMES Begriffsverständnis angelegte Zwischenposition von Atmosphäre wird an einer Stelle explizit auf Musik bezogen, deren atmosphärischer Wirklichkeit man außer im zeitlichen Ablauf vor allem in der Raumhaftigkeit nachspüren könne.⁸⁷⁴ Jeder einzelne Ton sei räumlich, obwohl er den gesamten Raum ausfülle und eigentlich nicht verortbar sei: „Auf das *Wie* des Erfüllens kommt es, auf die räumliche Gestalt, in der ein Ton präsent ist.“⁸⁷⁵ Die Beschreibung von musikalischen Raumcharakteren kommt ohne Metaphern nicht aus, die sich in der Sprache über Musik finden. Auf einer grundlegenden Beschreibungsebene sind es erstens die zwischen Höhe und Tiefe vermittelnde Nähe und Distanz der Tonhöhe, sowie zweitens die durch die Lautstärke vermittelte Nähe und Distanz, die im Zusammenwirken die Voluminosität der eigentümlichen musikalischen Fern-Nähe erzeugen. Durch die Beziehungen mehrerer Töne im gemeinsamen Er- und Verklingen formieren sich synästhetische Gestalten im akustischen Raum, die in ihrer spezifischen Architektur die vertikale Dimension des Fühlens musikalischer Figuren ausfüllen. Diese ist jedoch zwangsläufig abhängig (wie oben bereits ausgearbeitet) von der horizontalen Dimension des chronologischen Verlaufs, was BÖHME mit seiner Hervorhebung des räumlichen Aspekts etwas vernachlässigt. Ein Ton kann erst Ton sein, wenn er *er-tönt* – und sei es nur für die Dauer eines Wimpernschlags. Mit der horizontalen Bewegung des Klangs durch die Zeit kommt es dazu, dass die Architektur eben nicht statisch ist, sondern fließend immer neue Räumlichkeiten anbietet. Selbst der Sonderfall, dass eine Musik in einem Klanggebäude scheinbar verharrt, braucht im Anhalten das Vergehen des gleichbleibenden Klangs, um den Stillstand zu vermitteln. Die Verwobenheit von Raum und Zeit im phänomenalen Erleben des musikalischen Mitvollzugs ist auch der Grund, warum beide Dimensionen in einem Zuge verhandelt werden. Durch ihre Verknüpfung entstehen und vergehen musikalische Figuren als Teile oder musikalisches Ganzes, die auf die leibliche Affektivität der ihr begegnenden Person treffen: Lässt die Person sich auf den Mitvollzug ein, eröffnen sich Möglichkeiten, die Suggestionen der musikalischen Atmosphäre zu ertasten. Der leichte Aufstieg in eine höhere Sphäre oder die bleierne Schwere wären relativ eindeutige Charakteristika, die in der Analysegeschichte konkrete Label erhalten haben. Neben diesen eindeutigen Exemplifikationen bestimmter Topoi sind es die ambigen Strukturen von Musik, die in einer oder mehreren musikalischen Figuren gleichzeitig, verschränkt oder nacheinander erscheinen. Sie irritieren als Unerhörtes eine erwartete Richtung der Musik und fordern durch die Wahrnehmung einer Störung eine Antwort ein: Im Moment der gemeinsamen Gruppenimprovisation könnte eine solche Antwort in einer intuitiven musikalischen Nachfrage bestehen, indem die Störung wiederholt wird und den Mitspielenden zurückgegeben wird. Im Hören findet sich ein Hinhören, ein Suchen nach dem, was mich verändert, und eine Frage an mich, wie diese Veränderung wirkt, und eine veränderte Erwartung, ob sich *das* wiederholt. Auch im Tanz kommt die unmittelbare Reaktion der Anpassung der Bewegungen oder die Ergänzung einer Geste zum Tragen, in der

⁸⁷⁴ BÖHME, Gernot: *Anmutungen über das Atmosphärische*. edition tertium, Stuttgart 1998, S. 74.

⁸⁷⁵ BÖHME 1998, S. 77.

Reflexion hingegen die Beschreibung des Kippunktes und die Frage seines Zustandekommens. Die Veränderung der raumzeitlichen musikalischen Figuration werden von Eindeutigkeit zur Ambiguität hin in leiblicher Affektivität mitvollzogen. In diesen Störungen liegt einerseits ein konstituierender musikalischer Wesenzug und andererseits der Initialmoment musikalischen Lernens und durchaus auch des Lernens von Gefühlen.⁸⁷⁶ „Etwas Neues geschieht in der Musik und mir, nun will ich herausfinden, was mich bewegt.“ So könnte die innere Stimme im Moment des Angebots ambiger musikalischer Figuren klingen. Eine so zu sich sprechende Person befindet sich in einem Umfeld, in dem sie ermutigt wird, Fragen zu stellen. Sie darf etwas noch nicht wissen und sie hat bereits gelernt, dass Fremdes kennenzulernen mehr Chance denn Risiko ist. Im Verlauf des weiteren Mitvollzugs übt sie sich in der Fähigkeit des Hinhörens und Wahrnehmens. Die Person versucht zu unterscheiden und zu identifizieren, was bekannt und was neu ist. Sie sucht nach Erklärungen für das, was sie am eigenen Leibe in den Figuren fühlt. Dieses Fühlen ist ein spezifisch Musikalisches. Durch die Integration solcher Spürensmomente in den Musikunterricht besteht die Möglichkeit, dass sich das individuelle affektive Repertoire in den Ambivalenzen musikalischer Figuren ausdifferenziert. Ein so beschriebenes implizites Gefühls- und Musiklernen schafft selbst das, was im Nachhinein reflektiert und explizit gelernt werden kann. Darin können drei Momente musikalischer Bildung liegen: erstens die Freiheit, auf eben diese Explikation zu verzichten, zweitens bestimmte Erfahrungen bewusst im Ungefährten zu lassen bzw. sich in bekannte musikalische Wirklichkeiten genussvoll zu begeben, drittens in der Wertschätzung des ertönenden Neuen immer wieder das Neue in sich zu finden.

Im Anschluss an die Ambiguitäten im Fühlen der Raum- und Zeitstrukturen musikalischer Figuren ist es ein letzter Schritt dahin, die Polaritäten des Sein - Nichtsein in klingend musikalischen Wirklichkeiten zu reflektieren. Oben wurde bereits die Unterscheidung getroffen, dass das Sein zur Musik immer von einem selbstbewilligten Sich-Einlassen abhängt. In dem Zusammenhang beschreibt ANDERS eine spezifische Weise des Seins im musikalischen Mitvollzug, die eine bestimmte Konstellation von Affektivität zwischen den Polen des Sein - Nichtsein erkennen lässt:

„In der musikalischen Situation aber lebt der Mensch nicht nur so, als wäre die Zeit und Bewegungsform der Melodie, des Da capo etc. seine Zeit, er lebt wirklich in ihnen als ein Verwandler. Diese Verwandlung muss ebenso unmetaphorisch genommen werden wie etwa die Verwandlung des Schauspielers in eine andere Figur, dem seine Elastizität, sein ‚jeweils als ein Anderer-sein-können‘ von vornherein zugerechnet werden muss.“⁸⁷⁷

ANDERS entleiht den Stimmungsbegriff der Daseins-Ontologie von HEIDEGGER. Menschen sind demnach gestimmt und können umgestimmt werden. Ist der Mensch in Angst gestimmt, wird es ihm möglich, sich seine Existenz zu erschließen und sich selbst zu verstehen. Diesem Gedanken folgend versteht ANDERS die musikalische Situation als klingend musikalische Wirklichkeit von Momenten oder Phasen, die den Menschen umstimmen, was er mit dem Begriff der nichtmetaphorischen, tatsächlichen Verwandlung ausdrückt. Durch die seelische Bewegung in

⁸⁷⁶ Vgl.: KRAUSE-BENZ, Martina: *Die Antriebsdimensionen des Musik-Lernens*. In: Gruhn, Wilfried / Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Helbling, Innsbruck et al. 2018, S. 119–120.

⁸⁷⁷ ANDERS 1931, S. 70.

der musikalischen Situation tritt die Alltäglichkeit des In-der-Welt-Seins zurück, um durch eine musikalische Existenz verdrängt zu werden:⁸⁷⁸

„Nicht etwas wird in der Musik aufgeschlossen, sondern das In-Musik-sein selbst stellt als Mitvollzug und Verwandlung eine Aufgeschlossenheit, einen Aufschluss des Menschen dar, der sich in der täglichen Kontinuität seines Lebens nicht verwirklicht.“⁸⁷⁹

Die Erfahrung des musikalischen Mitvollzugs kann demnach nicht durch andere Dinge in der Welt vermittelt werden. Musik und Liebe werden erfahren und sind die Erfahrung, was nicht ihrer Reflexion entspricht.⁸⁸⁰ Die auf diese Weise bestimmte musikalische Existenz zieht nach Anders eine weitere Konsequenz nach sich. Die wirkliche Verwandlung der Menschen wirft ihn aus der Kontinuität seiner eigenen Geschichte heraus. Im Mitvollzug als In-Musik-Sein seien Menschen nicht länger innerhalb ihrer Biografie, sie seien „unhistorisch“⁸⁸¹. Stattdessen bilde das In-Musik-Sein eine zeitliche Enklave abseits des alltäglichen Daseins, die einen eigenen Bereich ausmache, der kein „Weltstück“⁸⁸² sei. In-Musik-Sein sei eine spezifische Weise des Nicht-in-der-Welt-Seins⁸⁸³, in welcher sich Menschen in der Verwandlung durch die musikalische Existenz selbst erschließen.⁸⁸⁴ ANDERS spricht deshalb von einem Leben in der Musik, was bedeutet,

„[...] dass der Mensch nun in dieser Situation wirklich ein Seiendes von dieser Bewegtheitsform *ist*. Mitvollzogen werden also nicht Zeitstrukturen, sondern Bewegungsformen. [...] Im Mitvollzug derartiger Bewegungen ist der Mensch nicht nur seiner formalen Zeitstruktur nach verändert, er ist völlig *umgestimmt* und *verwandelt*.“⁸⁸⁵

Man kann die Radikalität des ANDERS'schen Gedankens insofern relativieren, als der absolute Mitvollzug keine notwendige Bedingung des leiblichen Musikverständens darstellt, sondern lediglich so etwas wie eine sehr intensiv wahrgenommene Ausprägung desselben ist.⁸⁸⁶ Es gibt verschiedene Grade der leiblichen Involvierungen. Daher ist In-Musik-Sein nicht als abgeschlossene Enklave, sondern eher wie ein Grenzfluss mit verschiedenen Strömungsgeschwindigkeiten zu betrachten, dessen gegenüberliegendes Ufer in bestimmten Momenten erreichbar wird.

Zusammenfassend lässt sich die Besonderheit, die den musikalisch-affektiven Gehalt des musikalischen Mitvollzugs auszeichnet, wie folgt festhalten: Er ist nicht vom Modus des Mitvollzugs zu trennen. Im In-Musik-Sein bedeutet dies die Uneinholbarkeit der Erfahrung bzw. des Erfahren-Werdens musikalischer Existenz. Die raumzeitlichen Dimensionen klingen

⁸⁷⁸ Vgl. GEISLER 2016, S. 135–137.

⁸⁷⁹ ANDERS 1931, S. 81.

⁸⁸⁰ ANDERS 1931, S. 81–82.

⁸⁸¹ ANDERS 1931, S. 96.

⁸⁸² ANDERS 1931, S. 21.

⁸⁸³ ANDERS 1931, S. 36.

⁸⁸⁴ GEISLER 2016, S. 138.

⁸⁸⁵ ANDERS 1931, S. 67–68.

⁸⁸⁶ Dass es diesen sehr intensiven Moment der musikalischen Existenz gibt, belegt die breit angelegte Interview-Studie: GABRIELSSON 2011.

musikalischer Wirklichkeiten lassen die Grenzen zwischen innen und außen verschwimmen. Im wirklichen Mitvollzug musikalischer Bewegungen in leiblicher Affektivität sind musikalische Figuren und affektive Gefühlsgestalten dynamische Elemente, die in unterschiedlichen Graden der Verknüpfung, Aktivität, Intensität und Stabilität nur theoretisch voneinander zu trennen sind.⁸⁸⁷ In diesem Verständnis des musikalischen Mitvollzugs müsste der Musikunterricht ein Ort sein, an welchem Menschen die Gelegenheit erhalten, sich in ihrer musikalischen Existenz umstimmen und verwandeln zu lassen. Die Voraussetzung hierfür ist, dass sie dort vorbereitete Wege beschreiten, die ihnen den Zugang zum In-Musik-Sein weisen oder die Freiheit einräumen, sich diese selbstständig zu suchen. Ganz gleich, mit welchen Umgangsformen im Musikunterricht operiert wird, sollte der leibliche Mitvollzug die gemeinsame Bezugserfahrung sein. Leibliche Erfahrung in Bezug auf Musik lässt sich im Musikunterricht auf- und ausbauen. Hierbei eignen sich die fünf Orientierungsdimensionen nach SCHMITZ durchaus auch als didaktische Denkimpulse. Die Aufgabe der lehrenden Personen wäre es dann, die leiblichen Produktions- und Objektivierungsmuster der jeweiligen Musiken mit den vorhandenen leiblichen Repertoires der Lerngruppe in Korrespondenz treten zu lassen. Hierbei wären

1. die Grade an Fremdheit zu bedenken, die mit einer ausreichenden Überbrückung in Eigenem als musikalische Figuren hervortreten können. Die den Figuren inhärenten Fragen wecken die Neugier der Lernenden in leiblicher und/oder intellektueller Beschäftigung.
2. die Identifikationsmuster und die paradigmatischen Überzeugungen über das Ich und die Musik mit der jeweiligen musikalischen Wirklichkeit zu verknüpfen.
3. die Räumlichkeit des Hier und der Distanz und die Zeitlichkeit zwischen dem Jetzt und der Dauer Spürens-, Transformations- und Reflexionsdimensionen.
4. verschiedene Grade des In-Musik-Seins die gemeinsamen, heterogenen musikalischen Existenzen als gleichzeitig geteilte Erfahrungsmomente und Ausgangspunkte für den geteilten Diskurs in und über Musik.

4.3.3 Die Beziehung zu weiteren Vermögen: Mitvollzug – Denkweisen

Der musikalische Mitvollzug resultiert aus den Bewegungskorrespondenzen musikalischer Figuren und affektiver Gefühlsgestalten. Die Erfahrung bzw. das Erfahren-Werden musikalischer Bewegung in musikalischer Existenz, in welcher In-Musik-Sein als eigene Räumlichkeit und Zeitlichkeit in Musik wahrgenommen wird, kann als leibliches Musikverstehen⁸⁸⁸ bezeichnet

⁸⁸⁷ Vgl. BERTRAM, Georg W.: *Was heißt es, Musik als eigenständige Artikulationsform des Denkens zu begreifen? Ein musikphilosophischer Versuch im Anschluss an Heidegger*. In: Borsche, Tilman (Hrsg.): Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (AZP) 2/3/2015 (40), S. 251: Mit einer etwas anderen, auf HEIDEGGER rekurrierenden Argumentation erläutert GEORG W. BERTRAM den Zusammenhang: „Musikalische Gestalten realisieren eigenständige Strukturen. Dennoch sind sie nicht einfach aus sich heraus zu begreifen, sondern müssen als Artikulationen begriffen werden. Sie hängen also mit der affektiven Grundsicht der menschlichen Existenz konstitutiv zusammen. Diesen konstitutiven Zusammenhang trotz Eigenständigkeit kann man gut mit Heideggers Begriff der Gleichursprünglichkeit fassen: Musikalische Strukturen als Auslegungen (Rede) und Stimmungen (Befindlichkeit) sind gleichursprünglich.“

⁸⁸⁸ Aus neurologischer Perspektive ließe sich das qualitative Ergebnis dieses leiblichen Musikverständnisses mit dem Begriff des ‚a priori musical meaning‘ beschreiben. Diese Form von *Bedeutung* entsteht aus

werden: Im Zwischen der Verschmelzung musikalischer Figuren und affektiver Gefühlsgestalten folgt dieses Verstehen den unmittelbaren Impulsen des Erfahrungsmomentes. Wie ANDERS betont, fordert jede klingende musikalische Wirklichkeit den Menschen auf eigene Weise heraus. Die Herausforderung besteht dabei im jeweiligen Produktions- und Objektivierungscharakter der Musik. Der Produktionscharakter hängt davon ab, wie die Wahrnehmungssituation die äußeren und inneren Faktoren des Zustandekommens der Musik beeinflusst. (Äußere Faktoren sind z. B. Klangraum, Spielsituation, soziokulturelles Feld, historischer Hintergrund; innere Faktoren sind aktuelle Stimmung, Bereitschaft zum Sich-Einlassen, körperliche Verfassung, Bekanntheit der Produktionscharaktere etc.) Hingegen bedingt den Objektivierungscharakter, auf welche Weise der Mensch das In-Musik-Sein von sich abgrenzt, die ganzheitlich-innerliche subjektive Erfahrung musikalischer Existenz zu verstehen versucht und das gewonnene Verständnis veräußerlicht. Das Verstehen und die Veräußerlichung sind aus zwei Gründen für die musikunterrichtliche Situation wichtig: Erstens kann auf dem Wege des Verständnisses die Erfahrung des In-Musik-Seins verarbeitet werden. Der Ergriffenheit setzt die Objektivierung das Begreifen des Geschehens entgegen.⁸⁸⁹ Zweitens wird die individuelle Erfahrung anderen mitteilbar und lässt sich so diskursiv ins Verhältnis setzen, aus anderen Perspektiven betrachten und im nächsten Einlassen auf eine Situation des In-Musik-Seins in den Erlebnisfokus rücken. Insbesondere für Zweitgenanntes ist ein Mensch auf Sprache angewiesen. So ist die Frage verschiedener Objektivierungscharaktere des In-Musik-Seins eben auch eine Frage danach, wie sich das Vermögen des leiblichen Fühlens zu jenem des Denkens verhält und umgekehrt. Damit tritt die Dichotomie⁸⁹⁰ auf den Plan, die traditionell in der Modellierung zwischen Fühlen und Denken vorgeschlagen wird. An ihrer statt wurde leibliche Affektivität als permanent inhärent vermittelnder Weltbezug begründet und im Mitvollzug als leibliches Verstehen von Musik auf klingende musikalische Wirklichkeiten bezogen. Zwischen dem leiblichen Musikverstehen und dem Denken in Sprache klafft eine theoretische Lücke. In dem bis hierhin entwickelten Verständnis gäbe es in der Überbrückung dieser Lücke eine Art Kippunkt, an dem das Erleben einer musikalischen Figur als einer affektiven Gefühlsgestalt mit einem sprachlichen Begriff bezeichnet werden könnte, der daraufhin dem Denken zur Verfügung stünde. Es gibt Indizien dafür, dass bei der Objektivierung des Mitvollzugs nicht plötzliche Einbrüche ins sprachliche Denken passieren, sondern eher von einem nichtsprachlichen Denken⁸⁹¹ in Musik ausgegangen werden kann, welches – wie alles Denken – in leiblicher Affektivität geschieht.

dem Mitvollzug und evoziert komplexe Gefühle, bevor sie in Sprache rekonfiguriert werden. Siehe: KOELSCH, Stefan: *Brain & Music*. John Wiley & Sons, Chichester 2012, S. 180.

⁸⁸⁹ Vgl. PLESSNER, Helmuth: *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. In: Dux, G. / Marquard, O. / Ströker, E. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1928/1981 [zitiert nach SCHATT 2012, S. 187], siehe Fußnote 242 *exzentrische Positionalität*, S. 67 in dieser Arbeit.

Ein solcher Objektivierungsprozess lässt sich auch in der Semiotik von PEIRCE finden, der in der Semiose zwischen einem unmittelbaren Objekt als non-ego und dem dynamischen Objekt unterscheidet, das seine Bedeutung aus dem jeweiligen Gebrauchszusammenhang bezieht. Vgl. LISZKA, James J.: *A General Introduction to the Semeiotic of Charles Sanders Peirce*. Indiana University Press, Bloomington / Indiana 1996, S. 115.

⁸⁹⁰ Vgl. Kapitel 3.4.2: Rationalität: zum Verhältnis von Fühlen und Verstehen.

⁸⁹¹ DIETER LOHMAR beschreibt beispielsweise die konkrete Ausformung des szenisch-phantasmatischen System als ein Denken in Vorstellungen, welches nicht in Sprache verläuft. Siehe: LOHMAR, Dieter:

MERSCH leitet die Charakterisierung eines Denkens im Ästhetischen her. In Propositionalität verfasste Sätze sind einerseits der Weg zu philosophischer Erkenntnis, andererseits ist die Aussageform des Satzes gleichzeitig die Struktur, die propositionales Wissen, wie in den Naturwissenschaften, wiedergebe, welche die „Nicht-Propositionalität, mithin auch jede Erkenntnisform, die der Logik des Urteils nicht folgt, per ‚Gesetz‘ aus sich ausschließt.“⁸⁹² Neben der Kritik an dieser willkürlichen Grenzziehung, die an der Trennung und Gegenüberstellung von Begriff und Metapher als solche belegt wird,⁸⁹³ beschreibt MERSCH aus der Verbindung des Ästhetischen mit dem Nicht-Propositionalen das Denken im Ästhetischen

„[...] als ein ‚anderes‘ Denken, das seine eigenen Formen und Praktiken verfolgt, seine ‚Gedanken‘ jenseits aller Oppositionen zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit, Schärfe und Unschärfe oder Klarheit und Verworrenheit formuliert und was in deren Dichotomien nicht zu fassen ist.“⁸⁹⁴

Dieses Denken ist nach MERSCH durch verschiedene Aspekte charakterisiert. Es bringt keine Propositionen hervor, sondern Positionen als Stellungnahmen. Diese sind Resultat eines aktiven Hervorbringens im ästhetischen Experimentalprozesses in der ‚aisthesis‘ und zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Performativität des jeweiligen Mediums Urteile erzeugen, die „keine Setzung, die eine Wahrheit oder Falschheit behauptet“, hervorbringe, sondern „Exempel für Exempel von der Aufsässigkeit des Singulären“ zeuge.⁸⁹⁵

Den Ausführungen von MERSCH ist anzumerken, dass sie zwar die Gesamtheit der Künste einschließen sollen, sich aber eher an der bildenden Kunst orientieren. Was könnte aber ein anderes Denken in Musik bedeuten? Mit den eigenen Formen und Praktiken des Mediums klingend musikalischer Wirklichkeiten hätte der Mitvollzug musikalischer Figuren eigene Gedanken zur Folge. Es wäre ein Denken, das als singuläres Moment bestimmte Aspekte des raumzeitlichen Verlaufs versteht, ohne in einer Proposition äußerbar zu sein. Nach MERSCH wäre in diesem Fall von einem ästhetischen Urteil im Medium klingender musikalischer Wirklichkeit zu sprechen, welches als ästhetisches Argument noch spezifiziert wird. Ästhetische Argumente als De-Synthesen in ästhetischer Nicht-Propositionalität bringen Dinge so zueinander, dass ein

„Drittes hervorspringt [...]. Ihnen eignet ein Wissen der Zwischenräume, von Lücken, Klüften oder Abständen. Dabei kommt es auf die jeweilige ‚Stellung‘ der Elemente an, ihre Resonanz oder Unfähigkeit, die ‚Energien‘ im Wortsinne von *energeia*, von ‚Wirkmächtigkeiten‘, auslösen.“⁸⁹⁶

Ästhetische Erkenntnis vollzieht sich demnach in Sprüngen, indem ‚chronisch aporetische Konstellationen‘⁸⁹⁷ etwas zu denken geben, wobei sich dieses Denken in der jeweiligen Medialität

Denken ohne Sprache. Phänomenologie des nicht-sprachlichen Denkens bei Mensch und Tier im Licht der Evolutionsforschung, Primatologie und Neurologie. Springer, Cham 2016, S. 83–152.

⁸⁹² MERSCH 2014, S. 32.

⁸⁹³ MERSCH 2014, S. 37–38.

⁸⁹⁴ MERSCH 2014, S. 39.

⁸⁹⁵ MERSCH 2014, S. 40.

⁸⁹⁶ MERSCH 2014, S. 43.

⁸⁹⁷ Vgl. MERSCH 2014, S. 44.

der Kunst widerspiegelt.⁸⁹⁸ Die Sätze des Ästhetischen im Vergleich zu den Sätzen des Propositionalen bestehen in eben diesen Sprüngen. Einen Sprung, wie er durchaus in der Musik denkbar wäre, beschreibt MERSCH exemplarisch an einer Figur in der bildenden Kunst⁸⁹⁹:

„Durch Auslöschung der Figur macht sich der Grund, die Materialität, kenntlich, wie andererseits die Wucherung und Überwucherung ihrer Fülle deren Zeigen buchstäblich ‚zerzeigt‘, um noch bis an die Grenzen des Wahrnehmbaren vorzustoßen, den Blick zu verführen, ihn in eine Falle laufen zu lassen, zu bedrängen oder ‚erblinden‘ zu lassen.“⁹⁰⁰

In raumzeitlich konstituierten musikalischen Verläufen ist die Auslöschung von musikalischen Figuren eine Notwendigkeit des Fortschreitens und Vergehens. Im Hören und Spielen von Sprüngen prägen das Hinhören, der Trugschluss, das innere Nachhören, das erwartungsvolle Vorlauschen oder auch der akzidentelle zu frühe Einsatz den Mitvollzug und geben zugleich zu denken. In-Musik-Sein lebt davon, von einem Sprung zum nächsten Sprung in der Bewegungsenergie des Verlaufs mitgenommen zu werden. Wie diese Sprünge als musikästhetische Argumente in Bezug auf die Musik vollzogen werden, ist wiederum singulär und individuell. Leibliches Musikverstehen und ästhetisches Denken in Musik sind insofern verschieden, als Ersteres die rein bewegte musikalische Existenz wäre und Zweiteres in dieser Existenz etwas denkt, das auch aus einer bestimmten Konstellation der Figuren und ihrer Hintergründe folgt.

Eine spezifische Version dieses Denkens in Musik lässt sich mit dem Begriff der Audiation nach EDWIN GORDON erfassen. Der Begriff bildet das Kernelement seiner psychologischen Theorie des Musiklernens und wird vor allem mit neurologischen und kognitionspsychologischen Methoden⁹⁰¹ weiter erforscht:

„Wenn wir diese Fähigkeit als Audiation bezeichnen, dann verweist dieser Terminus auf einen genuin musikalischen Denk- und Vorstellungsprozess, ist also nicht musiktheoretisch oder metakognitiv begründet (explizites Wissen über Musik). Audiation bezeichnet somit den autonomen klanglichen Modus musikalischen Denkens, der sich in der Aktivierung vorhandener musikalischer Repräsentationen vollzieht.“⁹⁰²

Audiation wäre dann in der Musik das, was „jenseits von ihren emotional erfahrbaren Klangqualitäten ihre musikimmanente Bedeutung“⁹⁰³ erzeugt. Audiation wird von GORDON von der Imitation abgegrenzt: Letztere sei die Fähigkeit, bereits Erlerntes zu reproduzieren, während

⁸⁹⁸ MERSCH 2014, S. 45.

⁸⁹⁹ Vgl. BOEHM 2007, S. 35–41.

⁹⁰⁰ MERSCH 2014, S. 45.

⁹⁰¹ Vgl. GRUHN, Wilfried: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Olms, Hildesheim / New York 2014.

⁹⁰² GRUHN, Wilfried: *Audiation – Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens*. In: Gruhn, Wilfried / Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Helbling, Innsbruck et al. 2018, S. 95.

⁹⁰³ GRUHN 2018, S. 97.

Erstere darauf abziele, Neues in Prozessen zu erschließen und so zu erlernen. „Imitation is a product, whereas audiation is a process.“⁹⁰⁴ Musik zu audiieren heiße, sie im inneren Ohr denken, sich vorstellen und weiterspinnen zu können oder, wie ANDERS es beschreibt, sie virtuell im Mitvollzug auszusingen.⁹⁰⁵ Inwieweit so gedachte musikalische Figuren affektive Involvierung der audiierenden Person auslöst, hängt davon ab, inwieweit die Person dies zulässt oder zu kontrollieren imstande ist. Die entwickelte Vorstellung der musikalischen Figur in Korrespondenz zur affektiven Gestalt erhält durch ein solches Denken in Musik eine weitere Dimension: Während des Mitvollzugs vermögen sich Menschen ebenfalls denkend zu ihrer klingenden musikalischen Wirklichkeit zu verhalten, die subjektiv von unterschiedlichen Niveaus leiblicher Affektivität begleitet wird. Hierbei ist dieses Denken vermutlich auch episodisch und graduell unterschiedlich. Möglicherweise bezieht sich beispielsweise das Denken auf eine Figur, die im Vergehen im musikalischen Hintergrund wieder eine deutliche leibliche Involvierung nach sich zieht, während ihre Refigurierung an anderer Stelle eher wieder klangdenkende Beteiligung evoziert. Allerdings scheinen das von MERSCH beschriebene ästhetische Denken und die Audiation in Widerspruch zu stehen, steht Erstere doch für das Denken in Ambiguitäten, das sich in unverfügbarer Sprüngen vollzieht. Demgegenüber ist das zweite Denken der Audiation eines, das innerhalb eines Systems tonaler Musik und ihrer Spielformen Regelhaftigkeiten erlernt, in deren Grenzen gedacht wird. Diese Opposition lässt sich auflösen, indem für beiden Weisen des Denkens verschiedene Charaktere der Objektivierung angenommen werden, die in ein und demselben Mitvollzug die Wahrnehmung der musikalischen Figuren bestimmen können: einerseits Elemente, die ambig in Sprüngen Drittess (s.o.) erzeugen und andererseits Elemente, die im Klang selbst denkbar werden, im individuellen Repertoire des Denkens in Klang bereits verfügbar sind. Diese Unterscheidung macht auf den Aspekt aufmerksam, dass der leibliche Mitvollzug und die verschiedenen Objektivierungscharaktere bzw. Denkweisen unterschiedliche Wissensformen mit sich bringen:

1. Objektivierung im leiblichen Mitvollzug > Wissen über mich im Zustand des In-Musik-Seins
2. Objektivierung in ästhetischem Denken > Wissen über meine Wahrnehmung von ästhetischen Konstellationen des In-Musik-Seins
3. Objektivierung in klanglichem Denken > Wissen über den Klang und sein Zustandekommen in und um mich, seinen konkreten Namen und seine Symbolisierung
4. Objektivierung in explizitem Denken > musiktheoretisches und musikwissenschaftliches Wissen

Alle vier Objektivierungscharaktere als Denkformen bringen jeweils spezifisches Wissen hervor und steuern ihren Teil zur Wahrnehmung musikalischer Figuren bei bzw. erlauben deren Reflexion. Entsprechend der zugrundeliegenden Objektivierungs- bzw. Denkweise ist auch die Struktur des Wissens unterschiedlich. Die ersten drei Wissensformen stellen genuin musikalische

⁹⁰⁴ GORDON, Edwin E.: *Learning sequences in music. A music learning theory.* (1980). GIA Publications Inc., Chicago 1997, S. 9, [zitiert nach GRUHN 2018, S. 97].

⁹⁰⁵ Vgl. ANDERS 1931, S. 104: „Und wenn nicht im faktischen Singen, so im Singenkönnen, in einem, nicht bis zur Oberfläche der Hörbarkeit vorstoßenden Realisierungsimpuls. Tonvorstellung ist virtuelles Singen; virtuelles ‚Erheben‘ der Stimme, virtuelles ‚Halten‘ des Tones: ist doch Ton als ertönender von so unsicherem Bestand, dass er gleichsam, ohne ‚gehalten‘ zu werden, entsinkt.“

Formen dar. Sie sind darauf angewiesen, entweder in actu (re-)produziert oder transformiert zu werden. Während die (Re-)Produktion ein Diskurs im Medium der Musik ist, bringt die Transformation in die gestische Bewegung, in Verbildlichung oder eben in Sprache den Diskurs in alternative Verständigungsformen. Insbesondere auf den Diskurs in Sprache ist Musikunterricht existenziell angewiesen. Eine der sprachlichen Formen wäre das, was gemeinhin als Wissen verstanden wird und unter dem vierten Punkt zu finden ist: explizites Wissen über einen musikalischen Gegenstand bzw. eine musikalische Figur, was sich propositional herleiten, wiederholen und als formal-logisches Urteil begründen lässt. Allerdings bietet Sprache auch andere Formen der Transformation an, die von intuitiven Transformationen bis hin zur Reflexion reichen: das onomatopoetische Spiel mit Klangfarben, die Überführung der Wahrnehmung einer musikalischen Figur in Lyrik oder die prosaische Nacherzählung eines Mitvollzugs. In strikter Propositionalität gefasste Sprache ist eben nur eine Ausprägung unter vielen. Sie eignet sich nur für einen Bereich der Selbstmitteilung wirklich gut. Für die Kommunikation über den eigenen Mitvollzug und das ästhetische Denken in Musik braucht es Sprache, die sich an ihren eigenen Rändern und darüber hinaus bewegt und somit polar zwischen propositionaler und ästhetischer Verfasstheit changiert. So, wie die Mitvollzüge singulär in Sprüngen ephemera in den verschiedenen Dimensionen leiblicher Affektivität entlang Bewegungen musikalischer Figuren aufgehen, hätte Musikunterricht die Aufgabe, vielfältige Sprache zu ermöglichen, die Mitteilungen über die Bewegungen des Selbst zugänglich macht. Die Herausforderung liegt darin, für jede Denk-, Wissens- und Diskursform operatives Material im jeweiligen Medium bereitzustellen, um das Sich-Mitteilen erlernbar zu machen. Hierbei wäre zu beachten, dass in jeder dieser Formen andere Mitteilungsziele liegen können, von denen das Ausdruckspotenzial des Materials abhängt, und dass sich alle Bereiche im Erlebnis- und Mitteilungsmoment überschneiden.

Deshalb wäre zunächst zwischen der In-actu-Mitteilung und der reflexiven Mitteilung des Mitvollzugs zu unterscheiden. Beide erfüllen in den jeweiligen Denk- und Wissensformen unterschiedliche Ziele. Deshalb verschafft Tabelle 9 zunächst aus der In-actu-Perspektive einen Überblick und trennt die beispielhaften In-actu-Mitteilungsziele und reflexiven Potenziale voneinander:

	LEIBLICHER MITVOLLZUG	ÄSTHETISCHES DENKEN	KLANGLICHES DENKEN (AUDIATION)	EXPLIZITES DENKEN
WISSEN	Spüren des In-Musik-Seins	Wissen über Wahrnehmung ästhetischer Konstellationen in Sprüngen	Wissen über den Klang und sein Zustandekommen in und um mich, seinen konkreten Namen und Symbolisierung	musiktheoretisches und wissenschaftliches Wissen
ZUGÄNGLICHKEIT	Rezeption (Re-)Produktion Transformation	(Re-)Produktion Transformation	(Re-)Produktion	Reflexion Transformation in Notenschrift
MITTEILUNGSMEDIUM	in Musik, Bewegung, Bild, Sprache	in Musik, Bewegung, Bild, Sprache	in Klang	in Sprache / Symbolik
IN-ACTU-MITTEILUNGSZIELE	Ausdruck des individuellen In-Musik-Seins	Ausdruck und Veränderung der gemeinsamen musikalischen Existenz	Verständnis der individuellen Klangvorstellung	Verständnis des harmonischen, melodiösen u. formalen Zusammenhangs im Kontext des jeweiligen soziokulturellen Hintergrunds
REFLEXIVE MITTEILUNGSZIELE	Begreifen der eigenen Gefühlsverläufe und ihrer biografischen und soziokulturellen Hintergründe Verständnis dafür, was an Neuem das Selbst verändert	Gestaltung klanglicher Konstellationen, die zu denken geben	Bedeutsamkeit einer Klangkonstellation in einem formalen Zusammenhang	fachliche Begründung der Korrespondenz zwischen musikalischer Figur und affektiver Gefühlsgestalt

Tab. 9: Beispielhafte Bedingungen und Potenziale verschiedener Denk- und Wissensformen zur Musik als Objektivierungscharaktere

Die tabellarische Gegenüberstellung der verschiedenen Objektivierungscharaktere als Denk- und Wissensformen verdeutlicht, dass jede einzelne Form notwendige Momente des Musikverständnisses beleuchtet. Dabei unterscheiden sich die Zieldimensionen darin, dass sie sich zwischen der Objektivierung des In-actu-Ausdrucks des individuellen In-Musik-Seins bis hin zur reflexiven

fachlichen Begründung der Korrespondenz zwischen musikalischer Figur und affektiver Gefühlsgestalt graduell differenzieren, von einer unmittelbaren-subjektiven zu einer extemporiert-objektiven Argumentation der Mitteilung übergehen. Hierbei geraten die äußeren Pole in den Blick, wenn einerseits im Mitvollzug des In-Musik-Seins die unmittelbare musikalische Existenz zum Ausdruck kommt und andererseits ein wissenschaftliches Argument ohne jeden Anteil eines subjektiven Gefühls allein den propositionalen Aussagegehalt über Musik vermittelt. Beide Pole sind für das Musiklernen unabdingbar, das leibliche Verstehen ebenso wie seine Objektivierungen. Denn nur mit beiden lässt sich der Versuch unternehmen, die Singularität des Erfahrungsmoments in konsensuellen Bereichen dem Diskurs zur Verfügung zu stellen: In künstlerischen Medien ist dieser von einer steten Aushandlung durch die Teilnehmenden immer erst im Moment geprägt. In sprachlichen Diskursformen ist dagegen der Übergang zwischen ästhetischen und logischen Sprachgebräuchen nachvollziehbar, während die kommunikativ eindeutige Variante die Verwendung logischer Urteile in Aussageform verwendet. Der gelingende Umgang mit Musik ist auf alle Dimensionen angewiesen, versetzen sie doch den Menschen in die Lage, sich gegenüber der Musik in allen seinen Vermögen zu beweisen.⁹⁰⁶ Im Musikunterricht wäre die Zielperspektive somit, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den Akteuren zu entwickeln, sodass Diskurs- und somit Teilhabepotenziale in allen Objektivierungscharakteren garantiert würde, um selbstbestimmt entscheiden und für sich begründen zu können, mit welchen Mitteln und in welcher Absicht das künstlerische oder wissenschaftliche Einlassen geschieht. Bewusst ist hier die Rede davon, die Teilhabe gemeinsam zu entwickeln: Auch Lernende bringen bereits ausgeprägte affektive Repertoires und Stile in Bezug auf unterschiedliche Musiken mit, in denen sich ihr sozialkulturell geprägtes Verstehen und Verhalten zeigt. Deshalb wären Lehrende Moderator*innen und Vermittler*innen von Strategien, freilich dann auch künstlerischer, zur Herstellung fruchtbare Diskurse. Ein jeder musikpädagogischer Diskurs sollte allerdings prinzipiell im Versuch bestehen, die jeweilige klingende musikalische Wirklichkeit in musikalischer Existenz zu erleben. Ohne diesen Bezug bleibt jede Auseinandersetzung mit ihr ohne Wurzel, ebenso wie der Verzicht auf künstlerische oder wissenschaftliche Reflexion auf die Früchte der Auseinandersetzung verzichtet. Vor diesem Hintergrund scheint die im zweiten Kapitel ausgearbeitete Verhältnismäßigkeit von Argumentanteilen feiner ausschattiert (z. B. bei DAHLHAUS in Gefühlsurteil – Sachurteil⁹⁰⁷): Eine Sache bedarf immer ihres phänomenalen Kerns.⁹⁰⁸ Erst auf der Grundlage seiner Erprobung in künstlerischen Rezeptions-, (Re-)Produktions- und Transformationspraktiken gelangen Menschen zu Argumenten des In-Musik-Seins. Erst dieser Vorrat an ausprobierten Positionen bereitet der reflexiven Auseinandersetzung den Boden, um bewusst Veränderungen des Selbst in Bezug zur Musik zu verstehen, und generiert die Freiheit, selbstbestimmt für jede Form klingender musikalischer Wirklichkeit adäquate Diskursbeiträge zu ermöglichen.

⁹⁰⁶ Vgl. SCHATT 2012, S. 197.

⁹⁰⁷ Vgl. S. 86 in dieser Arbeit.

⁹⁰⁸ Siehe dazu JUSLIN, Patrik N.: *Emotional Reactions to music*. In: Hallam, Susan / Cross, Ian / Thaut, Michael: *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, Oxford 2016, S. 202–206. JUSLIN erarbeitet aus musikpsychologischer Perspektive in einer Metastudie das ‚BRECVMA framework‘, welches den emotionalen Gehalt im ästhetischen Urteilsprozess betont.

4.3.4 Die Beziehung zu anderen Menschen: Individualität – Sozialität

Die Überlegungen gingen bislang von der Dyade Mensch – Musik aus. Der folgende Abschnitt reflektiert nun die in Kapitel 3.6 Soziologischer Einwurf gewonnenen Einsichten vor dem Hintergrund des spezifizierten Verhältnisses von Menschen zu klingenden musikalischen Wirklichkeiten durch leiblichen Mitvollzug und die mit diesem Mitvollzug in Verbindung stehenden Vermögen. Denn in der musikunterrichtlichen Situation ist immer eine Gruppe von Menschen anzutreffen, die sich mit klingenden musikalischen Wirklichkeiten auseinandersetzt. Auf der phänomenalen Ebene ist die Erweiterung der Situation von der Person auf eine Gruppe, die sich in Musik begibt, nichts Außergewöhnliches: Sowohl in Rezeptions- als auch Produktionsmomenten ist dies sogar die Regel; im Ensemble, in Konzerten oder auf Feiern. In solchen Momenten tritt neben der Existenz in der Musik und der Objektivierung dieser Existenz zusätzlich die Existenz in der Gruppe, als eine Person innerhalb einer Gemeinschaft, die in Musik ist. Solche Situationen lassen sich in personaler Perspektive dadurch unterscheiden, mit welcher Intention die Situation verbunden ist bzw. welche Beziehung im Erfahrungsmoment die deutlicher spürbare Wirkung entfaltet. In dynamischer Beziehung betrachtet ist der eine Pol die individuelle musikalische Existenz im leiblichen Mitvollzug, z. B. beim Tanz inmitten einer dichten, bewegten Menschenmenge, in der die Person trotz der Enge ganz bei sich und ihrer klingenden musikalischen Wirklichkeit ist. Der Gegensatz dazu ist das Spüren der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, mit der eine Person in synchronisierter raumzeitlicher Erfahrung eine gemeinsame Identität zu haben vermeint. Wie in den anderen Spektren können beide Momente ambig während eines Mitvollzugs wirken und in unterschiedlichen Intensitäten ausgeprägt sein, auch ist der vollkommene Rückzug in das eigene Selbst denkbar, das sich gegen die beiden angebotenen Existenzen wehrt.

Die musikunterrichtliche Situation zeichnet sich dadurch aus, dass sich ein bis zwei Mal in der Woche ein Klassenverband von 20 bis 30 Schüler*innen mit einem Musiklehrer oder einer Musiklehrerin zu einer festgelegten Zeit und für eine begrenzte Dauer in einem Raum treffen, um Musik zu lernen und an etwas teilzuhaben, was sich in musikalischer Bildung niederschlagen könnte. Unabhängig vom Alter der Gruppenmitglieder stellt das Treffen ein äußerst spezifisches soziokulturelles Umfeld dar. Jede der Personen bringt ihr affektives Repertoire in Bezug auf Musik in den Raum ein. Wie beschrieben, sind darin die in Teilhabe und Vollzügen mit Bezugspersonen (außerhalb der Schule) erfahrenen und erlernten Sentiments und Ressentiments gegenüber bzw. in Musik eingeschrieben. Bezugspersonen der Familie und des Freundeskreises prägen in unterschiedlichen soziokulturellen Feldern, was überhaupt als Musik gilt, wie man sich in bestimmter musikalischer Existenz verhalten kann, darf oder muss, und auch, warum die jeweilige musikalische Existenz einen Mehrwert für die Person darstellt. In allen möglichen Kontexten – diverse Konzerte jeglicher Couleur, religiöse und säkulare Rituale, Jugendclubs, Plattformen im Internet – bildet sich eine musikalische Identität in affektiver und auch expliziter Verfasstheit, die schließlich die private Beschäftigung des In-Musik-Seins beeinflusst. Eine solche innere Heterogenität jedes Individuums lässt sich als interne Transkulturalität bzw. Hybridität nach WELSCH bezeichnen.⁹⁰⁹ Die in den unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten erworbenen

⁹⁰⁹ WELSCH, Wolfgang: „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: Darowska, Lucyna / Lüttenberg, Thomas / Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung, Differenz in der Universität*. transcript, Bielefeld 2010, S. 45–46.

Umgangsweisen mit und in Musik äußern sich in einem Potenzial unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten. Jede Person bringt eine gänzlich individuelle Konstellation an Handlungsmöglichkeiten in den Musikunterricht ein, der somit gewollt oder ungewollt zu einem „dritten Raum“⁹¹⁰ wird: In diesem etablieren „geteilte Wahrnehmungs-, Handlungsmuster- und Deutungsdispositionen“⁹¹¹ über die verschiedenen soziokulturellen Felder hinweg den gemeinsamen Handlungsspielraum der Personen im Musikunterricht. Die eigene Affektivität schafft also den Zugang, sowohl in actu als auch reflexiv, zu diesem dritten Raum, in welchem die Beschreibung des Zustands transkulturell begründeter Differenz und Überschneidung, der Prozess der Interaktion und Kooperation verschiedener Wahrnehmungs- und Handlungspotenziale sowie die gemeinsam geschaffenen Produkte dieses Prozesses Grundlagen der Beschäftigung darstellen.⁹¹² Auf diese Weise beginnt Musikunterricht bei den beteiligten Menschen und kann tatsächlich so etwas wie ein paradigmatisches Szenario des Gefühls- und Musiklernens⁹¹³ sein. Die erarbeiteten Spektren stehen hierbei als grundlegende Dimensionen des menschlichen In-Musik-Seins zur Verfügung, deren Verwendung in den diversen Umgangsweisen die Heterogenität des Zustandekommens musikalischer Figuren als gemeinsames Lernfeld erschließt. Eine so verstandene musikunterrichtliche Situation ist maßgeblich durch die Teilhabe der Personen bestimmt und ein Ort, an welchem sich die individuellen affektiven Stile und die Keimzelle einer Gesellschaft gegenseitig in produktiver Weise durchdringen.

4.3.5 Existenzielle Erfahrung und die Rührung: Resonanz – Entfremdung

Die Begriffe der Resonanz und Entfremdung sind im Einwurf der Soziologie einführend erläutert. Sie beschreiben, auf welche Weise sich ein Mensch auf die Welt bzw. auf Dinge in der Welt bezieht. In einem resonanten Verhältnis begegnen sich Mensch und Musik in einer dialogischen Beziehung, die mit intrinsischem Interesse und einer Haltung der Selbstwirksamkeit des Menschen dafür sorgt, dass sich sowohl Mensch als auch Musik transformieren und verändert aus der Begegnung hervorgehen. Im Gegensatz dazu steht die Beziehung der Entfremdung als Beziehungslosigkeit, Musik bliebe stumm, affizierte nicht, wäre bedeutungslos.⁹¹⁴ Vor dem Hintergrund des erzielten Verständnisses der Beziehung von Menschen zur Musik durch leibliche Affektivität und das mit ihr in Verbindung stehende Vermögen, sich als Mensch zur Musik zu verhalten, scheinen Aspekte beschreibbar, die in einem resonanten Verhältnis zwischen Mensch und Musik münden können: die Grundbereitschaft, sich auf eine umgebende Klangumwelt als Musik einzulassen. Im leiblichen Mitvollzug klingender musikalischer Wirklichkeiten sind es affektive Gefühlsgestalten, die in unlösbarer Verbindung mit erscheinenden und vergehenden musikalischen Figuren in der Spannung zwischen Eigenem und Fremdem Identifikationsfragen evozieren, spürbar bis explizit. Das In-Musik-Sein als Verwandlung des Menschen, die ihn aus seiner alltäglichen Zeitlichkeit führt, wäre eine vollkommen eigene Form der Beziehung, die das Verhältnis zu einem Phänomen darstellt, welches außerhalb der Welt läge: In eigener Zeit und Räumen fließender Architektur entstehen Erfahrungen singulärer Qualität. Innerhalb dieser

⁹¹⁰ KLINGMANN, Heinrich: *Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellem Niemandsland?* In: Unseld, Melanie / Binas-Preisendorfer, Susanne (Hrsg.): *Transkulturalität und Musikvermittlung* (Musik und Gesellschaft; 33). Lang, Frankfurt am Main 2012, S. 209–210.

⁹¹¹ KLINGMANN 2012, S. 209.

⁹¹² Vgl. KLINGMANN 2012, S. 210.

⁹¹³ Siehe S. 160–161 in dieser Arbeit.

⁹¹⁴ ROSA 2019, S. 298 u. S. 316; siehe S. 173 in dieser Arbeit.

Qualitäten als Spektrum zu Resonanz und Entfremdung scheint es zwei Gefühlskonstellationen zu geben, die für die musikunterrichtliche Situation von besonderer Relevanz sind: existenzielle Erfahrungen mit Musik und die Rührung als in Mitvollzüge unterschiedlicher Intensität. Ersterer schreibt sich als überwältigende Erfahrung in die leiblich-affektive Biografie des Menschen ein. Um solche Momente in Worte zu fassen, wird an verschiedenen Stellen⁹¹⁵ der letzte Vers des Sonetts *Archaischer Torso Apollos*⁹¹⁶ RAINER MARIA RILKES zitiert. Für die folgenden Überlegungen ist die Kenntnis des gesamten Textes hilfreich:

Wir kannten nicht sein unerhörtes Haupt,
darin die Augenäpfel reiften. Aber
sein Torso glüht noch wie ein Kandelaber,
in dem sein Schauen, nur zurückgeschraubt,

sich hält und glänzt. Sonst könnte nicht der Bug
der Brust dich blenden, und im leisen Drehen
der Lenden könnte nicht ein Lächeln gehen
zu jener Mitte, die die Zeugung trug.

Sonst stünde dieser Stein entstellt und kurz
unter der Schultern durchsichtigem Sturz
und flimmerte nicht so wie Raubtierfelle;

und bräche nicht aus allen seinen Rändern
aus wie ein Stern: denn da ist keine Stelle,
die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.

Die ästhetische Erfahrung der Begegnung mit einer Skulptur wird in die Lyrik selbst transformiert. Jene Berührung durch das künstlerische Artefakt wird im Sonett durch die ausstrahlende Energie⁹¹⁷ des Torsos in stetig steigernden Beschreibungen der Leuchtkraft erzeugt: Er glüht wie ein Kandelaber, der Bug der Brust blendet, der Schultern durchsichtiger Sturz flimmert und schließlich bricht aus all seinen Rändern ein Stern aus. Die Wirkmacht wird so stark, dass sich die Perspektiven von Betrachter*in und Betrachtetem vertauschen, denn es ist keine Stelle an diesem Torso, die das Gegenüber nicht sieht. Tief berührt bleibt als Resümee der fast ernüchterte Appell an sich selbst bzw. den Lesenden, das eigene Leben ändern zu müssen. Plastisch tritt die einmalige Wirkmöglichkeit von Kunst hervor bzw. wird durch die Verse selbst erfahrbar. Eine solche Wirkmächtigkeit ist auch für musikalische Mitvollzüge reliabel belegt. Der Beginn der Mitte hatte bereits Dokumentationsausschnitte der Arbeiten von GABRIELSSON zum Gegenstand. An einem weiteren Beispiel zeigt sich ein für den musikpädagogischen Kontext wichtiges Detail solcher Momente. Hier beschreibt eine ältere Frau ein eindrückliches Erlebnis in ihren Kindertagen, als während eines Schulkonzerts die *Appassionata* gespielt wurde:

⁹¹⁵ Vgl. SCHMITZ 1998, S. 96 / GRUHN 2018, S. 40 / ROSA 2019, S. 326.

⁹¹⁶ RILKE, Rainer Maria: *Sämtliche Werke Band 1*. Insel-Verlag, Wiesbaden / Frankfurt am Main 1966, S. 555–557.

⁹¹⁷ Vgl. MERSCH 2014, S. 43 und S. 212 in dieser Arbeit.

„How can I describe this experience? New worlds opened up, or the old one suddenly became rich and beautiful. Somebody interpreted my emotions, somebody offered a possibility to express something that was richer than anything I had come across so far. The pride, the defiance, the passion, the beauty. Somebody spoke a language I understood.“⁹¹⁸

Bei aller gebotenen Vorsicht vor Klischees und den Schwierigkeiten, die Selbstberichte mit sich bringen, belegt die Aussage eine Erfahrung des musikalischen Mitvollzugs. Die musikalische Existenz nimmt eine Beziehung der Resonanz mit der Musik auf, die sich in unterschiedlichsten Qualitäten und Motivationen äußert. Die Begegnung mit dem Fremden eröffnet die Möglichkeit, eine andere zu werden, Selbst und Musik gehen aus dem Moment verändert hervor. Ein wesentliches Merkmal derlei Episoden ist allerdings, dass sie einfach passieren. Sie lassen sich nicht planen oder herbeiführen, sie sind unverfügbar. Als existenzielle Einschnitte in die Biografie ereignen sie sich zudem nicht sehr häufig. Solche starken Erfahrungsmomente sind also eine besondere Ausprägung einer Resonanzerfahrung, in welcher eine deutliche Involvierung und Aktivierung des Menschen geschieht. Sie werden im Folgenden als existenzielle Musikerfahrungen bezeichnet. Es wäre naiv oder fahrlässig, solche existenziellen Musikerfahrungen im Musikunterricht zu planen oder evozieren zu wollen. Naiv, da eine musikalische Figur nicht per Knopfdruck eine affektive Gestalt hervorruft. Eine existenzielle Erfahrung könnte auch in plötzliche Furcht umschlagen. Fahrlässig, da z. B. die Synchronisierung großer Gruppen durch Musik zur Stiftung eines starken Gemeinschaftsgefühls, in der sich das Selbst in der Masse verliert, eine Überwältigung Schutzbefohlener darstellte. Eine solche Praxis wurde in zwei deutschen Diktaturen angewandt und damit die Wirksamkeit von Musik zur Genüge pervertiert. Für existenzielle Erfahrungen mit Musik sollte ein Bewusstsein genügen, welches in sichtbaren, ereignenden Momenten dazu befähigt, Schüler*innen aufzufangen und zu moderieren. Zudem wären sie als Möglichkeiten in Berichten anderer nachvollziehbar oder als Momente der eigenen Biografie jeweils lohnende Reflexionspunkte.

Das In-Musik-Sein ist eine Erfahrung, die in unterschiedlichen Intensitäten und Fokussierungen möglich ist. Die Verwandlung des Selbst in musikalischer Existenz ergibt sich innerhalb der Spektren in mannigfaltigen Konstellationen. Im raumzeitlichen Verlauf der Begegnung mit fremden musikalischen Figuren verändern sie das Selbst und auch die Figuren in ihrem Erscheinen und Vergehen – denn ihre Wirkung ist entfaltet, ihre Fragen sind gestellt, wobei die Antwort beim nächsten Kontakt ganz anders ausfallen mag. Selbst und Musik werden transformiert. LEIKERT führt für diesen Wandel den Begriff der Rührung ein:

„Die Rührung markiert dabei den Punkt, an dem unser Kernselbst, die körperliche Wurzel unserer Identifizierungen, erreicht ist und verändert werden kann. *Die Rührung ist die Betriebstemperatur der Transformation.*⁹¹⁹

⁹¹⁸ GABRIELSSON 2011, S. 20–21.

⁹¹⁹ LEIKERT, Sebastian: *Berührung, Erschütterung, Transformation. Die Beziehung von Affekt und Wahrnehmung in musikbewirkten Veränderungsprozessen*. In: Nohr, Karin / Leikert, Sebastian: *Zum Phänomen der Rührung in Psychoanalyse und Musik*. Psychosozial-Verlag, Gießen 2016, S. 132.

Rührung als ganzheitliche Veränderung des Selbst und der Musik im Mitvollzug lässt sich als Initialmoment musikalischen Lernens bezeichnen. In psychologischen Lernbegriffen sind es Prozesse des impliziten oder inzidentellen Lernens, die sich vor allem in den Formen des leiblichen Verstehens und der In-actu-Mitteilung ereignen. Musikunterricht muss deshalb der Ort sein, an und in welchem Menschen die Gelegenheit gegeben wird, Rührung durch Musik zu erfahren, denn nur hier werden sie dabei begleitet. In der Reflexion solcher Momente wird überhaupt erst aus der Lernendenperspektive am eigenen Leibe spürbar, wie sich durch das Musiklernen das Selbst verändert. So verstandenes Musiklernen erfüllt nicht nur einen Selbstzweck, sondern bietet ein Modell an, das sich in kaum einem anderen Fach bzw. Medium findet: Innerhalb weniger Minuten ist die Transformation des Ich vollzogen und möglicherweise eine Beziehung zu einer Musik in der Welt geschaffen, die vorher nicht existierte. Im Laufe eines Schuljahres oder einer ganzen Biografie sind aus diesen Keimzellen unter günstigen Umständen erwachsene, tiefer gehende Transformationen beobachtbar und lassen sich als Gegenstände der musikalischen Biografie in expliziten Lernprozessen reflektieren und erzählen. Unter Umständen findet sich auf diese Weise eine Verbindung zwischen Momenten der Rührung, in denen zu musikalischen Lernen motiviert wird, und dem langfristigen wie unverfügablen Vorhaben musikalischer Bildung. Der Prozess der musikalischen Bildung lässt sich in Momentaufnahmen reflektieren; im Rückblick lassen sich zugleich die individuellen Zukünftigkeiten musicalischer Existenz imaginierend vorhören.

4.4 Lern- und Bildungsmomente der Rührung des In-Musik-seins

Am Ende dieses Kapitels lässt sich folgende These formulieren: Die Wahrnehmung von Veränderung ist wesentlich für die Beziehung zwischen Mensch und Musik, weshalb Lernen inhärenter Bestandteil dieses Verhältnisses ist.

Eine relativ simple Beobachtung bildet den Ausgangspunkt: Menschen befinden sich stets in Klang und in leiblicher Affektivität, mit diesen beiden geht die implizite Verbindung des Moments mit der Vergangenheit und der Zukunft einher. Im ökologischen Sinne bilden Geräusche und Klänge als Soundscape den Rahmen von Musik. Die Soundscape ist ein Bestandteil der individuellen Biografie und prägt beispielsweise Gewohnheiten, Vorlieben, Abneigungen und Differenziertheit des Hörens. Musik wiederum ist ein sehr spezifischer Bestandteil des anthropophonen akustischen Spektrums innerhalb der Soundscape.⁹²⁰ Es bedarf eines Sich-Einlassens des Menschen auf Musik, damit eine klingende nichtmusikalische Wirklichkeit als eine klingende musikalische Wirklichkeit wahrgenommen wird.⁹²¹ Die Ganzheit einer klingenden musikalischen Wirklichkeit oder einzelne Elemente in ihr weisen einen spezifischen Objektcharakter auf, der sich als musikalische Figur⁹²² bezeichnen lässt. Musikalische Figuren sind prozesshaft und ephemer, erscheinen und vergehen in episodischen Momenten und in langfristigen Abständen. Auf dieser Grundlage kann sich der Beziehung zwischen Mensch und Musik in zwei Schritten angenähert werden. Der erste Schritt erfolgt aus den Dimensionen leiblicher Affektivität heraus. Mit den vom Subjekt her modellierten Elementen treten Korrespondenzen zwischen leiblicher Affektivität und klingenden musikalischen Wirklichkeiten zutage, deren gegenseitige Affinität auf

⁹²⁰ Vgl. SCHAFER 1994, S. 274–275 und S. 186–188 in dieser Arbeit.

⁹²¹ Vgl. S. 195 in dieser Arbeit.

⁹²² Vgl. FERNEYHOUGH 2008, S. 36 und S. 207 in dieser Arbeit.

struktureller Ebene begründet ist.⁹²³ Im zweiten Schritt lassen sich diese Korrespondenzen vertieft untersuchen, indem sie als polare Spektren im Metaxy⁹²⁴ zwischen Mensch und klingender musikalischer Wirklichkeit gedacht werden; leibliche Affektivität ist dabei das Zwischen zwischen Musik und Mensch. Alle Umgangsweisen mit Musik sind hier vom Mitvollzug der Musik geprägt: Musik als ein Spezialfall in der Welt, der das Zwischen von Stimmung und Gefühl belebt. Aktiv und passiv sowie rezeptiv und konstruktiv/produktiv lassen sich nur theoretisch-reflexiv voneinander trennen, gehen mit dem Mitvollzug⁹²⁵ wechselnd und unverfügbar einher. In diesem sind verschiedene Grade an Aktivität, Produktivität und Valenz, die die spezifischen, prozessualen Gefühlsgestalten des Musik-Erlebens prägen, ganzheitlich spürbar. Es handelt sich um ein nichtsprachliches Verstehen, also leibliches Musikverstehen. Der musikalische Mitvollzug selbst ist in verschiedenen Intensitätsgraden wirksam. Er ermöglicht nach dem Sich-Einlassen auf die musikalische Situation und der Distinktion zwischen Klang und Musik graduelle Verwandlungen des Menschen in musikalischer Existenz, indem nicht allein der Zeitverlauf, sondern die Bewegung der Musik mitvollzogen wird.⁹²⁶ In ihrer stärksten Ausprägung sind so existenzielle Musikerfahrungen möglich.⁹²⁷ Von musikpädagogischer Relevanz ist aber vor allem der subjektive Moment des In-Musik-Seins⁹²⁸, der als Singularität einer zeitlichen Enklave den Menschen in seinem alltäglichen Sein verändert. Diese spezifische Form der verändernden Involvierungen wird als Rührung⁹²⁹ bezeichnet. Mag die Veränderung durch den Mitvollzug auch implizit, aus subjektiver Perspektive, nicht wahrnehmbar sein oder irrelevant erscheinen, so ist sie doch geschehen. Als Initialmoment des Musiklernens gebührt ihr jedenfalls größte Aufmerksamkeit.⁹³⁰ Hierzu ist das Vermögen des leiblichen Musikverständens in seinem Verhältnis zu weiteren Vermögen in der in-actu-Situation zu unterscheiden und sich anschließende Denk- und Wissensformen sind zu beschreiben. Aus distanzierter Perspektive bildet die Reflexion der Mitvollzugssituation einen weiteren Lern- und evtl. Bildungsanlass.

Die Vergegenwärtigung der Situation des Musikunterrichts spezifiziert diesen als einmaligen soziokulturellen Rahmen. Jeder am Unterricht beteiligte Mensch bringt ein individuelles affektives Repertoire und den dazugehörigen affektiven Stil in Bezug auf die verschiedenen Modi klingender musikalischer Wirklichkeiten ein. Die Herausforderung besteht darin, einen Raum zu gestalten, in welchem sich möglichst alle oder wenigstens viele der Beteiligten auf die klingenden Umgebungen als Musik einlassen können. In dem gemeinsamen Sich-Einlassen liegt das Potenzial, dass die inneren heterogenen kulturellen Verfasstheiten der Personen⁹³¹ einen dritten Raum⁹³² in gemeinsamer und doch gleichzeitig einsamer musikalischer Existenz erleben, gestalten und reflektieren.

Aus der In-actu-Perspektive auf einen so verstandenen Musikunterricht lassen sich die verschiedenen und auch geteilten Arten musikalischer Mitvollzüge beschreiben, deren

923 Vgl. Ebd.

924 Vgl. HUBER 2020, S. 120 und S. 199 in dieser Arbeit.

925 Vgl. ANDERS 1931, S. 59–60 und S. 203 in dieser Arbeit.

926 Vgl. ANDERS 1931, S. 67–68 und S. 209 in dieser Arbeit.

927 Vgl. S. 221 in dieser Arbeit.

928 Vgl. ANDERS 1931, S. 81.

929 Vgl. LEIKERT 2016, vgl. S. 132 und S. 221 in dieser Arbeit.

930 Vgl. S. 207 und S. 221 in dieser Arbeit.

931 Vgl. WELSCH 2010, S. 45–46 und S. 211 in dieser Arbeit.

932 Vgl. KLINGMANN 2012, S. 209–210.

Dynamiken sich in individuellen musikalischen Figuren äußern. Im Zwischen von Musik und Person(en) sind affektive Gefühlsgestalten und musikalische Figuren eins und nur theoretisch trennbar.⁹³³ Sie vermitteln dem Ich das Fühlen des eigenen In-Musik-Seins. Gleichzeitig können sich in unterschiedlichem Maße auch die Vermögen des ästhetischen Denkens, des klanglichen Denkens und des expliziten Denkens einstellen. Diese stehen in Verbindung zu unterschiedlichen Wissensformen und sind über teils gemeinsame, teils getrennte Zugänge erreichbar und in verschiedenen Medien mitteilbar.⁹³⁴ Dem Musikunterricht kommt in diesem Kontext die Aufgabe zu, die Eigenheiten des Mitvollzugs und sich parallel ereignender Denkformen während des In-Musik-Seins erlebbar zu machen und Wissen in ihnen bzw. über sie zu ermöglichen. Hierbei handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in verschiedenen Umgangsformen mit Musik die zur Verfügung stehenden Medien zu nutzen wissen, um die individuellen Ausdrucksintentionen vermitteln zu können. Auf diese Weise werden gemeinsame Diskurse in verschiedenen Medien möglich, die künstlerischer oder wissenschaftlicher Natur sein können. In der ganzheitlichen Fern-Nähe⁹³⁵ der Wahrnehmung klingender musikalischer Wirklichkeiten bieten die fünf Polaritäten affektiver Orientierung⁹³⁶ im Fühlen introspektive Kategorien. Zudem eröffnen sie einen sprachlichen Rahmen, um sich dem anzunähern, was im Medium der Sprache nicht erreichbar scheint. Aus der Distanz bietet die gemeinsame Reflexion der Mitvollzüge und Denkweisen des geteilten In-Musik-Seins Gelegenheiten, um Differenzen im Erleben zu benennen, anderweitig auszugestalten oder in den neuen Momenten des In-Musik-Seins zu fokussieren, zu variieren oder auszublenden. Solche Differenzen sind für das Musiklernen von großem produktivem Wert. In der Gruppe das Eigene und das Fremde an musikalischen Figuren zu thematisieren, Identifikationsmuster offenzulegen und ihre Ursprünge zu hinterfragen, das Andere wertschätzen zu lernen, die raumzeitliche Fluidität in jeder Musik neu zu entdecken und das Sich-Hineinbegeben in auch unbekannte musikalische Existzenzen zu thematisieren, sind die Eckpfeiler eines reflexiv-sprachlichen Diskurses, in welchem verschiedene Sprachen ihre Geltung haben und ihre Argumente aus fühlenden, ästhetischen und wissenschaftlichen Vollzugs- und Denkweisen beziehen.

Die Veränderungen des affektiven Ich in musikalischen Existzenzen, die unterschiedliche Grade der Rührung zeitigen, hätten bei entsprechender Fokussierung das Lern- und Bildungspotenzial,⁹³⁷

- zwischen körperlichen Reaktionen und Interaktionen als somatische Empfindung des In-Musik-Seins zu unterscheiden;
- verschiedene paradigmatische Grundüberzeugungen über sich und die Musik zu erfahren, zu hinterfragen und so zu finden;
- Fühlen und Denken gestaltend in ästhetische Prozesse verschiedener Medialitäten einzubringen;

⁹³³ Vgl. S. 203 in dieser Arbeit.

⁹³⁴ Vgl. S. 216 in dieser Arbeit, Tab. 9.

⁹³⁵ Vgl. PLESSNER 1951, S. 187 und S. 186 in dieser Arbeit.

⁹³⁶ Vgl. SCHMITZ 1998, S. 97–98 und S. 195 in dieser Arbeit.

⁹³⁷ Vgl. S. 197 in dieser Arbeit, Tab. 8.

- bewusste Haltungen gegenüber verschiedensten Musik(en) zu hinterfragen und zu entwickeln;
- individuelle Konstruktions- und Rezeptionsmuster auf ihre Ursprünge hin zu reflektieren und neue Muster zu entwickeln;
- vergängliche Strukturen zu imaginieren und unverfügbare Momente musikalischer Existenz als Glückserfahrungen zu integrieren;
- die Beziehungen zwischen musikalischer Figur und individueller Gefühlsgestalt zu erforschen;
- Musik als Inspiration für neue affektive Konstellationen zu nutzen;
- musikalische Atmospären als räumliche ergossene Gefühlskonstellationen wahrzunehmen, zu reflektieren und zu gestalten;
- Momente der Rührung zu erkennen, zu reflektieren und Situationen ihres Ereignens zu arrangieren;
- musikalische Figuren als Personen zu imaginieren und die ambigen Verhältnisse von Eindruck und Ausdruck auf die verschiedenen Modi der Empathie hin zu erproben und als Quelle für neue Perspektiven zu erschließen;
- Toleranz und Bereitschaft für neue affektive Stile zur Erweiterung des individuellen affektiven Repertoires zu verstehen;
- In-Musik-Sein zu fühlen und zu denken.

Musikunterricht kann auf diese Weise dabei unterstützen, das Fühlen in Bezug auf Musik so zu gestalten, dass es dem eigenen Gedeihen dient und auch in andere Bereiche des Lebens hinein wirkt. Als explizite Episode(n) der individuellen affektiv-musikalischen Biografie thematisiert, lassen sich all die kleinen Veränderungen der Rührung langfristig und aus immer größerer Distanz reflektiert als eigene Biografie musicalischer Bildung erfassen und beschreiben. Die verschiedenen Transformationen dienen dabei möglicherweise zur (Selbst-)Findung und schlagen sich in einem individuellen musikbiografischen Narrativ und seiner Forterzählung nieder. So gewonnene Erfahrungen von resonanten Beziehungen bilden die Grundlage dafür, Momente der Transformation des Selbst- und Weltbezugs als Indikatoren (musikalischer) Bildungsprozesse zu verstehen.

5 Bildendes Lernen von Fühlen, Gefühlen und Musik

In den Kapiteln drei und vier bildete das Nachdenken über den Zusammenhang zwischen den Untersuchungsgegenständen und dem Musiklernen in Hinblick auf musikalische Bildung stets die Reflexionsebene. Die gewonnenen Einsichten werden nachfolgend explizit auf das (musik-) pädagogische Feld angewandt mit dem Ziel, sie für den Musikunterricht anschlussfähig zu machen. Zunächst wird begründet, dass das gebräuchliche Kompetenzdenken hierfür nur sehr begrenzt geeignet ist, da sich konzeptionelle Beschränkungen nicht in Einklang mit den Dimensionen leiblicher Affektivität in Bezug auf Musik denken lassen. Stattdessen wird anschließend auf verschiedenen Ebenen der Zusammenhang zwischen Lernen und (musikalischer) Bildung analysiert. Im Anschluss an das ökologische Denken URIE BRONFENBRENNERS dienen drei dyadische Strukturen als Untersuchungsfelder: auf der Makroebene das Verhältnis von allgemeiner und musikalischer Bildung, auf der vermittelnden Mesoebene die Dyade musikalische Bildung und das Fach Musik und schließlich auf der Mikroebene der handlungsorientierende Einfluss der Konzeption des Faches Musik auf die Situation im Musikunterricht. Es wird zu zeigen sein, dass das erarbeitete Verständnis von Fühlen und dem musikalischen Mitvollzug eine wesentliche Rolle für das Verständnis des Übergangs vom Musiklernen zu musikalischer Bildung spielt, was sich im Begriff des bildenden Lernens von Gefühlen und Musik verdichten lässt.

5.1 Zur Insuffizienz des Kompetenzbegriffs

Die in Kapitel 3.3 beschriebenen verschiedenen Richtungen innerhalb der empirischen Wissenschaften spiegeln sich in der Psychologie des Lehrens und Lernens wider. Aus dem Behaviorismus sind u. a. die Spielarten der Konditionierung⁹³⁸ und die klassische Lernzieltaxonomie⁹³⁹ in die Pädagogik eingegangen. Die kognitive Psychologie entwickelt Lern- und Kompetenzbegriffe.⁹⁴⁰ Konstruktivistisch begründete Didaktiken erklären Lernen mit den Mechanismen der Wirklichkeitskonstruktion des Gehirns. In physiologischen Funktionszusammenhängen des gesamten Nervensystems betrachten Neurodidaktiken⁹⁴¹ Lehr- und Lernstrategien. Diesen sich teilweise argumentativ überschneidenden Ansätzen ist gemein, dass sie Lernen in pädagogischen Kontexten immer auf ein konkretes Ziel ausgerichtet verstehen. Die Zielerreichung hat dann den disziplinären Anforderungen an die Überprüfung des Lernziels durch Beobachtung zu genügen, in diesem Fall der Beobachtung einer Handlung oder Performance. Auf diese Weise stellt die Psychologie ein Instrumentarium zur Verfügung, das von der Musikpädagogik eingesetzt werden kann. Planvolles, auf ein Ziel gerichtetes Handeln im Musikunterricht wird durch die Beobachtung von Handlungen überprüft, die Rückschlüsse auf Lernfortschritte zulässt. Im Folgenden wird es darum gehen, die Entstehung der letztlichen Ziele und ihrer Begründungszusammenhänge genauer zu erörtern. Gefühls- und Musiklernen auf die

⁹³⁸ TARPY Roger M.: *Lernen. Experimentelle Grundlagen*. Springer, Berlin / Heidelberg 1979, https://doi.org/10.1007/978-3-642-67376-4_2, [zuletzt aufgerufen am 01.09.2021].

⁹³⁹ BLOOM, Benjamin S.: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz, Weinheim 1972.

⁹⁴⁰ KLIEME, Eckhard: *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* In: Heymann, Hans W. (Hrsg.): *Standardsicherung konkret*. Pädagogik Nr. 6/2004, S. 10–13.

⁹⁴¹ HERRMANN, Ulrich: *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz, Weinheim 2009.

längerfristige Veränderung des Verhaltenspotenzials gegenüber einem Gegenstand hin zu begründen, scheint als alleinige Zielperspektive ungenügend – nicht nur in Hinblick auf das Lernen selbst, da Fühlen und Gefühle sich nicht empirisch erfassen lassen, sondern auch auf übergeordneter Ebene, wenn die Motivation der Zielperspektiven hinterfragt wird. Die kritische Überprüfung zeigt: Psychologische Instrumentarien sind anfällig dafür, in einem ökonomisierten Zielverständnis von Gefühls- und Musiklernen genutzt zu werden, das mit alternativen Zielverständnissen, die z. B. von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff ausgehen, unvereinbar ist. Die oben beschriebenen Lernweisen nach OERTER⁹⁴² werden danach unterteilt, ob Lernen intentional oder inzidentell, explizit oder implizit erfolgt, was entweder in explizitem bzw. deklarativem Wissen oder implizitem bzw. prozeduralem Wissen mündet.⁹⁴³ Das Lernen an sich ist dabei nicht beobachtbar. Aus diesem Grund nimmt die Psychologie Lernen anhand von lernbegleitenden Verhaltensweisen, nachgelagerten Verhaltensänderungen und neurophysiologischen Veränderungen in den Blick.⁹⁴⁴ In experimentellen Settings zur Begründung der Theoriebildung wird immer eine Veränderung der Handlung, eine beobachtbare Performance, zur Überprüfung des Lernens herangezogen.⁹⁴⁵ Das zentrale theoretische Konstrukt zur Integration der verschiedenen Lern- und Wissensweisen und ihrer Überprüfung schlägt sich in dem Verständnis von Kompetenz nieder, wie es um das Jahr 2000 etabliert wird. Zwar findet sich der Begriff Kompetenz bereits zuvor in sprachwissenschaftlichen⁹⁴⁶ und bildungstheoretischen⁹⁴⁷ Zusammenhängen, doch entsteht die Konzeptualisierung von FRANZ E. WEINERT aus der Problematik der vergleichenden Leistungsmessung im schulischen Kontext.⁹⁴⁸ Es handelt sich um einen funktionellen Ansatz, der im Nachgang der PISA-Studie als Grundlage für breit angelegte, internationale Vergleichsstudien der OECD dienen soll. Anstelle von hermetischem Wissen evaluieren Kompetenz erschließende Testverfahren den Umgang mit möglichst lebensnahen Situationen als ‚life skills‘.⁹⁴⁹ Dieses beobachtbare, messbare Agieren in einer Situation heißt Kompetenz:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie [die] damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁹⁵⁰

⁹⁴² Vgl. S. 133 in dieser Arbeit: implizites, explizites und inzidentelles Lernen.

⁹⁴³ Vgl. PLATZ, Friedrich / LEHMANN, Andreas C.: *Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation*. In: Lehmann, Andreas C. / Kopiez, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Musikpsychologie*. Hogrefe, Bern 2018, S. 67–68.

⁹⁴⁴ PLATZ / LEHMANN 2018, S. 66.

⁹⁴⁵ OERTER 2012, S. 393.

⁹⁴⁶ Vgl. CHOMSKY, Noam: *Language and Mind*. Harcourt, Brace & World, New York 1968.

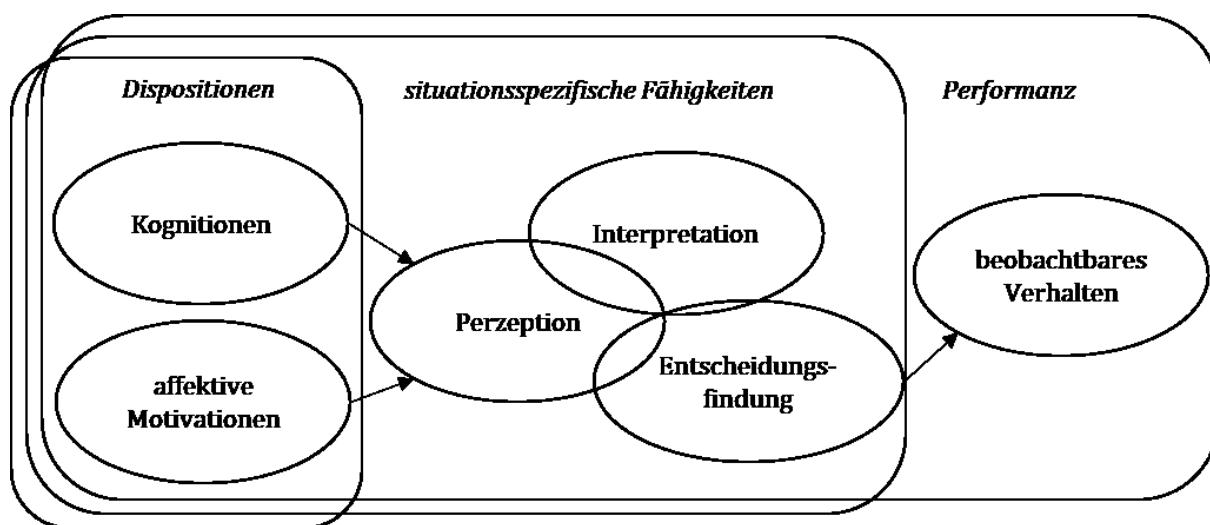
⁹⁴⁷ Vgl. ROTH, Herman: *Pädagogische Anthropologie* (Vol. 2). Schroedel, Hannover 1971.

⁹⁴⁸ WEINERT, Franz E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E.: *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz, Weinheim / Basel 2001a, S. 17–31.

⁹⁴⁹ KLIEME, Eckard / HARTIG, Johannes / RAUCH, Dominique: *The concept of Competence in Educational Contexts*. In: Hartig, Johannes / Klieme, Eckard / Leutner, Detlev: *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. Hogrefe, Bern 2008, S. 8–9.

⁹⁵⁰ WEINERT 2001a, S. 27–28.

Aus diesem Verständnis heraus präzisiert WEINERT an anderer Stelle⁹⁵¹, dass die konkrete Ausprägung einer Kompetenz von der Struktur der zu bewältigenden Anforderung abhänge, dass die Anforderungen so komplex sein sollten, dass sie nicht automatisiert zu bewältigen seien, und dass Lernprozesse eine notwendige Bedingung zur Erlangung von Kompetenzen seien.⁹⁵² Ein solches Verständnis von Kompetenz stellt die methodische Entwicklung und Begründung empirisch belastbarer Testverfahren vor erhebliche Herausforderungen, da in einer nichtexperimentellen Messsituation analytisch erforschte Dispositionen erfasst werden sollen, die nur holistisch erklärt werden können, z. B. wie motivationale Aspekte in einem beobachteten Handlungsprozess wirken. Aus diesem Grund werden kognitive und motivationale Aspekte sowohl auf konzeptueller Ebene als auch in Untersuchungsdesigns ggfs. voneinander getrennt untersucht.⁹⁵³ Zur Überwindung dieses Gegensatzes bieten SIGRID BLÖMEKE et al. eine integrative Konzeption von Kompetenz als Kontinuum an, „die Kompetenz als latent kognitiv-affektiv-motivierende Grundlage für domäne-spezifische Leistung in unterschiedlichen Situationen“⁹⁵⁴ beschreibt. Dadurch wird sowohl die behaviorale Position einbezogen, die die Notwendigkeit empirischer Messbarkeit betont, als auch die Relevanz nicht beobachtbarer Konstituenten des Prozesses erfasst.⁹⁵⁵



⁹⁵¹ WEINERT, Franz E.: *Concept of competence: A conceptual Clarification*. In: Rychen, Dominique S. / Salganik, Laura H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe, Seattle 2001b, S. 62-63.

⁹⁵² Vgl. KNIGGE, Jens: Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In: Vogt, Jürgen / Heß, Frauke / Brenk, Markus: (*Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. Lit, Münster 2014, S. 110.

⁹⁵³ KLIEME, Eckard / LEUTNER, Detlev: *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG*. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, S. 880.

⁹⁵⁴ BLÖMEKE, Sigrid / GUSTAFSSON, Jan-Eric / SHAVELSON, Richard J.: *Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum*. In: Zeitschrift für Psychologie, 2015, DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194> 2015223, S. 2 [zuletzt aufgerufen am 28.03.2021] Übersetzung des Autors.

⁹⁵⁵ BLÖMEKE et al. 2015, S. 8.

Abb. 22: Kompetenz als Kontinuum in Anlehnung an BLÖMEKE et al. 2015⁹⁵⁶

Eine Kompetenz lässt sich an bestimmtem Verhalten, an der Handlung oder Performance einer Person, beobachten. Die Handlung in einer domänenspezifischen Situation ist bestimmt durch Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie die Interpretation der Situation und das Treffen von Entscheidungen. Beides steht in Verbindung mit den Perzepten, die sich aus den Dispositionen einer Person speisen; BLÖMEKE et al. nennen hier kognitiv und affektiv-motivationale Komponenten. Das Kontinuum-Modell nach BLÖMEKE et al. organisiert die Definition WEINERTS um, indem die am Prozess beteiligten Komponenten in ein kausales Verhältnis zueinander gesetzt werden.

Würde der Kompetenzbegriff nach BLÖMEKE und WEINERT zur Erfassung und Überprüfung eines schulischen Lernprozesses angelegt, der Gefühle und Musik als Gegenstände beschreibt, ließen sich Situationen beschreiben, die kompetentes Handeln im Umgang mit beidem erfordert. Ein kompetenter Umgang mit Musik und Gefühl könnte sich in der spezifischen Situation des Musikunterrichts zeigen:

- in der *Anwendung expliziten Wissens*, z. B. durch die analysierende Interpretation des Zusammenhangs von musikalischen Symbolen des barocken Affekts und ihrem intendierten Gefühlsgehalt.
- in der *Anwendung impliziten Wissens*, z. B. indem die eingeübte dunkle Färbung der Stimme während der Performance einer Trauerballade mit der Schulband dargeboten wird.

Auf dieser rein fachlichen Ebene des domänenspezifischen Wissens und Könnens lässt sich kompetentes Handeln als Zielperspektive beschreiben. Was beide Beispiele verbindet, ist die theoretische Abwesenheit des subjektiven Gefühls. Was die Lernenden in der Situation der Ausführung oder Performance tatsächlich erleben, kann mit dem Kompetenzmodell nicht erfasst werden. Das heißt, es wird etwas über eine selbstverständliche, intuitive und allgegenwärtige Sache – Fühlen und Gefühle – gelernt, ohne dass diese Sache selbst Teil der Zielüberlegung ist. Paradoxe Weise führt die mangelnde Möglichkeit theoretischer Abbildung im Kompetenzmodell zu einer Theoretisierung des Erfahrungsmomentes in der potenziellen musikpädagogischen Planung und Umsetzung. Zugegebenermaßen wäre die affektiv-motivationale Disposition physiologisch messbar, deduktiv zu rekonstruieren oder nachträglich zu erfragen, was im Umfeld der Lern- und Emotionspsychologie Erkenntnisse über Emotionen in Leistungskontexten verspricht.⁹⁵⁷ Doch obwohl das Wissen um leistungsbezogene Emotionen für den schulischen Kontext von großem Wert ist, schließt es die individuelle Qualität des Fühlens bzw. der Gefühle in musikästhetischen Erfahrungskontexten nicht ein. Wird das Gedankenspiel weiterverfolgt, so ließen sich die Gefühle gemäß Kompetenzlogik ausschließlich über die Verschiebung ansteuern, in welcher die Handlung oder Performance auch als Sprechen oder Schreiben über sich und die individuellen Gefühle in einer spezifischen Situation zum Tragen kommt. Auf anderem Wege ist eine empirische Annäherung ausgeschlossen und selbst dieser Weg scheint steinig. Zunächst

⁹⁵⁶ BLÖMEKE et al. 2015, S. 9, die Begriffe sind die Übersetzung des Autors.

⁹⁵⁷ Vgl.: REISENZEIN, Rainer: *Emotionen in Lern- und Leistungskontexten*. In: Spinath, Birgit / Dickhäuser, Oliver / Schöne, Claudia: *Psychologie der Motivation und Emotion. Grundlagen und Anwendung in ausgewählten Lern- und Arbeitskontexten*. Hogrefe, Göttingen 2018, S. 96.

hätte die Bewertung von Selbstberichten mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, wie sie mit der Einschätzung von emotionalem Ausdruck oder mit experimentellen Befragungen einhergehen, etwa mit dem Problem sozial erwünschter Äußerungen. Zudem müsste sehr genau differenziert werden, welche Teile der Sprech- oder Schreibhandlung zu welchem Kompetenzbereich zählen. Lernenden mit eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten droht in einem solchen Setting das Fühlen oder der Umgang mit Gefühlen abgesprochen zu werden. Darüber hinaus lenkt der Umweg über sprachliche Ableitungen den Fokus auf eine wesentliche Unklarheit. Bis hierhin wurde in erster Linie das theoretisch-methodische Instrument des Kompetenzkonstrukts beschrieben und in Hinblick auf Gefühle untersucht. Zielte Musikunterricht aber tatsächlich auf das subjektive Gefühlsleben, so stellt sich – abgesehen von der weiterhin offenen technischen Beschreibbarkeit des Lernprozesses – vor allem auch die inhaltliche Frage danach, womit sich dieses Lernen begründen ließe. In der Kompetenzlogik wäre zu beschreiben und somit zu fixieren, was kompetenter Umgang mit Gefühlen und Musik eigentlich ist und inwiefern er für das eigene Leben dienlich sein kann. Dieses Unterfangen ist in mehrreli Hinsicht äußerst problematisch.

Mit einer ernst gemeinten Fokussierung auf Gefühle erweitert der Musikunterricht die domänenspezifische Situation des Musiklehrens und -lernens potenziell auf die Privatsphäre der Lernenden und Lehrenden. Die Privatsphäre ist nicht nur ein äußerliches Recht, sondern im Falle der Gefühle bzw. des Fühlens handelt es sich um integrale, omnipräsente Bestandteile der Personen. Wie im dritten Kapitel dargelegt, bilden sie sich durch die Interaktion mit der Familie und dem soziokulturellen Umfeld heraus, von wo aus sie in wechselseitigen Prozessen die Erinnerungen, aber auch die Vorstellungen des momentanen und zukünftigen Selbst unbewusst und bewusst bestimmen. Die Kategorien, nach denen unbewusst und bewusst Situationen, andere Personen und auch Musik eingeschätzt werden, entstehen ebenfalls zunächst abseits der Schule in inzidentellen Lernprozessen. Gefühle sind also so basal, dass sie im schulischen Kontext nicht intentional erlernt werden müssen, von den beschriebenen Potenzialen in der Primarstufe abgesehen.⁹⁵⁸ Gleichzeitig wirkt Schule und damit Musikunterricht als zentrale Erfahrung mindestens implizit stark auf die Bewertungs- und Einschätzungskategorien ein. Die bewusste musikpädagogische Intervention müsste also präskriptiv begründen, wie sich kompetentes Fühlen und daraus resultierendes Handeln anfühlt und äußert. Zudem hätte sie Wege aufzuzeigen, eine Änderung durch Lernen zu erreichen. Was in der Formulierung etwas absurd anmutet, ist in der klinischen und pädagogischen Psychologie Normalität. Unter dem Schlagwort der emotionalen Kompetenz⁹⁵⁹ finden sich hier diverse theoretische Ausformungen und daran anknüpfende Trainings- und Therapieprogramme, die auf eine Veränderung des Verhaltens im Umgang mit Gefühlen ausgerichtet sind. Im Unterschied zum schulischen gibt es in diesem Feld allerdings relativ konkrete Normen, die für die Definition von Krankheitsbildern herangezogen

958 Vgl. S. 130 in dieser Arbeit

959 z. B.: PETERMANN, Franz / PETERMANN, Ulrike / NITKOWSKI, Dennis: *Emotionstraining in der Schule: Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Hogrefe, Göttingen 2016. KLINKHAMMER, Jule / VON SALISCH, Maria: *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. Kohlhammer, Stuttgart 2015. BERKING, Matthias: *Training emotionaler Kompetenz. Mit 121 Folien und 36 Abbildungen*. Springer Medizin Verlag, Heidelberg 2008.

werden, sodass die Aussicht auf Heilung für die betroffenen Menschen solche Eingriffe rechtfertigen.⁹⁶⁰

Wenn im Vergleich dazu das Begründungspotenzial des Kompetenzmodells betrachtet wird, so steht neben dessen theoretischer Tauglichkeit hinsichtlich Gefühlen die übergeordnete Ausrichtung auf das Messen zur Disposition. Transferierbarkeit, Anwendung oder übergeordnete Zielsetzung folgen erst im zweiten Schritt.⁹⁶¹ Die übergeordnete Zielsetzung ist bei der Begründung der PISA-Studie die Evaluation dessen, „was junge Menschen am Ende ihrer Bildung an Fertigkeiten bräuchten, um eine konstruktive Rolle als Bürger einer Gesellschaft spielen zu können“,⁹⁶² was durch Kompetenzmessung geschieht. Kompetenzmessung verläuft wie beschrieben so, dass das Handeln einer Person in einer spezifischen Situation erfasst wird, woraus auf einen bestimmten Grad an Kompetenz geschlossen werden kann. Daraus folgt, dass nur das gemessen werden kann, was die vom Untersuchungsdesign festgelegte Situation an potenzieller Messbarkeit zulässt. Deutlich wird, dass Kompetenzmessung ein konservatives bzw. konservierendes und gleichzeitig uniformierendes Instrument ist. Die Testsituation und ihr Erwartungshorizont, der sich in der Abstufung der Kompetenzen niederschlägt, sind vom jeweiligen Horizont der Studiendesigner*innen begrenzt. Sie verschließen sich somit alternativen Handlungsstrategien – ein System erzeugt sich zirkulär immer wieder neu. Ein solches geschlossenes, selbstreferenzielles System steht in direkter Opposition zur herausgearbeiteten Beziehung im Metaxy leiblicher Affektivität zwischen Mensch und Musik: In-Musik-Sein in musikalischer Existenz ist immer eine Singularität. Die Vorstellung eines kompetenten Umgangs mit einem gemeinschaftlich-geteilten Gefühl läge zwischen abgrenzender Reflexion und der Auflösung des Selbst in der Masse – beides ließe sich als Kompetenz beschreiben.

Zusätzlich stellt sich die Frage, wer die Untersuchungssituation schafft und begründet, aus der die benötigten Fertigkeiten abgeleitet werden. Die Abhängigkeit, die dieser Prozess erzeugt, erklärt VOLKER LADENTHIN mit der Zweckgebundenheit des Bildungssystems:

„Das Kompetenz-Konzept versteht pädagogisches Handeln als *Mittel*, um vorgegebene Zielsetzungen der Gesellschaft zu erreichen. Die Gesellschaft bestimme die *Ziele*, die pädagogisch-psychologische Forschung finde die *Mittel*, um sie zu erreichen.“⁹⁶³

Eine Zielformulierung im Sinne der OECD laute „[g]esellschaftlicher Wohlstand, soziale Kohäsion und Entwicklungschancen“.⁹⁶⁴ Eine solche Formulierung wird allerdings nicht im Zuge gesellschaftlicher Diskurse unter Teilhabe aller Mitglieder der Gesellschaft ausgehandelt.

⁹⁶⁰ Die Diskussion, was psychisch normal ist und was einer Intervention bedarf, wäre im Kontext dieses Kapitels sicherlich erhellend, ist aber aus Gründen des Umfangs nicht zu leisten. Deshalb bleibt es bei dieser heuristischen Erklärung.

⁹⁶¹ REICHENBACH, Roland: *Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenz Denkens*. In: Pongratz, Ludwig A. / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Janus Presse, Bielefeld 2007, <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7177>, S. 70 [zuletzt aufgerufen am 01.09.2021].

⁹⁶² KLIEME et al. 2008, S. 8: Übersetzung des Autors: „what young adults at the end of education would need in terms of skills to be able to play a constructive role as citizens in society“.

⁹⁶³ LADENTHIN, Volker: *Zur Begründung von Lernzielen in Konzepten der Kompetenzorientierung*. https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2021/02/50521191_GdWPH_191AL_Umbruch_01_Ladenthalin-1.pdf, 2020, S. 1–2 [zuletzt aufgerufen am 01.09.2021].

⁹⁶⁴ KLIEME / LEUTNER 2006, S. 876.

Vielmehr folgen die Lernziele einem ökonomischen ‚common sense‘: Sie verweisen auf ein erfolgreiches Agieren in bestimmten Bereichen, das letztlich als gesellschaftlich wirkungsvoller Schulabschluss bzw. kulturelles Kapital gemessen werden kann.⁹⁶⁵ Die Kompetenztheorie ist eben ein funktionelles Instrument, das gesellschaftlich-politische Fragen als geklärt annimmt.⁹⁶⁶ Aus diesem Grund lässt sich kein übergeordnetes Ziel oder ein konkretes Gesellschafts- oder Menschenbild als Begründungszusammenhang für eine bestimmte Kompetenz konsultieren – an ihre Stelle tritt eine merkwürdige Leere, die von breiter evidenter Faktizität überdeckt wird.

Als knappen Ausblick auf Erklärungsansätze für die Dominanz der Kompetenz bietet sich die historische Entwicklung der Konzeption und ihrer Vorgänger an, sowohl aus psychologischer als auch ökonomiehistorischer Perspektive. ANDREAS GELHARD spricht von einer „Genealogie der Prüfungstechniken“⁹⁶⁷ unter der Maxime, es müsse sich messen lassen, ab den Anfängen der Psychologie bis zum Handbuch Kompetenzmessung⁹⁶⁸. Er erkennt darin den neuen Machtypus nach FOUCAULT, der nicht mehr absolutistisch regiert, sondern in neuen Machtverfahren regelt und kontrolliert. Dies geschehe in Normalisierungstechniken, die „qualifizieren, messen, abschätzen“, z. B. durch psychologische Prüfungen.⁹⁶⁹ Äußerst detailliert leitet BERND LEDERER die Entstehung des Kompetenzkonzepts von 1950 bis zum WEINERTSchen Kompetenzverständnis historisch her und zeigt auf, dass Kompetenz immer eine ökonomische Anforderung bzw. Beschreibung sei.⁹⁷⁰ Der Durchbruch der Kompetenztheorie habe nach sich gezogen, dass sich „emanzipatorische Errungenschaften auf begrifflicher und konzeptioneller Ebene durch herrschaftliche Aneignung und Funktionalisierung in ihr glattes Gegenteil verkehren und sich tendenziell gegen das Subjekt wenden“,⁹⁷¹ was letztlich zur „Hervorbringung von Subjekten im Geiste neoliberaler Strategien“⁹⁷² führe. Diese historischen Deutungen sind sicherlich diskutabel. Doch verweisen sie auf den durchaus interessanten Aspekt, dass sich gerade individuelles Fühlen und Gefühle im Umgang mit Musik zunächst nicht operationalisieren lassen. Das könnte als Indiz dafür genommen werden, dass der musikalische Mitvollzug keinem äußeren Zweck dient, sondern sich selbst genügt. Das gilt allerdings nur unter der Bedingung, dass die Auseinandersetzung mit Musik grundsätzlich im Bereich des Ästhetischen und nicht des Ökonomischen liegt. Umgekehrt wäre eine Operationalisierung von Gefühlen und Musik als Kompetenz in psychologischen Testsettings eine plausible und gleichzeitig fatale Möglichkeit.

Das Fazit lautet, dass die Konzeption von Kompetenz ungeeignet ist, um Gefühle zum Gegenstand im Musikunterricht zu machen. Hierfür gibt es hauptsächlich drei Gründe:

1. Ein Befund aus der Emotionspsychologie bestätigt sich für die Lehr- und Lernpsychologie: Die Modalität des subjektiven Gefühls ist nicht beobachtbar und

⁹⁶⁵ LADENTHIN 2020, S. 3.

⁹⁶⁶ Ebd.

⁹⁶⁷ GELHARD, Andreas: *Kritik der Kompetenz*. Diaphanes, Zürich 2018, S. 20.

⁹⁶⁸ GELHARD 2018, S. 20.

⁹⁶⁹ GELHARD 2018, S. 19.

⁹⁷⁰ LEDERER, Bernd: *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck university press, Innsbruck 2014, S. 329–350.

⁹⁷¹ LEDERER 2014, S. 525.

⁹⁷² BORST, Eva: *Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet*. In: Pongratz, Ludwig A. / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Janus Presse, Bielefeld 2007, <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7177>, S. 87 [zuletzt aufgerufen am 01.09.2021].

damit nicht beschreibbar; es interessiert maximal aus der Perspektive leistungsbezogener Emotionen. Ohne die tatsächliche Einbindung des Fühlens bzw. der Gefühle ist ein Lernen nur losgelöst, mithin theoretisiert möglich.

2. Kompetenzmessung ist ein konservatives Instrument, das durch seine zirkuläre Designlogik nur das an Beobachtung und Beschreibung zulässt, was es bereits gab. Dies würde bedeuten, normativ zu fixieren, wie sich Gefühle im Musik-Erleben anfühlen sollten.
3. Die Kompetenzkonzeption vermag abseits ihrer Messverfahren keine übergeordneten Ziele zu begründen. Vielmehr bereitet sie einem ökonomisierten, auf Optimierung des Selbst – im Sinne einer Markttauglichkeit – ausgelegten Verständnis von Lernen den Boden. In diesem Zusammenhang wäre eine Begründung zum Umgang mit Gefühlen und Musik im Musikunterricht verantwortungslos, da sie stets Gefahr liefe, herrschaftlich korrumptiert zu werden.

Allerdings können Kompetenzbeschreibungen zur Lehr- und Lernorientierung verwendet werden, wenn eindeutig benennbare Wissensanwendungen operationalisiert angeben werden können. Für das Üben, das Wiedergeben von explizitem Fachwissen oder für eindeutig beschriebene Problemlösungsszenarien mag das Kompetenzkonzept dienlich sein.

5.2 Eine Strukturanalyse zur Relevanz von Fühlen und Gefühlen für Musiklernen im Übergang zu musikalischer Bildung

Die Auseinandersetzung mit der Kompetenztheorie hat zum einen deren Limitationen aufgezeigt. Weder eine Um- oder Weiterdeutung des Kompetenzbegriffes⁹⁷³ noch die Flankierung des Modells mit alternativen Theorien der Psychologie würden die Kernkritikpunkte entkräften, da das empirische Paradigma der objektiven Beobachtung unumstößlich ist. Zum anderen deutet das vorhergehende Kapitel an, was eine Beschreibung und Begründung von Fühlen und Gefühlen im Musikunterricht zu leisten hat. Um den Anforderungen zu begegnen, wird folgender Annahme nachgegangen: Dort, wo die Wirksamkeit der Konzeption von Kompetenz endet, kann ein zu erarbeitendes Verständnis von musikalischer Bildung als alternatives Beschreibungssystem einsetzen. Der Ausgangspunkt der Überlegungen liegt in dem oben beschriebenen Initialmoment des Musiklernens. Das In-Musik-Sein ist die Voraussetzung dafür, in einen Prozess involviert zu werden, in dessen Verlauf sich das Verhältnis zwischen dem Selbst und der Musik verändert und der idealerweise in einer resonanten Beziehung mündet. Diese wiederum lebt dann von verschiedenen Umgangsweisen mit Musik und von der Erprobung diverser Vermögen im Hinblick auf Musik.

⁹⁷³ z. B.: HECHLER, Judith / SPYCHIGER, Maria: *Ästhetische Kompetenz. Ent-deckung und Entwicklung eines Konstrukts*. In: Schwarzbauer, Michaela / Oebelsberger, Monika (Hrsg.): *Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg*. Lit Verlag, Wien 2017, S. 33–48. Auch dieses ‚Konstrukt‘ nimmt WEINERT 2001 als Ausgangspunkt, möchte sich dabei aber von einem „operationalisierten Verständnis“ (S. 37) von Kompetenz distanzieren und konstruiert ‚ästhetische Kompetenz‘ als Metakompetenz, die sich durch Basisaktivitäten auszeichnet, Antezedentien der Entwicklung im sozial-gesellschaftlichen Umfeld und aus Auswirkungen für das Individuum in verschiedenen Lebensbereichen und -situationen beschreibt (S. 42–43). Wozu der Begriff Kompetenz in diesem weiten Verständnis noch notwendig ist, bleibt mindestens diskutabel.

Im musikalischen Bildungsbegriff haben das Fühlen bzw. die Gefühle eine zumindest implizite Tradition (als musikalisch-ästhetische Erfahrungen⁹⁷⁴) und auch in klassischen Bildungstheorien spielen sie eine Rolle. Das Ziel der folgenden Überlegungen liegt darin, die Verbindung zwischen Lernen und musikalischer Bildung unter Berücksichtigung des Beitrags von Fühlen und Gefühlen im Musikunterricht herauszuarbeiten. Von einer solchen Verbindung ausgehend, lässt sich differenzieren, welche bisher erarbeiteten Dimensionen von Fühlen und Gefühlen in musikpädagogischen Kontexten von Relevanz sein können. Mithilfe der erarbeiteten Lernbegriffe und einem bildungsökologischen Verständnis der Strukturen *Allgemeinbildung – musikalische Bildung – Fach Musik – Musikunterricht* lassen sich Dimensionen von Gefühl in konkreten Kategorien fassen und musikpädagogisch begründen.

Der Vorteil des Begriffs Bildung gegenüber jenem der Kompetenz liegt darin, dass er nicht disziplinär beschränkt ist. Er repräsentiert ein seit ALEXANDER VON HUMBOLDT allgemein geteiltes Grundverständnis⁹⁷⁵, welches je nach Gebrauch eine präzisierende Bestimmung einfordert. In der Offenheit liegt zugleich die Schwierigkeit: Das Konzept Bildung ist nicht empirisch anschlussfähig, sondern verlangt nach philosophischer Erörterung und Bestimmung, wodurch ihm der wissenschaftliche Status teilweise abgesprochen wird.⁹⁷⁶ Der Fundus an Begriffsbestimmungen ist unübersichtlich groß geworden,⁹⁷⁷ da das Verständnis von Bildung immer im Verhältnis zum Selbstverständnis der Gesellschaft ausgehandelt wird, die in Aussicht gestellte Substitution des Bildungs- durch den Kompetenzbegriff als ein Teil dieses Diskurses in den 2000er-Jahren wäre ein Beispiel.

Bildung oder musikalische Bildung könnte im Sinne des Rhizom-Denkens als ein weiteres Plateau aufgefasst werden. Zielführender ist es jedoch, Bildung als eine Determinante von Musikunterricht zu beschreiben bzw. das gegenseitige Bedingungsverhältnis der Begriffe zu erfassen, beginnend mit folgendem Zitat:

„Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“.⁹⁷⁸

Es handelt sich um den Titel eines Berichts der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1998, anhand dessen sich die beteiligten Strukturen benennen lassen. Auf der Makroebene⁹⁷⁹ bestimmt die Gesellschaft mittels ineinander greifender demokratischer Prozesse Verantwortliche für ihr eigenes Bildungswesen, das sich aufgrund der föderalen Struktur in 16 Ländern autonom abbildet und auf Bundesebene von den Verantwortlichen mindestens besprochen wird. Unterhalb dieser Makro- ist auf der Mesoebene, d. h. in allen Ländern, ähnlich, dass das Fach Musik an

⁹⁷⁴ Siehe S. 70–71 in dieser Arbeit.

⁹⁷⁵ Vgl.: KOLLER, Hans C.: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer, Stuttgart 2018, S. 11.

⁹⁷⁶ TENORTH, Heinz-Elmar: „*Bildung*“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 978. [zitiert nach Vogt 2012, S. 19]

⁹⁷⁷ LEDERER 2014, S. 37–317.

⁹⁷⁸ KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 10.03.1998*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf [zuletzt aufgerufen am 28.03.2021].

⁹⁷⁹ Ebenen nach BRONFENBRENNER, Urie: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1993, S. 199–241.

allgemeinbildenden Schulen im Musikunterricht unterrichtet wird. So betrachtet sind Schulen Orte, an denen Schüler*innen Allgemeinbildung erfahren bzw. an dem sie in den lebenslangen Prozess der individuellen Bildung einsteigen, um diesen anschließend eigenständig ein Leben lang fortzusetzen. In diesem Kontext gibt es das Fach Musik als ein theoretisches Konstrukt: Es beschreibt alle Begründungszusammenhänge des Lehrens und Lernens von Musik in Hinblick auf musikalische Bildung, hier ist musikalische Bildung ein Teil allgemeiner Bildung. Die Umsetzung des Faches Musik erfolgt im praktischen Pendant, dem Musikunterricht. Auf der Mikroebene des Musikunterrichts unterrichtet mittels Tätigkeit des Lehrens meist eine Lehrperson (seltener handelt es sich um mehrere Lehrpersonen) das Fach Musik in einem Klassenverband, einer Projektgruppe / Arbeitsgemeinschaft oder in Schulensembles, die der Tätigkeit des Lernens nachgehen. Diese rein strukturelle Betrachtung benennt und verortet zunächst alle am Prozess beteiligten Dinge und Akteure, deren Beziehungen in Bedingungsgefügen auf diese Weise zumindest als Strukturen kenntlich werden. Ergänzt werden sie zudem um das für das Thema relevante Chronosystem, das die verschiedenen Strukturen als in der Zeit bewegliche Konstituenten begreift.

„Der Begriff Chronosystem bezieht sich auf langfristige Forschungsmodelle, in denen die zeitliche Veränderung oder Stabilität nicht nur der sich entwickelnden Person, sondern auch des Umweltsystems in Betracht gezogen werden können.“⁹⁸⁰

Durch die Berücksichtigung des Chronosystems wird der Anschluss an die entwickelten Perspektiven auf leibliche Affektivität möglich:

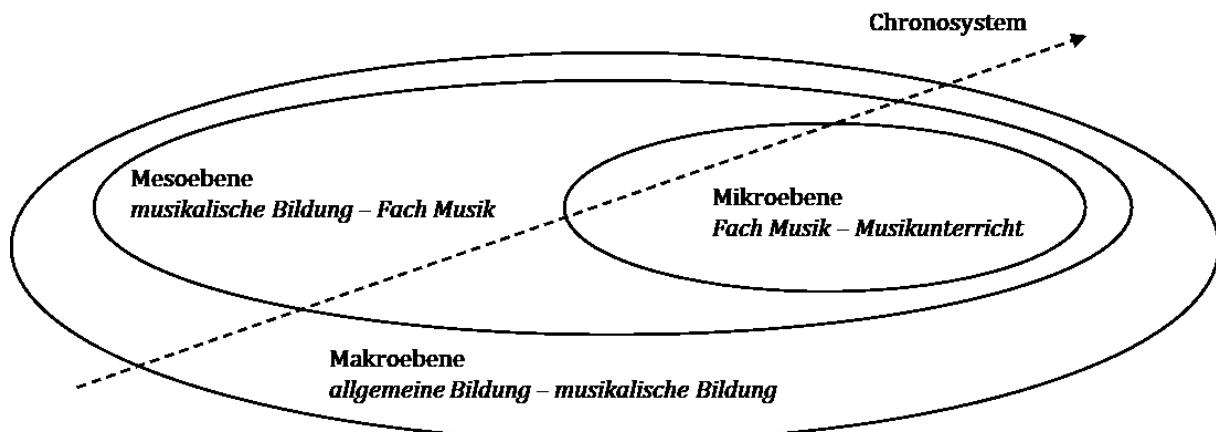


Abb. 23: Determinierende Strukturen für Fühlen und Gefühle im Musikunterricht in den Ebenen nach BRONFENBRENNER

Die Strukturen werden im Folgenden in Dyaden aufeinander bezogen und den absteigenden Ebenen entsprechend nacheinander erfasst. In diesem Zuge wird deutlich, inwiefern, warum und

⁹⁸⁰ BRONFENBRENNER, Uri: *Ökologische Sozialisationsforschung*. In: Kruse-Graumann, Lenelis / Graumann, Carl F. / Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Psychologie Verlags Union, München 1990, S. 77, S. 76–79.

in Bezug worauf sich die Berücksichtigung von Fühlen und Gefühlen als plausibel und produktiv erweist.

5.2.1 Allgemeinbildung – musikalische Bildung

Der im deutschsprachigen Raum nach 1800 etablierte Begriff der Bildung zeichnet sich durch drei Konstituenten aus: Im Unterschied zur äußerlichen Erziehung als Edukation meint Bildung die autonome „Einverwandlung“⁹⁸¹ der Welt. Der Begriff verweist auf eine kommunikative Gesellschaft, die sich nicht in erster Linie auf ihre politische Gemeinsamkeit, sondern auf ihre „mannigfaltige Eigenbildung“⁹⁸² beruft. Zudem eröffnet die persönliche Reflexion kultureller Gemeinschaftsleistungen, auf die sich Bildung bezieht, eine gemeinsame bzw. geteilte gesellschaftliche Kultur.⁹⁸³ Bildung ist seither als demokratisches Bürgerrecht etabliert, das öffentliche Bildungssystem verantwortet die Vermittlung von Bildung. Der Ort dieser Vermittlung ist die allgemeinbildende Schule, zu deren Besuch die Bürgerinnen und Bürger verpflichtet sind. In diesem Kontext erscheint die Erweiterung des Begriffs der Bildung hin zur Allgemeinbildung. WOLFGANG KLAFKI bestimmt Bildung als Allgemeinbildung in einem dreifachen Sinn, der sich aus dem Zusammenhang der persönlich erarbeiteten und verantworteten Grundfähigkeiten der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ergibt:⁹⁸⁴

- *Bildung für alle:* Als Bedingung für ein selbstbestimmtes Leben ist sie allen zugänglich zu machen. Die persönliche Entwicklung menschlicher Fähigkeiten zur Selbstbestimmung vermag gesellschaftlich bedingte Ungleichheiten zu nivellieren.
- *Bildung im Medium des Allgemeinen:* Zur Mitbestimmung und Solidarität ist die Aneignung der den Menschen gemeinsamen Frage- und Problemstellungen in historischer und zukünftiger Perspektive in den Mittelpunkt zu stellen. Vergangene Erfahrungen, Denkergebnisse und Lösungen sollen zum Verstehen und Gestalten der historisch vermittelten Gegenwart in Hinblick auf die gemeinsame Zukunft entsprechend den drei Grundfähigkeiten in einem universalen (vs. eurozentristischen) Denkhorizont in die Auseinandersetzung einbezogen werden.
- *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten:* Zur freien Entfaltung der Persönlichkeit bedarf es der Bildung
 - „des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
 - der kognitiven Möglichkeiten,
 - der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
 - der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m. a. W.: der Sozialität des Menschen,
 - der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,

⁹⁸¹ KOSELLECK, Reinhart: *Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II. Bildungsgüter und Bildungswissen*. Klett-Cotta, Stuttgart 1990, S. 14. [zitiert nach VOGT, Jürgen: *Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch*. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM) 2012, S. 3, <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>, [zuletzt aufgerufen am 25.10.2021].]

⁹⁸² KOSELLECK 1990, S. 14 [zitiert nach VOGT 2012, S. 3].

⁹⁸³ KOSELLECK 1990, S. 14 [zitiert nach Vogt 2012, S. 3–4].

⁹⁸⁴ KLAFKI, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz, Weinheim / Basel 2007, S. 52–54.

- schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.“⁹⁸⁵

Die von KLAFKI aufgelisteten Merkmale von Allgemeinbildung könnten fast als pädagogische Interpretation der Menschenrechte gelesen werden. Allgemeinbildung erfüllt als abstraktes Ideal die Voraussetzung für eine stabile demokratische Grundordnung, in der Menschen vernunftgeleitete Antworten auf globale Problemstellungen zu entwickeln imstande sind. Sie ist ein Element des sozialen Friedens, da sie Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Milieus erlaubt, und ist darüber hinaus notwendig zur ganzheitlichen Entfaltung der Persönlichkeit. Sowohl auf die gesamte Gesellschaft als auch auf das Individuum bezogen ist Allgemeinbildung davon gekennzeichnet, dass sich nie ein abgeschlossenes Ergebnis zeigen wird, sondern der Bildungsprozess ein fortwährender ist.⁹⁸⁶

Auf der Makroebene wird bereits ein Spannungsverhältnis sichtbar, das sich auf den folgenden Ebenen fortsetzt und verschärft. Allgemeinbildung, die auf autonome Welteinwandlung und solidarische Teilhabe an der Gesellschaft zielt, wird in einem verpflichtenden System erworben. Der zunächst vom deutschen Bildungsbürgertum geprägte Bildungsbegriff und der mit einem Welt-Horizont versehene Terminus der Allgemeinbildung bei KLAFKI sind von unterschiedlichen gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt. Allein der Vergleich zwischen diesen beiden Begriffsverständnissen illustriert, dass (Allgemein-)Bildung im Zusammenhang mit der jeweiligen Gesellschaft gesehen werden muss. In der deutschen Gesellschaft im europäischen bzw. westlichen Kontext herrscht eher ein individualistisches, implizites Verständnis von Gefühlen vor. Selbstbestimmtheit, Autonomie und Unabhängigkeit werden in Verbindung mit Ich-fokussierten Gefühlen kommuniziert. Demgegenüber wirkt in manchen anderen Gesellschaften eher ein relationales Gefühlsverständnis, das von einer interdependenten Selbstauffassung getragen wird. Starke Äußerungen von Ich-fokussierten Gefühlen werden eher als Bedrohung für soziale Beziehungen interpretiert und soziale Sensitivität durch die Beachtung von Gefühlen, die auf andere fokussiert sind, wie z. B. Scham, äußern sich deutlicher.⁹⁸⁷ Diese vereinfachte und sehr verkürzte Darstellung interkultureller Differenzen behandelt das Thema sicher in keiner Weise erschöpfend, sondern kann nur ein Hinweis darauf sein, dass das Verständnis von Allgemeinbildung auch stark auf das Bild einer idealen Persönlichkeit wirkt. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Grenzen zwischen unterschiedlichen Auffassungen von Gefühl nicht entlang von Ländergrenzen verlaufen, sondern sich diverse Gefühlskulturen in der globalisierten Welt nebeneinander finden und auch neu entfalten. In einer transkulturellen Gesellschaft⁹⁸⁸ nach WELSCH verhalten sich das Erleben und der Ausdruck von Gefühlen ebenso plural und interdependent wie die Kulturen, mit denen sie in einer Wechselwirkung stehen.

Es gilt nunmehr, das Verhältnis von Allgemeinbildung zu musikalischer Bildung zu bestimmen und die eigenständigen Anteile musikalischer Bildung herauszustellen. Der Begriff der

⁹⁸⁵ KLAFKI 2007, S. 54.

⁹⁸⁶ Vgl. VOGT 2012, S. 4.

⁹⁸⁷ FRIEDLMEIER, Wolfgang: *Emotion und Kultur in entwicklungspsychologischer Perspektive*. In: Kappelhoff et al. 2019 S. 319–320.

⁹⁸⁸ WELSCH, Wolfgang: *Transkulturalität – Die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen*. In: Europäisches Kultur- und Informationszentrum in Thüringen (Hrsg.): VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/1994, https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf [zuletzt aufgerufen am 08.04.2021].

musikalischen Bildung ist ebenfalls der Pluralisierung unterworfen und seine Bestimmung hängt vom jeweiligen Kontext ab. Gemeinsam ist den Präzisierungen musikalischer Bildung, dass allgemeine Bildungstheorien auf den Umgang mit Musik bezogen werden. Musikspezifische Umgangsweisen und ihr jeweiliger theoretischer Hintergrund weisen besondere bildende Momente auf, die sich durch andere Bildungsanlässe oder -inhalte nicht anregen lassen. KAISER beschreibt diese Momente als Movens des inhärenten Spannungsverhältnisses zwischen den Begriffen: „Allgemeinbildung ist der Widerpart musikalischer Bildung, ist jener Anspruch, dem gegenüber musikalische Bildung sich immer ihrer eigenen Kraft zu versichern hat.“⁹⁸⁹ Allgemeine Bildung und musikalische Bildung überschneiden sich dort, wo sie auf die Gesamtheit der individuellen Lebenspraxis wirken.⁹⁹⁰ Musikalische Bildung besetzt darüber hinaus jene Bereiche, die das je eigene Sein in und mit Musik betreffen. Innerhalb der Pluralisierung musikbezogener Bestimmungen des Bildungsbegriffs identifiziert VOGT beispielhaft „Familienähnlichkeiten“⁹⁹¹ zwischen den Positionen: Musikalische Bildung

- wird nicht als Resultat, sondern als Prozess verstanden, der sich in spezifischen Handlungen und Verhaltensweisen äußert und keinen Besitz darstellt,
- bezieht sich nicht auf einen Kanon, sondern ereignet sich mit allen Musikern, die Möglichkeiten einer Erfahrung mit ihnen einschließen,
- passiert nicht einfach im Umgang mit Musik,
- hat nicht das Ziel religiöser oder humaner Vervollkommnung, sondern richtet sich eher auf individuelle Transformationsprozesse, die in Abhängigkeit zur Unverfügbarkeit und Vieldeutigkeit der Musik als ästhetischem Objekt stehen,
- ist nicht an das Paradigma des Hörens gebunden, sondern bezieht sich auch auf musikbezogene Praxen und Interaktionen,
- ist in der Theoriebildung stark beeinflusst von der philosophischen Ästhetik.⁹⁹²

Musikalische Bildung an Schulen trägt also zur Allgemeinbildung bei, ist aber nicht einfach nur ein Teil von dieser. Sie besetzt einen eigenständigen Platz in der Schule, was sich in erster Linie damit begründen lässt, dass Musik ein Element der individuellen und sozialen Lebenspraxis ist und Prozesse des Selbst im Verhältnis zu seiner Welt zulässt, die mit anderen Gegenständen nicht möglich sind.

5.2.2 Musikalische Bildung – Fach Musik

Die Bezeichnung Fach Musik macht darauf aufmerksam, dass Musik im schulischen Kontext ein von den anderen Fächern separater Bereich ist. Sie verweist in Stundenplänen, Rahmenplänen oder in Curricula auf die Praxis des Musikunterrichts. Bedeutsam ist das Fach Musik also als theoretisches Konstrukt, welches das Nachdenken und Schreiben über Musik im Kontext der

⁹⁸⁹ KAISER, Josef H.: *Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung*. In: Kaiser, Josef H.: *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung*. Mainz 1998, S. 106. [zitiert nach NIESSEN, Anne: *Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht*. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), 2002, S. 2, <http://www.zfkm.org/sonder02-niessen.pdf> [zuletzt aufgerufen am 02.04.2021].]

⁹⁹⁰ VOGT 2012, S. 15.

⁹⁹¹ VOGT 2012, S. 17.

⁹⁹² VOGT 2012, S. 17.

allgemeinbildenden Schule umfasst: Musikdidaktische Konzeptionen erörtern und begründen das Lehren und Lernen von Musik, wobei das jeweilige Verständnis von musikalischer Bildung als übergeordnete Zielperspektive fungieren kann.⁹⁹³ Insofern nimmt die Instanz des Fachs Musik auf der Mesoebene in ihrer Äußerlichkeit als Pluralität musikdidaktischer Konzeptionen⁹⁹⁴ eine Vermittlerrolle zwischen der Makroebene musikalischer Bildung und der Mikroebene der Menschen im Musikunterricht ein.⁹⁹⁵ Mit dieser Bestimmung des Fachs Musik geraten weitere Begriffe in den Blick: Wenn musikalische Bildung als Zielperspektive verwendet wird, ist zu fragen, in welcher Verbindung dann das Lehren und Lernen von Musik zu musikalischer Bildung stehen. Vom theoretischen Verständnis dieser Begriffe und ihres Verhältnisses zueinander hängt wiederum ab, welche Facetten des musikalischen Bildungsbegriffes in einer angestrebten Praxis des Musikunterrichts ermöglicht werden. Ein Lernbegriff, der sich z. B. ausschließlich auf den Kompetenzbegriff gründet, lässt sich nicht in Verbindung bringen mit dem skizzierten Verständnis musikalischer Bildung. Deshalb wird es zunächst darum gehen, Lernen und Bildung in Bezug zu Fühlen, Gefühlen und Musik ins Verhältnis zu setzen.

Eine theoretische Verknüpfung von Lernen und Bildung entwickelt WINFRIED MAROTZKI unter Rückgriff auf die lerntheoretischen Skizzen BATESONS. Treffenderweise lässt sich der hier maßgebliche, 1964 erschienene und 1971 überarbeitete Aufsatz BATESONS im Umfeld der kognitiven Wende – der „kybernetischen Revolution im Denken“⁹⁹⁶ – verorten. Auf der Basis der logischen Kategorienlehre nach ALFRED N. WHITEHEAD / BERTRAND RUSSELL entwickelt BATESON eine formal-logische Lerntheorie, die sich über ein behavioristisches Verständnis von Lernen hinwegsetzen will: Fünf sukzessiv miteinander verbundene Ebenen von Lernen werden unterschieden, Lernen null bis Lernen IV, die verschiedene Niveaus im Erlernen von Problemlösungsstrategien bezeichnen.⁹⁹⁷ Mit zeitlichem Abstand gelingt MAROTZKI in seiner Relektüre von BATESON die Kontextualisierung der Lernstufen.⁹⁹⁸

Lernen null beschreibt keine Verhaltensänderung im eigentlichen Sinn, sondern das starre Verhältnis von Reiz und Reaktion. Auf dieser Stufe wären behavioristisch beschreibbare Prozesse zu verorten wie das oben genannte klassische und operante Konditionieren. Unbewusste Reaktionen, die im Diencephalon-zentrierten Affektsystem repräsentiert und ausgelöst werden,

⁹⁹³ Denkbar wäre ebenfalls, dass anstelle musikalischer Bildung die Messbarkeit konkreter Kompetenzen, wie oben beschrieben, diese Orientierung übernimmt.

⁹⁹⁴ LEHMANN-WERMER, Andreas (Hrsg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Wißner, Augsburg 2019.

⁹⁹⁵ Vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit.

⁹⁹⁶ BATESON, Gregory: *Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation*. In: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985a, S. 362.

⁹⁹⁷ BATESON 1985a, S. 379, ausführliche Erläuterung in: MAROTZKI, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1990, S. 34–52. Anschließend daran auch: PIETRAß, Manuela: *Der empirische Unterschied zwischen Lernen und Bildung*. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Band 90: Ausgabe 3 2014, doi: <https://doi.org/10.1163/25890581-090-03-90000003>, [zuletzt aufgerufen am 13.04.2021], S. 361–376.

⁹⁹⁸ In der folgenden Darstellung werden nur Lernen 0 bis Lernen III beschrieben, da Lernen IV eine theoretische Ableitung darstellt: BATESON 1985, S. 379: „Lernen IV wäre Veränderung im Lernen III, kommt aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus dieser Erde vor.“

gehören genauso dazu⁹⁹⁹ wie implizite musikalische Fähigkeiten, etwa das unmittelbare Lossingen infolge der Einsatzgeste, verbunden mit dem Gefühl der Bestätigung, mit der Gruppe und in der Musik zu sein.

Auf der Stufe *Lernen I* verortet MAROTZKI klassische Lerntheorien, nach denen sich in Kontexten (Begriff BATESON) sozialer Situationen (Interpretation MAROTZKI) der Rahmen (Begriff BATESON) kognitiver Schemata (Interpretation MAROTZKI) in Lernprozessen verändert.¹⁰⁰⁰ Die Konstellation der sozialen Situation stellt in der Deutung des Menschen¹⁰⁰¹ eine Menge an möglichen kognitiven Schemata zur Verfügung, die durch Ausprobieren, Irrtum und Korrektur in ihrer Wirksamkeit variiert werden.¹⁰⁰² Hier lässt sich die Parallele zum oben erörterten Instrument der Kompetenzmessung ziehen, obwohl das Verständnis MAROTZKIS von Gegebenheiten als soziale Situation bereits über den operationalisierten Situationsbegriff im Kompetenzdenken hinausgeht. In dieser Stufe des Musik- und Gefühllernens können beispielhaft die verschiedenen Modi von Vollzug und Teilhabe angeführt werden, die im Grundschulalter erst erlernt werden müssen. Hier lassen sich auch die soziokulturellen, implizit vermittelten Gemeinplätze musicalischer Ausdrücke verorten, wie Tonalitäts- oder Spannungsempfinden.

Im *Lernen II* wandle sich der Prozess der Lernens selbst, indem Menschen die Menge der Handlungsalternativen veränderten.¹⁰⁰³ MAROTZKI sieht auf dieser Ebene den Moment, in welchem Menschen das Lernen selbst lernen: Durch die Veränderung der Menge an Reaktionsmöglichkeiten entstehen Verhaltensänderungen und vor allem neue Gewohnheiten. Letztere sind präferierte Auswahlmuster, die den Auswahlprozess aus Versuch und Irrtum immer weiter begrenzen.¹⁰⁰⁴ Die Gesamtheit der Gewohnheiten eines Menschen macht das aus, was als Selbst oder Individualität bezeichnet wird. Mittels der Gewohnheiten wird der Strom der Erfahrung so strukturiert, dass in der individuellen Wahrnehmung Kohärenz entsteht:

„Welche Umstände sorgen dafür, daß ein bestimmter Wissenschaftler den Strom von Geschehnissen so interpunktiert, daß er zu der Schlußfolgerung gelangt, alles sei vorherbestimmt, während ein anderer den Strom von Geschehnissen für so regelmäßig ansieht, daß er einer Steuerung unterliegen könnte?“¹⁰⁰⁵

Subjektive Interpunktions, also „eine bestimmte Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und Erfahrungen zu verarbeiten,“¹⁰⁰⁶ sind für BATESON entscheidend und werden im Lernen II

⁹⁹⁹ Beispielsweise die physische Reaktion einer Gänsehaut und ihr Erleben. Vgl. S. 123–124 in dieser Arbeit.

¹⁰⁰⁰ MAROTZKI 1990, S. 35–36.

¹⁰⁰¹ MAROTZKI schreibt in seinen Ausführungen vom Subjekt des Lernens. Stattdessen wird hier der Begriff des Menschen verwendet, wie auch im Rest der Arbeit.

¹⁰⁰² MAROTZKI 1990, S. 37.

¹⁰⁰³ MAROTZKI 1990, S. 38. Konstruktivistisch ließe sich Lernen II mit MARTINA KRAUSE nach JEAN PIAGET mit den Zuständen und Prozessen um Viabilität, Assimilation und Akkommodation beschreiben. Vgl. KRAUSE, Martina: *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Olms, Hildesheim et al. 2008, S. 52–58.

¹⁰⁰⁴ MAROTZKI 1990, S. 38.

¹⁰⁰⁵ BATESON, Gregory: *Sozialplanung und der Begriff des Deutero-Lernens*. In: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985b, S. 224.

¹⁰⁰⁶ MAROTZKI 1990, S. 33.

verändert. MAROTZKI versteht diese Stufe als jene, auf welcher der Großteil des Beziehungsverhaltens *eingewöhnt* wird. In Lernen II könnten die oben beschriebenen Prozesse des impliziten und inzidentellen Lernens eingeordnet werden, die explizit reflektierbar sind. Auf diese Weise entstünden individuelle Überzeugungen über die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung, die unmittelbar weder als wahr oder falsch zu unterscheiden seien,¹⁰⁰⁷ was sich in dem Zitat der unterschiedlichen wissenschaftlichen Meinung spiegelt. MAROTZKI deutet Lernen II deshalb als einen Bildungsprozess, in dem sich eine Transformation im Weltverhältnis des Menschen vollziehe, der von Eltern, Erziehenden, Lehrenden und Therapierenden alltäglich initiiert werde.¹⁰⁰⁸ Die Rede vom Strom der Geschehnisse legt die Assoziation zum leiblichen Mitvollzug von Musik nahe. Tatsächlich scheint das oben erarbeitete Verständnis des Musiklernens ein gut geeignetes Beispiel zu sein, um Lernen II zu exemplifizieren. Im spezifischen Prozess des In-Musik-Seins sind es die graduellen Ausschläge des Fühlens, welche die Interpunktionen des Geschehens vermitteln. Die subjektive Wahrnehmung musikalischer Figuren stellt in individuellem Ausmaß Anforderungen an die Person. Lernen beginnt hier, wenn sich die Person in musikalischer Existenz verändert und sich der Initialmoment des Musiklernens – die Rührung – ereignet. Musikalische Existenz ist dabei nicht auf den leiblichen Mitvollzug beschränkt, vielmehr kann nichtsprachliches ästhetisches Denken oder Denken in Klängen involviert sein. In diesem Akt der individuellen Bedeutsamkeitserzeugung richtet eine bestimmte Konstellation phänomenaler Orientierungspolaritäten, die im Wahrnehmungsstrom einen Bruch der persönlichen Kohärenz erzeugen, eine Frage oder Aufforderung an die Person.¹⁰⁰⁹ Lernen II ist deshalb auch die Stufe, auf welcher graduell Bildungsprozesse aus Lernen hervorgehen. Fühlen und Gefühle nehmen dabei die entscheidende Rolle ein: Wie in der Darlegung aus entwicklungspsychologischer Perspektive¹⁰¹⁰ aufgezeigt, ist ihre Entstehung, Differenzierung, Versprachlichung, Regulation und bewusste Führung bzw. das Sich-Hineinbegeben der innere Seismograf der Entwicklung des Menschen. Gefühle interpunktionieren durch zunächst nur implizite, später explizite und implizite Lernprozesse in der Interaktion mit Familie, Freunden, Erziehenden, Lehrenden und Musikern in sozialen Kontexten die Wahrnehmung des Selbst in den Dimensionen und Funktionen des Ich¹⁰¹¹ und formieren Gewohnheiten, die schließlich das ausmachen, was als Persönlichkeit bezeichnet oder wahrgenommen wird. Ein erster Schritt von einer nur lernenden hin zu einer sich bildenden Person wird also dann vollzogen, wenn sie Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten entwickelt bzw. transferiert, die ihr Verhältnis zur Welt erweiternd verändern. Gefühle sind dabei die Interpunktionen oder, wie MATTHIAS HUBER es nennt, emotionale Markierungen,¹⁰¹² die Gewohnheiten und Transformationen dieser Gewohnheiten indizieren: Im Umgang mit Musik,

¹⁰⁰⁷ MAROTZKI 1990, S. 40.

¹⁰⁰⁸ MAROTZKI 1990, S. 41–42.

¹⁰⁰⁹ In seiner Arbeit fasst LUKAS BUGIEL die transformatorische Bildungstheorie anhand von fünf Aspekten zusammen, die hier als weiterer theoretischer Bezug in vier Aspekten verdichtet werden. Vgl.: BUGIEL, Lukas: *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript [TheorieBilden], Bielefeld 2021, S. 16–17: Auslöser von Bildungsmomente finden sich in Antworten auf unbekannte Problemkrisenerfahrungen.

¹⁰¹⁰ Vgl. S. 127–130 in dieser Arbeit.

¹⁰¹¹ Vgl. S. 131 in dieser Arbeit.

¹⁰¹² Vgl. HUBER, Matthias: *Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen*. In: Huber, Matthias / Krause, Sabine: *Bildung und Emotion*. Springer VS, Wiesbaden 2018, S. 101.

und damit auch im Musiklernen vermischen sich kognitive und körperliche bzw. leibliche Anteile mit Gefühlen¹⁰¹³ vor dem Hintergrund gänzlich ästhetisch-individueller und sozial-situativ bedingter Konstellationen der Biografie,¹⁰¹⁴ weshalb Fühlen, Gefühle und Musik im Übergang von Lern- zu Bildungsprozessen als miteinander verwobene Dinge zu begreifen sind.

Beispielsweise könnten Kinder einer zweiten Klasse in einem impliziten Lernprozess erfahren, wie in einem metrischen Puls das Call-Response-Prinzip musikalische Verläufe strukturiert und das Lernen in ihnen ermöglicht. Es wäre dann die Grundlage dafür gelegt, eine neue Gewohnheit mit Musik zu festigen, die Musik nicht nur als monologische, sondern dialogische Form der Weltaufordnung repräsentiert. Je nach Qualität der Anleitung wird dieser Lernprozess mit positiven Gefühlen begleitet, wie der Freude darüber, als Teil der Gruppe die Herausforderung zu bestehen, die präsentierten musikalischen Figuren selbst wiedergeben zu können. Als zweites Moment könnte so etwas wie eine Glückserfahrung stehen, Teil einer eigens gestimmten Zeit, des In-Musik-Seins, zu sein. Beide Elemente dieses Lernprozesses können als Übergang zu einem Bildungsprozess beschrieben werden, da das prozedurale Wissen der erworbenen Gewohnheiten die Grundlage zur Interaktion (Call-Response-Prinzip) oder Kontemplation (In-Musik-Sein) in anderen Kontexten als Gewohnheiten zur Verfügung stellt.

Der letzte Punkt verdeutlicht, dass eine Transformation des Weltverhältnisses keine hinreichende Bedingung für Bildungsprozesse ist, was auch MAROTZKI erläutert;¹⁰¹⁵ die Transformationen des Selbstverhältnisses muss hinzukommen. Welt- und Selbstverhältnis werden im *Lernen III* nach BATESON in einer dialektischen Beziehung zueinander in bewusster Aktivität der Menschen begriffen:

„Indem das Subjekt sich selbst in einer anderen Weise transparent macht, macht es sich die Welt auf andere Weise zugänglich. Und: Indem sich das Subjekt die Welt auf andere Weise zugänglich macht, macht es sich auf andere Weise selbst transparent.“¹⁰¹⁶

MAROTZKI beschreibt diese Interaktion als höhere Formen des Lernens, die in einer Veränderung oder Erweiterung des Potenzials des Selbstbezugs Bildungsprozesse kenntlich macht. Eine Steigerung des Selbstbezugs meint dabei gerade nicht eine soziale Distanzierung und Egoismus, sondern, dass der Mensch „aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit sich selbst als Aktor begreifen kann“¹⁰¹⁷. Auf dieser Stufe kommen zu den auf den Stufen I und II vorhandenen Alternativen mehrere zusätzliche Auswahlmöglichkeiten, was verlangt, „Gewohnheiten nicht zur Gewohnheit im konventionellen Sinn werden zu lassen, sondern bewusst zu erkennen, zu formen und zu nutzen.“¹⁰¹⁸ Durch die Kenntnis der Kontexte und ihrer Prämissen sowie die bewusste

¹⁰¹³ GRUHN, Wilfried: *Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs*. In: Gruhn, Wilfried / Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Helbling, Innsbruck et al. 2018, S. 22. Vgl. HACKL, Bernd: *Lernen. Wie wir werden, was wir sind*. Julius Klinkhardt, Stuttgart 2017, S. 141: Das leibliche Moment des Lernens als *Inkorporieren*.

¹⁰¹⁴ Auf diese Weise lässt sich die Entstehung von Appraisal- und Attributionskategorien auch beschreiben. Vgl. S. 116–120 in dieser Arbeit.

¹⁰¹⁵ MAROTZKI 1990, S. 43.

¹⁰¹⁶ Ebd.

¹⁰¹⁷ Ebd.

¹⁰¹⁸ MAROTZKI 1990, S. 44.

Einsicht in die eigenen kognitiven Schemata lassen sich kreativ und frei neue Gewohnheiten bilden.¹⁰¹⁹ Die jungen Menschen der zweiten Klasse, die mittels Call-Response-Prinzip eine Transformation ihrer musikalischen Weltaufordnung erfahren, tun dies nicht bewusst. Doch sind zwei Szenarien denkbar, in denen es zu Lernen III und musikalischer Bildung kommt:

(1) Das Call-Response-Prinzip setzt sich über die Jahre implizit als prozedurales Können bei einer Schülerin ab. Auf einer Reise ist sie schließlich dadurch befähigt, intuitiv an einem fremdländischen Festtanz teilzunehmen und die Bewegungen des Tanzes zur Musik bewusst zu lernen. Sie macht sich die unbekannte Kultur zugänglich, indem sie in einem kulturell geteilten Handlungsmuster zu agieren in der Lage ist. Sie gewinnt auf diese Weise einen Zugang zu den Menschen der ihr fremden Welt und wird in diesem Lernen herausfordert, sich selbst anders zu sehen, sich transparent zu machen. Diese neue Transparenz wiederum wirkt zurück bei ihrer Rückkehr und erschließt ihr neue Zugänge zu ihrer gewohnten (Musik)-Welt.

(2) Am Abend nach der Musikstunde schaut ein Junge aus der zweiten Klasse einen Film und fühlt sich durch die Filmmusik an die Momente des In-Musik-Seins erinnert. Er wünscht sich die Musik und hört sie ‚rauf und runter‘; eine Gewohnheit des Musikhörens entsteht. Mit der Zeit entdeckt er verschiedene Musiken, die er bewusst auswählt oder ablehnt, und erfährt dabei über sich, dass er ‚Jungs-Musik‘ eigentlich gar nicht so toll findet, da sie ihm zu laut und schnell ist. Scheinbar ist die Welt um ihn herum aber so eingeteilt, weshalb er seine Präferenzen für sich behält und nur mit Kopfhörern hört, während er sich im Beisein seiner Freunde ‚Jungs-adäquat‘ verhält.

Beide Beispiele sind etwas holzschnitthaft, werfen dafür aber Schlaglichter auf mögliche Verläufe vom Musiklernen hin zu musikalischer Bildung. Notwendiges Mittel in diesem Bildungsprozess ist ab einem bestimmten Punkt die Reflexion des Menschen, in welcher sich das Selbst mit seinen Gefühlen und seinen Verhältnissen zur Welt und Musik auseinandersetzt.

Mit jeder Lernstufe steigt die Freiheit und Flexibilität des Menschen, dabei kennzeichnet die Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses den Übergang von Lern- zu Bildungsprozessen, der, anders als von MAROTZKI beschrieben, keinen Unterschied markiert. Vielmehr können die beiden Prozesse als miteinander verbunden verstanden werden. Gefühle interpunktionieren in Lern- und Bildungsprozessen den Wahrnehmungsstrom des Selbst und initiieren durch Gewohnheitsüberforderungen neue Umgangsweisen in Musik.¹⁰²⁰ Hier wären die verschiedenen Umgangs- und Mitteilungsmodi relevant, welche die erarbeiteten Seins- und Denkweisen in Musik einfordern.

Die Reflexion und das daraus gewonnene Wissen über das Selbst, seine Gefühle und Gewohnheiten in verschiedenen soziokulturellen Kontexten als Voraussetzung für die Begründung von erweiterten oder vertieften Erlebnissen und Handlungen in Zukunft zeichnet Bildungsprozesse und die (Selbst-)Beschreibung der musikalischen Persönlichkeit des Menschen

¹⁰¹⁹ MAROTZKI 1990, S. 46.

¹⁰²⁰ Vgl. BUGIEL 2021, S. 17: Bildung als Moment von Umlernprozessen.

aus.¹⁰²¹ Diesen künstlerischen Teil des menschlichen Seins erachtet BATESON als überaus wichtig, da hier der Mensch als Ganzes und nicht nur sein „unbewaffnetes Bewußtsein“¹⁰²² involviert sei. Dieses ausschließlich zweckrationalistische, verkürzte Bewusstsein, ohne eigentliche Manifestationen wie „Träume, künstlerische Produktivität, Wahrnehmung von Kunst, Dichtung und ‚das Beste von Religion‘“ sei „notwendig pathogen und lebenszerrstörend“.¹⁰²³ Demgegenüber finde sich im Lernen III das Metaphorische, Unbestimmte und Tentative¹⁰²⁴ – der Ort ästhetischer Bildung:

„In einem ästhetischen Sinne gebildet zu werden bedeutet [...], mehr, bewusster und anders wahrzunehmen, zu fühlen und zu denken, als das in alltäglichen, normalisierten Weisen des Erfahrens der Fall ist. Durch eine Veränderung von Wahrnehmung, Fühlen und Denken kann sich die Einstellung zur Welt und zu sich selbst ändern.“¹⁰²⁵

Für ein solches Gefühls- und Musiklernen im Lernen III ist sodann die Reflexion des eigenen Fortgangs notwendig, welche die individuellen synchron-lokalen Erfahrungen im Kontext der diachron-globalen Biografie zum Gegenstand hätten. Dies wirkt wiederum sowohl auf die Erzählung der eigenen musikalischen Biografie¹⁰²⁶ als auch in die Momente der anderen Lernbereiche bzw. der Seins- und Denkweisen in Musik zurück und transformiert somit das Verhältnis der Person zur Welt der Musik und zu sich selbst: Eine resonante Beziehung zum Phänomen Musik und verschiedenen Musiken wäre das Ziel schulischer musikalischer Bildung.

5.2.3 Fach Musik – Musikunterricht

Anhand des Begriffspaares Fach Musik – Musikunterricht werden das Musiklernen und die Initiierung musikalischer Bildung im Rahmen des Musikunterrichts betrachtet und die vorhergehenden Überlegungen somit auf die Praxis des Unterrichts angewandt. Die Schwierigkeit dieses Unterfangens liegt in den asymmetrischen Beziehungen zwischen den Menschen im Musikunterricht. Musikunterricht findet zu bestimmten Zeiten im öffentlichen (Musik-)Raum einer allgemeinbildenden Schule unfreiwillig und verpflichtend statt. Ihm liegen strukturell die Beziehungen¹⁰²⁷ zwischen Lehrenden und Lernenden zugrunde. Die Lehrperson hat entlang staatlicher Vorgaben, die sie persönlich interpretiert, das Musiklernen zu verantworten und anzuleiten. Hieraus ergibt sich eine hierarchische Situation, in welcher die Lehrperson als

¹⁰²¹ Vgl. BUGIEL 2021, S. 15: Bildung wird als ein Prozess der Wandlung oder Transformation des Verhältnisses eines soziokulturell eingebetteten Subjekts zu sich selbst und seiner Welt beschrieben.

¹⁰²² MAROTZKI 1990, S. 51.

¹⁰²³ Ebd.

¹⁰²⁴ Ebd.

¹⁰²⁵ LANER, Iris: *Ästhetische Bildung. Zur Einführung*. Junius, Hamburg 2018, S. 14.

¹⁰²⁶ Vgl. BUGIEL 2021, S. 15–16: Bildungsprozesse verdeutlichen sich als biografische oder lebensgeschichtliche Konstruktionen.

¹⁰²⁷ POPP, Ulrike: *Beziehungen in der Ganztagschule – aus Sicht von Lehrkräften und Schüler/innen*. In: Fetzer, Janina / Fischer, Natalie / Tillack, Carina: *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*. Prolog-Verlag [Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 24], Immhausen bei Kassel 2014, S. 90, Beziehung: „Bei ‚Beziehungen‘ handelt es sich um soziale, zwischenmenschliche Bindungen zwischen Personen oder Gruppen, die in ihrem Denken, Handeln und in ihren Emotionen aufeinander Bezug nehmen.“

Mittlerin anderen (öffentlichen, staatlichen) Interessen Rechnung zu tragen hat und andererseits diese Interessen in ihrer eigenen Auslegung gegenüber der Schülerschaft durchsetzt. Innerhalb dieser Struktur obliegt es allein der Lehrperson, inwieweit sie die Lernenden an ihrer Deutungshoheit und Macht teilhaben lässt. Dies lässt sich als institutionelle Asymmetrie bezeichnen, die der formale Kontext¹⁰²⁸ *öffentlicher Raum* mit sich bringt. Außer von einem Machtgefälle ist die Situation davon geprägt, dass alle Beteiligten individuelle affektive Repertoires und Stile einbringen, und zwar sowohl im Allgemeinen als auch speziell in Bezug auf unterschiedliche Musiken verschiedener soziokultureller Kontexte. Äußerlich bzw. ökonomisch handelt es sich um ein erhebliches Ungleichgewicht hinsichtlich des kulturellen Kapitals von Lehrenden einerseits und Lernenden andererseits. Innenperspektivisch passt eher das Bild einer formlosen Heterogenität des affektiven Potenzials. Dies wäre demnach die persönliche Asymmetrie, da die Potenziale geteilter Affektivität in den geteilten persönlich-sozialen Raum hineinwirken. Eng mit dieser Asymmetrie ist schließlich die musikalische Asymmetrie verknüpft, da jede der Personen individuell und möglicherweise ganz unterschiedlich klingende musikalische Wirklichkeiten und musikalische Figuren wahrnimmt, interpunktiert und ihnen individuelle Bedeutsamkeiten zuweist. Institutionelle, musikalische und persönlich bedingte Asymmetrien¹⁰²⁹ bilden demnach die anzunehmende Grundlage für die gemeinsame Zeit von Lehrenden und Lernenden im Musikunterricht. Eine derartige Bestimmung der musikunterrichtlichen Situation macht die besondere Verantwortung der Musiklehrperson deutlich. Von ihr hängt es maßgeblich ab, wie die sich teilweise überschneidenden Asymmetrien erlebt, ausgeglichen oder für das Musiklernen sinnvoll genutzt werden. Als Kern der Problematik lässt sich zugespitzt die Diskrepanz zwischen den asymmetrischen Gegebenheiten des Musikunterrichts und der Rührung des In-Musik-Seins als Initialmoment des Musiklernens herausschälen. Deshalb konzentrieren sich die folgenden Überlegungen darauf, Möglichkeiten für Momente der Rührung innerhalb der Asymmetrien zu skizzieren, aber auch ihre Grenzen aufzuzeigen.

Eine wesentliche Rolle spielt der Umgang der Lehrperson mit den persönlichen Asymmetrien. Sie vermittelt einen affektiven Stil, stimmt die Unterrichtsatmosphäre und fördert und fordert unterrichtsatmosphärisches Vermögen auch bei den Lernenden. Von der Art und Weise, wie sie dies tut, ist abhängig, wie sich die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden etabliert und festigt. Die professionelle Beziehung ist maßgeblich von der Kommunikationssituation geprägt. Nach REINHOLD MILLER wirken Haltungen und Einstellungen auf situative Empfindungen und Gefühle, die sich in verbaler und nonverbaler Kommunikation zeigen.¹⁰³⁰ Die Kommunikation

¹⁰²⁸ Vgl. GODAU, Marc: Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht. Lit Verlag, Münster 2017, S. 130.

¹⁰²⁹ Vgl. Person – Institution – Musik als Analysekonstituenten: STÖGER, Christine: Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik. In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien. Olms, Hildesheim et al. 2010, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87529>, [zuletzt aufgerufen am 08.09.2021], S. 49.

¹⁰³⁰ MILLER, Reinhold: *Beziehungsdidaktik*. Beltz, Weinheim / Basel 2011, S. 96 [zitiert nach LICHTINGER, Ulrike: *Schule – Ort der Begegnung, Stätte des Menschseins?* In: Fetzer, Janina / Fischer, Natalie / Tillack, Carina: *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*. Prolog-Verlag [Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 24], Immhausen bei Kassel 2014, S. 18].

innerhalb des Musikunterrichts ist vom affektiven Erleben und von den durch dieses Erleben geprägten Dispositionen wesentlich mitbestimmt. Um eine vertrauensvolle Beziehung – Merkmal einer fruchtbaren Unterrichtsatmosphäre – durch Kommunikation in Bezug zum Musiklernen zu etablieren und zu pflegen, bietet sich die Berücksichtigung der sieben integralen Grundkulturen nach RALF GIRG an: Achtsamkeit, vielschichtiges Wahrnehmen, Kultur des Annehmens und Nichturteilens, wachsen lassen, unmittelbares Handeln, fließender Dialog und Zusammenwirken. Hierbei wäre die Achtsamkeit als erste Kultur die bestimmende Grundhaltung. Sie erkennt die grundsätzliche Unplanbarkeit von Unterrichtssituationen an. Zweifelsohne ließe sich Unterricht durchdenken und planen, die Lernumgebung, Materialien und Begegnungsanlässe vorgestalten. Doch letztlich entscheidet es sich immer erst im Moment selbst, ob das Lernarrangement funktioniert, was wiederum von den „Themen, Anliegen, Bedürfnissen, [...] Motivation und Gestimmtheit“¹⁰³¹ der Schüler*innen abhänge. Mit der achtsamen Grundhaltung ist ein affektiver Stil seitens der Lehrperson beschrieben, welche die Unverfügbarkeit eines musikalischen Mitvollzugs vorlebt und ein Klima etabliert, in welchem das Ergebnis offen sein darf und nicht bereits operationalisiert niedergelegt ist. Hierfür ist eine Aufmerksamkeit für den Augenblick notwendig, die ein gelassenes, nicht wertendes und kontinuierliches Gewahrsein des Augenblicks erfordert.¹⁰³² Eine solche Haltung scheint ein von gegenseitigem Vertrauen geprägtes Miteinander möglich zu machen. Erst auf der Grundlage des Gefühls von Sicherheit (und durchaus auch Geborgenheit) wird der Moment des Sich-Einlassens auf eine musikalische Existenz und somit der eigentliche Kern musikalischer Erfahrung hypothetisch erreichbar.¹⁰³³ In Bezug auf den Umgang mit musikalischen Figuren würde die Musiklehrperson die Rolle einer Bezugsperson einnehmen, um als ein Modell unter anderen den Vollzug mit Musik durch Teilhabe der Schüler*innen erfahrbar zu machen. Innerhalb dieses Vertrauensverhältnisses obliegt es der Musiklehrperson, Regeln des professionellen Austarierens von Nähe und Distanz bereitzustellen und ihre Umsetzung einzuüben.

Hier wäre denn auch die Grenze zu ziehen: Ein leiblich fundierter Musikunterricht mag sich um die Affektivität seiner Menschen kümmern können, doch nur in Bezug zu klingenden musikalischen Wirklichkeiten. Musiklehrer*innen sind keine Therapeut*innen. Voraussetzung wäre also, dass Lehrkräfte ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kennen, um in entsprechenden Momenten professionelle Unterstützung geben zu können, falls auf Schüler*innen-Seite traumatische oder pathologische Verhaltensweisen zutage treten. In einer derartig verfassten Grundsituation wären alle Menschen im Musikunterricht gleich vor der Musik: klingende musikalische Wirklichkeiten sind so als Singularitäten des individuellen Mitvollzugs offen für jede Form des leiblichen Verstehens oder Denkens im Ästhetischen, im Klang oder in Sprache. Freilich bleiben persönliche Asymmetrien bestehen; Musiklernende sind dem Schutz der Musiklehrenden anbefohlen und stehen durch die Bewertung letztlich immer in einem Abhängigkeitsverhältnis. Gleichwohl scheint das ehrlich gemeinte und gelebte Vertrauensverhältnis der einzige Weg zu sein, um die musikalischen Asymmetrien als

¹⁰³¹ GIRG, Ralf: *Die integrale Schule des Menschen: Praxis und Horizonte der Integralpädagogik*. Roderer, Regensburg 2007, S. 238–260.

¹⁰³² LICHTINGER 2018, S. 18.

¹⁰³³ Vgl. HACKL, Bernd: *Gefühle der Veränderung. Die Bedeutung der Emotionen in einem nicht-intellektualistischen Lernverständnis*. In: Esterbauer, Reinhold / Rinhofner-Kreidl (Hrsg.): *Emotionen im Spannungsfeld von Phänomenologie und Wissenschaften*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, S. 71.

Heterogenität der affektiven Stile überhaupt erst ansprechen zu können. Zugleich wird ein bürokratischer Aspekt der institutionellen Asymmetrie abgebaut, indem Schule weniger eine Stätte gleichzeitig zu erreichender Ziele denn ein Ort für eigenzeitliche Menschen wird, die sich und anderen vertrauen.

Auf dem Fundament einer achtsamen Haltung und gegenseitigen Vertrauens lassen sich Momente des In-Musik-Seins denken, die sich in musikalische Asymmetrien der Heterogenität affektiver Stile und dem sich anschließenden Gebrauch des eigenen Vermögens im Musikunterricht ereignen. Jeder affektive musikalische Stil als Äußeres des affektiven Repertoires verdankt sich den Mitvollzügen in unterschiedlichen soziokulturellen Feldern und trifft im Musikunterricht auf eine klingende musikalische Wirklichkeit. In der Folge sind ebenso viele musikalische Existzenzen als Singularitäten im Raum wie Menschen selbst, verbunden durch eine gemeinsam erfahrene (musikalische) Klangwelt. Im klassischen Fall wird die klingende musikalische Wirklichkeit von der Lehrperson geplant. Sie wählt eine Musik aus, an der es aus ihrer Sicht etwas zu erfahren und zu lernen gibt. Die Auswahl verdankt sich der (affektiven) Musiklernbiografie der Lehrperson: Sie projiziert Momente eigener Rührung auf die Lerngruppe, um auch dort Rührung evozieren zu wollen. Die Zielperspektive eines Ergebnisses als beschreibbares Produkt eines wie auch immer beobachtbaren Lernzuwachses lässt sich angesichts der Heterogenität der Stile allerdings kaum ernsthaft ansteuern. Der angesprochene Aspekt der Nichtplanbarkeit trifft insbesondere auf den Umgang mit musikalischen Mitvollzügen zu. Anstelle einer konkreten Zielformulierung passte es doch eher zum Charakter des musikalischen Mitvollzugs, die Pluralität in der Konstitution musikalischer Figuren fruchtbar zu machen: Eine Didaktisierung der Musik läge dann zunächst nicht in ihrer vorauseilenden Vorfassung für die subjektiv erwartete Unterrichtssituation, sondern ereignete sich als gemeinsame Aktion zwischen Lehrenden und Lernenden in der sinnlichen „Realbegegnung“¹⁰³⁴ mit Musik und gäbe Raum für sich ereignende (Re-)Produktionen, Transformationen in verschiedenen Umgangsweisen, Sprachen und Medien im Beweis unterschiedlichen Vermögens:¹⁰³⁵

- *Achtsamkeit* → für die singulären Augenblicke musikalischer Existenz,
- *vielschichtiges Wahrnehmen* → in verschiedenen Mitvollzugs- und Denkweisen,
- *Kultur des Annehmens und Nichturteilens* → von (Re-)Produktionen, Transformationen und Reflexionen,
- *wachsen lassen* → von ästhetischen Prozessen, nichtsprachlichen Denkweisen und ästhetischen Experimenten,
- *unmittelbares Handeln* → durch In-actu-Produktionen und Transformationen,
- *fließender Dialog* → durch die Teilhabe aller an den Diskursen verschiedener Medialität und
- *Zusammenwirken* als Gruppe in alleiniger und gemeinsamer musikalischer Existenz.

Teil der gemeinsamen Beziehung zwischen allen Beteiligten ist eine aktiv gestaltete und nicht passiv erfahrene Heterogenität. Für die Involvierung der Lernenden in den Musikunterricht scheint diese Idee besonders relevant. Ihre persönlichen affektiven Stile und Repertoires wären

¹⁰³⁴ REICH, Kersten: *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz, Weinheim / Basel 2008, S. 144–157.

¹⁰³⁵ Vgl. Kategorien siehe GIRG 2007, S. 238–260.

in der vergleichenden Wahrnehmung nicht defizitär, sondern hätten ihre eigenständige Berechtigung. Die gemeinsamen sich anschließenden Arbeitsweisen lassen sich unter Rückgriff auf KERSTEN REICHS didaktische Rollen und Handlungsebenen in Bezug auf das Musiklernen deuten. Reich beschreibt drei voneinander getrennte didaktische Rollen (Beobachter*in, Teilnehmer*in, Akteur*in), deren Unterscheidung allerdings in dem entfalteten theoretischen Kontext nicht sinnvoll sind. Vielmehr ist von einer ambigen Involvierung aller auszugehen, wobei dynamische Rollenwechsel vollzogen werden. Deshalb wird nur von Beteiligten ausgegangen, deren Aktivitäten auf den Handlungsebenen reflektiert werden:¹⁰³⁶

	REALBEGEGNUNGEN (<i>sinnlich gewiss</i>)	REPRÄSENTATIONEN (<i>Konventionen und Innovationen</i>)	REFLEXIONEN (<i>Diskurse und offene Dialoge</i>)
BETEILIGTE: MENSCHEN IM MUSIKUNTERRICHT	Einlassen in musikalische Existenz (bei REICH durch die didaktische Bereitstellung mittelbar gelenkt, hier als authentischer Teil der Welt verstanden)	Individuelle Konstellationen der Objektivierungen: <ul style="list-style-type: none"> • leibliches Verstehen • ästhetisches Denken • klangliches Denken • explizites Denken 	Diskurse in Musik und Sprache(n) Reflexion der Ursprünge und Strukturen der Objektivierungscharaktere Verständnis verschiedener und gleichberechtigter Objektivierungscharaktere Reflexion von Alternativen
→ <i>Musiklernen: Neue Mitvollzugs- und Denkpotenziale</i>			

Tab. 10: Didaktische Handlungsebenen in klingenden musikalischen Wirklichkeiten in Anschluss an REICH

Ausgehend von der bereits beschriebenen Realbegegnung des In-Musik-Seins zeigt sich, dass die Grenzen zwischen den didaktischen Handlungsebenen in Bezug zu Musik fließend sind. Die Repräsentation als Objektivierungscharakter ereignet sich bereits in musikalischer Existenz als individuelle Konstellation einer ephemeren musikalischen Figur. Die gemeinsame Arbeit und Reflexion hat dann zum Ziel, diesen Konstellationen in musikalisch-ästhetischen und sprachlichen Suchbewegungen nachzuspüren, ihre Hintergründe (in den Biografien) und Strukturen (des leiblichen Verstehens und Denkens) zu entdecken. Insbesondere die Ergründung der musikalisch-ästhetischen Konstellation zielt darauf ab, die Konventionen der Objektivierungscharaktere zu ergründen, stößt in seinem Tun dann aber zwangsläufig auch auf eine genuin musikalische Charakteristik, nämlich die Entstehung von Neuem, noch nie Dagewesenen. Die konkrete Aufgabe auf Lehrendenseite besteht darin,

- den Stand der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu verstehen, indem ein Verständnis für die Konstellation ihrer musikalischen Figuren entwickelt wird;

¹⁰³⁶ REICH 2008, S. 173.

- Materialien, Strategien, Modelle, Handlungsalternativen, Techniken, Bilder, Begriffe, Übungsstrategien, Sprache etc. zur Verfügung zu stellen, die die Lernenden dazu befähigen, ihr jeweiliges Verständnis und Denken in einem geeigneten Medium auszudrücken;
- Diskurse in Musik und Sprache zu moderieren, welche die verschiedenen Konstellationen erfahr- und verstehbar werden lassen;
- auf der Grundlage der Reflexion neue und nächste (Lern-)Wege in musikalische Existenz mit den Schüler*innen zu entwickeln.

In einem anderen Begründungszusammenhang lassen sich die Empfehlungen LUCY GREENS als praktische Umsetzungsidee beschreiben. GREEN setzt vor allem auf die Einbindung informeller Lernweisen im formalen Kontext der allgemeinbildenden Schule. Anders formuliert: Musikunterricht beginnt bei den affektiven Repertoires und Stilen und den mit ihnen verbundenen musikalischen Figuren der Schüler*innen. Die Schüler*innen sind jene, die die Musik aussuchen. Es ist die Musik, mit der sie sich identifizieren, die sie kennen und verstehen. Der Auswahlprozess nimmt großen Einfluss darauf, in welcher Praxis bzw. mit welcher Umgangsweise den klingenden musikalischen Wirklichkeiten begegnet wird. Innerhalb der musikalischen Wirklichkeiten betont GREEN das intuitive Musizieren mit oder nach Aufnahmen. Hierbei werde ein Denken im Ästhetischen oder im Klang erlernt, das nicht erst über die Schleife des sprachlichen Denkens durch das Erlernen einer Notation laufe. Des Weiteren empfiehlt Green, Musiklernprozesse in Freundeskreise innerhalb der Klasse als selbstgesteuertes Lernen zu situieren. Der Lehrperson käme hier nur wenig Aufsicht zu, das Lernen ereigne sich eher planlos, idiosynkratisch und holistisch, indem die klingende musikalische Wirklichkeit eine Realität der Welt sein dürfe. Typische Umgangsweisen mit Musik seien hier das gemeinsame ‚Hören‘, (Nach-)Spielen, Improvisieren und Komponieren, in denen die individuelle Kreativität zum Ausdruck komme. GREEN resümiert, dass sowohl in formalen als auch in informalen Kontexten das Gefühl im Spiel wichtiger sei als die Technik; bei beiden seien Gruppenprozesse verlangt und würden geschätzt, um Musik zum Gelingen zu bringen; und schließlich sei die Freude an der Musik und ihre nachfolgenden Effekte eine Gemeinsamkeit.¹⁰³⁷

An den praxisorientierten Empfehlungen GREENS ist nachvollziehbar, wo ein Einstieg in den geteilten Umgang mit klingenden musikalischen Wirklichkeiten zu finden wäre. Zugleich treten aber auch Grenzen hervor: Die Rolle der Musiklehrperson ist quasi nicht vorhanden, sie stellt allein Raum und punktuelle Unterstützung bereit. Würden die Grundsätze GREENS dauerhaft zum Paradigma des gemeinsamen In-Musik-Seins, bliebe dieses vermutlich in den soziokulturellen Kontexten der Lernenden verhaftet. Sicherlich lassen sich trotzdem immer wieder neue Figuren finden, zudem ist jede musikalische Existenz ein singulärer Moment. Ein ständiges Kreisen um dieselben Umgangsweisen stellt ab einem bestimmten Punkt allerdings keine Affordanz mehr dar; die Fragen der jeweiligen Musiken verstummen. Hier nun kommen die Musikpädagog*innen ins Spiel: Ist der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen gelungen, können sie Teil der Gruppen werden und eine wichtige Aufgabe erfüllen. Es obliegt ihnen, innerhalb der bekannten Stadien klingende musikalische Figuren mit den Schüler*innen zu gestalten oder einzuschleusen. Sie stören, werfen Fragen auf, fordern zum ästhetischen Experiment heraus oder evozieren

¹⁰³⁷ GREEN, Lucy: Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. Ashgate Publishing Limited, Surrey 2004, S. 10.

Denkalternativen im Klang. Die Suche nach dem Anderen im Eigenen und Identifikationskrisen infolge responsiver musikalischer Figuren wären dann jene Momente, die als Rührung in unterschiedlichem Grad und mit unverfügbarem Ausgang Veränderungen der Menschen im Musikunterricht erzeugen und somit musikalische Bildung in der langfristigen Perspektive veranlassen. Im geteilten soziokulturellen Feld nimmt die Musiklehrperson die Rolle des Musikpädagogen oder der Musikpädagogin im eigentlichen Wortsinn¹⁰³⁸ ein. Sie ist die Person, die die Kinder und Jugendlichen zur gemeinsamen Lehrerin führt – der Musik. In ihrer Gegenwart wachsen die Herausforderungen, denen sich alle Menschen in Musik gegenübersehen.

In der geteilten Bewährung in und vor der Musik lässt sich zwar die institutionelle Asymmetrie nicht auflösen, aber zumindest dahingehend relativieren, dass trotzdem im menschlichen Zusammensein ein gutes Leben miteinander möglich wird. Durch die Annahme einer geteilten Herausforderung verschiebt sich das wahrnehmbare Machtgefälle. Wo sonst eine Lehrperson die Herausforderung anhand extern festgelegter Parameter formuliert und so die Machtverteilung gewollt oder ungewollt durchsetzt, findet eine maßgebliche Veränderung statt. Die Herausforderung liegt eben nicht länger in der bürokratischen Notwendigkeit, zu messen und das Messergebnis zu bewerten,¹⁰³⁹ sondern in der Sache der Musik selbst. Alle Beteiligten sind Kollaborateur*innen, die sich mit all ihren Vermögen gegenüber der Musik beweisen können, wollen oder müssen. Die gemeinsame Erfahrung und ihre Reflexion ist dann das (Um-)Lernen in Musik¹⁰⁴⁰, das zugleich eine Prüfung des jeweiligen Selbst wäre.¹⁰⁴¹ Als eine*r unter anderen in der Musik und Gruppe zu erscheinen,¹⁰⁴² entlässt die Person in die Freiheit, selbstständig in Musik zu lernen, um ihr gegenüber und in ihr verständig zu werden. Hiermit wäre dann der Grundstein für eine resonante Beziehung zwischen Mensch und Musik gelegt: Es geht um den Selbstzweck dieser Beziehung zur Musik und nicht um ein äußeres Ziel, das durch die Musik oder die Beschäftigung erreichbar ist.

In Rekurs auf ERICH WEBER kann das beschriebene Verständnis als bildendes Musiklernen in der „Hochform des pädagogisch betreuten und geförderten Lernens“¹⁰⁴³ reformuliert werden: Musikunterricht ist der Ort sinnhafter sozialer und ästhetischer Interaktion mit anderen und der Musik; er bedeutet Einsicht in verschiedene Vollzugs- und Denkweisen, die zu ambigen Interpretationen von Musik und deren kreativer Innovation führt; er unterstützt jeden Menschen durch selbstwirksame Erfahrungen des Ichs in Veränderungsprozessen bei der Stiftung von Lebenssinn und der Einnahme einer selbstreflexiven Identität und entlässt den Menschen in den lebenslangen Prozess musikalischer Bildung.¹⁰⁴⁴

¹⁰³⁸ BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (Hrsg.): Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. *Pädagoge*. <<https://www.dwds.de/wb/P%C3%A4dagoge>>, [zuletzt aufgerufen am 11.09.2021]: ὁ παιδαγωγός (ho paidagogós) - aus: παῖς, Knabe', ‚Kind'; ἄγειν, ἄγω ‚führen', ‚ich führe'.

¹⁰³⁹ Vgl. HACKL 2009, S. 88.

¹⁰⁴⁰ BUCK, Günther: *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Wissenschaftliche Buchgesellschaft*, Darmstadt 1989, S. 47 [zitiert nach GELHARD, Andreas: *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. diaphanes, Zürich 2018, S. 227].

¹⁰⁴¹ GELHARD 2018, S. 226.

¹⁰⁴² Vgl. GELHARD 2018, S. 250.

¹⁰⁴³ WEBER, Erich: *Grundfragen und Grundbegriffe der Pädagogik. Band 1, Teil 3*. Auer, Donauwörth. 1999, S. 55 [zitiert nach LEDERER 2014, S. 260].

¹⁰⁴⁴ Ebd.

5.3 Gefühlslernen und Gefühlsbildung in Musik – Musiklernen und musikalische Bildung durch Fühlen

Die Überschrift verdichtet die grundlegende Erkenntnis des Kapitels: Menschliches Fühlen und Musiklernen sind existenziell miteinander verschränkt, das eine wird sich ohne das andere nur bedingt ereignen. Die Fokussierung auf den zweiten Teil der Verschränkung mündet im bildenden Musiklernen: Der Begriff gründet einerseits auf einem theoretisch entwickelten Verständnis von Lernen und Bildung, das mit der Rührung als Initialmoment des Musiklernens den Übergang von Lernen zu Bildung ermöglicht. Als Erfahrung und Reflexion der Veränderung des Ichs transformiert es das Welt- und Selbstverhältnis. Andererseits verlangt bildendes Musiklernen in der Übertragung der theoretischen Herleitung in musikunterrichtliche Praxis eine konkret beschreibbare Ausrichtung derselben. Um in den bestehenden Asymmetrien der Schule ein gutes Leben führen zu können, bedarf es zunächst einer bewussten Pflege der Beziehung der Menschen im Musikunterricht. Auf einer geteilten Vertrauensbasis in achtsamer Grundhaltung vermag die Heterogenität affektiv-musikalischer Repertoires und Stile aktiv fruchtbar gemacht anstatt passiv erlitten zu werden. Der leibliche Mitvollzug verschiedener Musiken ist (als Realbegegnung) zentral für verschiedene Weisen der Objektivierung (als Repräsentation von Konventionen) oder der Erfindung von Innovationen, die schließlich in geteilten Diskursen reflexiv zugänglich werden. In der gemeinsamen Verschränkung der Perspektiven auf die singulären musikalischen Existenzen kommt der Musiklehrperson die Aufgabe zu, mit den Schüler*innen Musiken zu (er-)finden, die ein Maß an Affordanz aufweisen, welches durch die Schüler*innen bewältigt werden kann, sodass aus Momenten der Rührung neue Welt- und Selbstverhältnisse erwachsen. Infolge der Kollaboration von Lehrenden und Lernenden verschiebt sich die Didaktisierung der Musik; sie bewegt sich weg von einer alleinigen Aufgabe der Lehrenden hin zu einem gemeinsamen Projekt. Mit der geteilten Herausforderung, sich in der Musik zu bewähren, sind Prüfungen nicht länger institutionell begründete Prüfungen, sondern Selbstprüfungen im Rahmen freiheitlichen Lernens.

Die Betonung von Musiklernen und musikalischer Bildung ist dem Untersuchungsfeld bzw. der Disziplin geschuldet, in welcher diese Arbeit verortet ist. Wie die Überschrift suggeriert, könnte auch das Gefühlslernen und die Gefühlsbildung Ausgangspunkt der Überlegungen sein. Obwohl dazu keine theoretischen Grundlagen vorhanden sind, soll auf der Basis des hier erarbeiteten Wissensstands ein kurzer Ausblick in diese Richtung gewagt werden.

In Bezug auf das In-Musik-Sein ist davon auszugehen, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen individuellen affektiven Repertoire und Stil sowie deren Wurzeln und erzählerischen, biografischen Ausformungen dazu führen könnte, starke oder gar existenzielle Erfahrungen mit Musik zu verarbeiten und zu integrieren. Mit dem Musikverständen stellt sich eben auch ein Selbstverständen ein. PLESSNER schreibt dazu:

„Musikalität ist nichts anderes, als das Vermögen, Herr seines eigenen Mitgenommenseins durch Töne zu sein. Erst die Unbeteiligkeit in der Mitgenommenheit gibt den klingenden Linien Verständlichkeit.“¹⁰⁴⁵

¹⁰⁴⁵ PLESSNER 1951, S. 198.

Eine solche Integrationsleistung wäre indes nicht nur ein Verstehen des theoretischen (expliziten) Denkens über die musikalische Figur, sondern darüber hinaus ein Verstehen der Gesamtkonstellationen der leiblichen, ästhetischen und klanglichen Elemente und ihrer persönlichen Bedeutsamkeit für das eigene Leben. Damit ließen sich zum einen wiederkehrende Momente des In-Musik-Seins im Modus des ästhetischen Genusses¹⁰⁴⁶ aufsuchen, ohne sich der Autorität der Musik zu entziehen. Zum anderen bedeutet die Emanzipation von der eigenen Gefühlswelt einen Schritt dahin, sich freiheitlich und mündig nicht nur zur Musik, sondern zur Welt zu verhalten und sich auch abseits der Musik bewusst mit der eigenen Gefühlswelt zu befassen.

Sich in klingende musikalische Wirklichkeiten verschiedenster soziokultureller Kontexte zu begeben, ihre Herausforderungen anzunehmen und sich schließlich in ihnen zu *ent-decken* hält das Potenzial bereit, das eigene Fühlen, seinen Ausdruck und seine Transformation in andere Medien zu differenzieren. Im beschriebenen Musikunterricht herrscht ein Klima, in welchem Haltungen der Solidarität, Toleranz und der Lust an Neuem einen Nährboden haben. Nicht zuletzt lässt sich so auch die Erfahrung fördern, dass Neugier stärker als die Furcht vor dem Fremden wirkt.

¹⁰⁴⁶ SCHMITZ 1998, S. 104, vgl. S. 166 in dieser Arbeit.

6 Fazit: Die Relevanz leiblicher Affektivität für musikalische Lern- und Bildungsprozesse

Fühlen und Gefühle im Kontext leiblicher Affektivität sind von zentraler Bedeutung für bildendes Musiklernen. Die Zielperspektive, Schüler*innen am individuellen Prozess musikalischer Bildung teilhaben zu lassen, verlangt eine andere gedankliche Herangehensweise an den Musikunterricht und die allgemeinbildende Schule, um sie als Orte des Menschseins zu gestalten.

Zu dieser Aussage gelangt vorliegende Arbeit über mehrere Stationen. Die Analyse des musikdidaktischen Forschungstandes ergab, dass der Zusammenhang zwischen der Zielperspektive und dem gewählten wissenschaftlichen Bezug vielfältige inhaltliche und methodische Empfehlungen begründet. Hierbei ließen sich zwei Kernprobleme identifizieren. Zum Querschnittsthema Gefühle herrscht erstens eine unübersichtliche Heterogenität an Vorstellungen zum Phänomen selbst und dessen begrifflicher Verfasstheit. Zweitens bildet sich diese Heterogenität auch in Hinblick auf Handlungsempfehlungen für den Musikunterricht ab, die sich zwischen zwei Polen gruppieren lassen: einerseits Schule als öffentlicher und erzwungener Raum, der nicht als der richtige Ort angesehen wird, um mit der Privatheit von Gefühlen umzugehen oder Gefühle und Gefühlslernen als wichtiger Bestandteil der Musikunterricht. Daher galt es, das Phänomen und seine begriffliche Verfasstheit in einem ersten Untersuchungsschritt zunächst isoliert zu klären und bewusst zu reflektieren, mit welchen Paradigmen die einzelnen Wissenschaften und Philosophien ihren Blick und ihre Begriffe schärfen. Ein Vorschlag zur terminologischen Konsolidierung wurde Ende des dritten Kapitels in der Form erarbeitet, dass sich die Perspektiven der einzelnen Theorien im Begriff der leiblichen Affektivität begründet miteinander verschränken. Die musikpädagogische Reflexion zeigte dabei bereits die Relevanz für musikunterrichtliches Denken und Handeln auf, da mit dem Begriff leiblicher Affektivität

- Lern- und Bildungsprozesse in situativer und biografischer Perspektive begründet werden können,
- individuelle Faktoren der Bedeutsamkeitskonstituierung hervortreten,
- Fühlen und Lernen als miteinander verschränkt verstanden werden können,
- die gegenseitige Durchdringung von Menschen und soziokulturellen Umfeldern durch das Fühlen begreiflich wird, wobei Musikunterricht als paradigmatisches Szenario des Gefühls- und Musiklernens erfasst werden kann,
- Resonanz und Entfremdung als Pole normativer Orientierung infrage kommen, um dem Selbst- und Weltbezug und ihres Verhältnisses zueinander Orientierung zu geben.

Das gewonnene Verständnis leiblicher Affektivität ließ sich im zweiten Schritt auf Musik beziehen und in Hinblick auf Musikunterricht reflektieren. Leibliche Affektivität wurde dabei als Metaxy zwischen Menschen und klingenden musikalischen Wirklichkeiten begründet und fünf Spektren wurden als Polaritäten des Zwischen untersucht. Als Ergebnis konnte In-Musik-Sein als leibliches Musikverstehen in verwandelter musikalischer Existenz erfasst werden. Innerhalb dieser Existenz richten musikalische Figuren die Wahrnehmung aus, die von Gefühlsgestalten und Denken im Ästhetischen, Denken im Klang und explizitem Denken mitkonstituiert wird. Jede klingende musikalische Wirklichkeit fordert als Singularität zu eigenen Objektivierungscharakteren heraus, die ihrerseits mit verschiedenen Umgangsweisen in Musik durch diverse Medien vermittelt werden. Als besondere Konstellationen des In-Musik-Seins

konnten existenzielle Gefühle und die musikpädagogisch relevante Rührung identifiziert werden. Letztere stellt sich als Veränderung des alltäglichen Seins des Menschen in Musik ein und ist wichtig, da sie im Fühlen eine Störung, Frage oder Affordanz einer musikalischen Figur vermittelt: In diesem Initialmoment des Musiklernens liegt der Ausgangspunkt für Transformationen im Welt- und Selbstbezug des Menschen. Dieser gründet sich auf der individuellen affektiven Biografie jedes Menschen, die das affektive Repertoire und den äußerlichen affektiven Stil prägt. Es handelt sich dabei um die Beziehungen und ihre Qualitäten, die mit Musiken und Personen in verschiedenen soziokulturellen Kontexten hergestellt wurden. Jede Person bringt somit eine hybride Konstellation verschiedener affektiver Kulturen in den Musikunterricht ein, der selbst ein soziokulturell heterogener Raum wird: Indem sich Menschen im Musikunterricht gemeinsam auf Musik einlassen, entsteht das Potenzial, dass die inneren heterogenen kulturellen Verfasstheiten der Personen einen dritten Raum in gemeinsamer und doch gleichzeitig einsamer musikalischer Existenz erleben, gestalten und reflektieren.

Der dritte Untersuchungsschritt galt der Kontextualisierung der vorangegangenen Ergebnisse in Bezug zur Musikpädagogik. Während die Erörterung des Kompetenzbegriffs dessen äußerst eingeschränkte Brauchbarkeit in Hinblick auf die Beschreibung des Lernens von Gefühlen und Musik offenbarte, erwies sich die Strukturanalyse von Musiklernen im Übergang zu musikalischer Bildung als äußerst fruchtbar. Es konnte dargelegt werden, dass Fühlen und Gefühle sowohl situativ als auch biografisch musikalische Lern- und Bildungsprozesse indizieren und somit musikdidaktisch für die Orientierung von musikunterrichtlichem Handeln von großer Relevanz sind. Der Musikunterricht selbst lässt sich unter dem Beziehungsaspekt als Ort persönlicher, musikalischer und institutioneller Asymmetrien charakterisieren, die dem erarbeiteten Verständnis der Beziehung zwischen Menschen und Musik entgegenstehen. Zur Relativierung der Asymmetrien wurden konkrete Empfehlungen erarbeitet, die musikdidaktisch darauf zielen, Momente der Rührung im Musikunterricht möglich zu machen:

Die erste Empfehlung lautet: bewusster Aufbau, bewusste Pflege und Vertiefung der professionellen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies gelingt, indem:

- unterrichtsatmosphärische Vermögen gefördert werden,
- Kommunikation auf ihre Wurzeln in Einstellungen und Gefühlen hin geprüft, entsprechend eingeübt, gebraucht und reflektiert wird,
- die Kultur einer achtsamen Grundhaltung die Situation des Musikunterrichts im Sinne von Sicherheit und Geborgenheit prägt.

Die zweite Empfehlung lautet: Anerkennung der Unverfügbarkeit musikalischer Mitvollzüge als musikdidaktisches Prinzip, woraus sich die Konsequenz ergibt, dass sich die Didaktisierung der Musik als Kollaboration zwischen Lehrenden und Lernenden vollzieht. Dies geschieht, indem

- alle Menschen als gleich vor der Musik angenommen werden.
- die Heterogenität hybrider affektiver Repertoires in Bezug Musik aktiv genutzt und nicht passiv erlitten wird. Diese aktive Nutzung wiederum
 - äußert sich in Realbegegnungen mit musikalischen Figuren in Form des Sich-Einlassens in musikalische Existenz,
 - zeigt sich in individuellen Konstellationen der Objektivierung sowohl in leiblichem Verstehen als auch in ästhetischen, klanglichen und expliziten Denkweisen (in intendierten Mitteilungen in verschiedenen Medien, welche ihre Konventionen kennen und kreativ innovieren),

- äußert sich in reflexiven Diskursen in Musiken und Sprachen, die den Ursprung individueller Objektivierungscharaktere erforscht, sie als gleichberechtigt akzeptiert und daraus Alternativen in neuen Mitvollzugs- und Denkpotenzialen entwirft.

Die Didaktisierung der Musik als Kollaboration geschieht weiterhin, indem:

- Schüler*innen in vertrauten und intuitiven musikalischen Existzenzen und damit verknüpften Umgangs- und Objektivierungsweisen den Weg ins Musiklernen finden.
- die Musiklehrperson im selbstzweckhaften musikalischen Tun mit den Schüler*innen ist. Das gelingt ihr,
 - wenn sie die Situation so versteht, dass sie responsive musikalische Figuren einflicht, die ein fruchtbare Maß an Affordanz aufweisen, um Momente der Rührung zu evozieren,
 - wenn sie die Diskurse moderiert,
 - wenn sie gemeinsame Wege in alternative musikalische Existzenzen mit den Schüler*innen entwirft und beschreitet.

Die dritte Empfehlung lautet: Verschiebung der institutionellen Prüfung zu einer Selbstprüfung, die zur Bewährung vor der Sache Musik herausfordert und keine Bewährung vor einer bürokratischen Instanz darstellt. Dies gelingt, indem

- die jeweilige Weise des Mitvollzugs, der Reflexion und narrativen Verfasstheit als eine unter anderen betrachtet wird,
- diese Weise des Mitvollzugs als Moment des individuellen, Bedeutsamkeit konstituierenden Musiklernens erkannt wird,
- diese Weise des Mitvollzugs als resonante Selbst- und Musikbeziehung zu musikalischer Bildung den Kern des Musikunterrichts ausmacht.

In diesem Verständnis projiziert die Arbeit das bildende Lernen von Gefühlen und Musik als übergeordnete Zielperspektive auf den allgemeinbildenden Musikunterricht. Bildendes Lernen von Gefühlen und Musik zeigt sich in

- sinnhafter ästhetischer Interaktion mit anderen und der Musik,
- der verständigen Einsicht, dem Gebrauch und der Wertschätzung verschiedener Vollzugsweisen von und Denkweisen über Musik und dem Verständnis ihrer Wurzeln als Verbindungen zur eigenen Identität und Biografie, was in den emanzipierten Umgang mit der eigenen Affektivität und dem genussvollen Einlassen in musikalische Existzenzen mündet,
- in der Annahme der Lebensaufgabe, das individuelle affektive Repertoire in Bezug auf Musik auszudifferenzieren,
- ambigen Interpretationen von Musik, die sich in adäquaten Medien als Mitteilungen äußern und mit Konventionen und Innovationen spielen,
- Erfahrungen und Reflexionen der Veränderung des Selbst und seiner Beziehung zu sich und der Musik,
- der Formulierung eines individuellen Lebenssinns mit Musik,
- einer selbstreflexiven Identität,

- einer neugierigen Haltung gegenüber dem Fremden.

7 Ausblick

Gegen die entwickelten Gedanken mag jemand einwenden, die beschriebenen Wege des bildenden Musiklernens seien der Realität der allgemeinbildenden Schule allzu fern. Volle Stundenpläne, der Mangel oder ständige Wechsel von Musiklehrer*innen, ungenügende Ausstattung, heterogene Klassen, die Privatsphäre der Schüler*innen etc. – die Liste an Gründen für ein Scheitern lässt sich leicht fortsetzen. Vorliegende Arbeit ist jedoch von der Überzeugung getragen, dass Wissenschaft neben der Erlangung neuen Wissens unter bestimmten Bedingungen die Aufgabe hat, normativ in die Realität rückzuwirken. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand *Gefühle im Musikunterricht* hat möglichst wahres Wissen hervorgebracht. Die Aufgabe der musikpädagogischen Forschung bestand zunächst darin, überhaupt theoretische Grundlagen zu bilden. Nun sollten diese Grundlagen dazu dienen, das Leben der Menschen im Musikunterricht zu verbessern. Vor den Ergebnissen zurückzuschrecken und sich an der aktuellen Machbarkeit zu orientieren, würde bedeuten, wider besseren Wissens zu handeln. Stattdessen stellt sich am Ende dieser Arbeit die umgekehrte Frage: Wie müssen wir allgemeinbildende Schulen gestalten, damit der dortige Musikunterricht ein Ort bildenden Musiklernens wird? Dahinter verbirgt sich die tiefer gehende Frage, welche Art von Menschen wir uns in Zukunft für unsere Gesellschaft wünschen. Daran könnten sich nun ausschweifende Diskussionen anschließen zum Thema, wie unsere Gesellschaft Bildung verhandelt und welchen Stellenwert sie ihr beimisst, zur zukünftigen Notwendigkeit des Faches Musik in der digitalisierten Welt oder zu alternativen Schulkonzepten. Stattdessen verdeutlicht die Reflexion des Begriffs ‚Musikunterricht‘ das eigentliche Dilemma zwischen Vorstellungen und Realitäten. Im 21. Jahrhundert beruht der einzige kostenfreie Zugang zu musikalischer Bildung auf einer knapp 500 Jahre alten Idee, die zum Ausdruck bringt, eine Person sei in Musik zu unterweisen, zurechtzuweisen, aus einer höhergestellten Position zu unter-richten.¹⁰⁴⁷ Ideen von Partizipation, Demokratie und Offenheit sind auf Systeme angewiesen, in denen sie gelebt werden und zur Entfaltung kommen dürfen. Zudem benötigen sie Begriffe, die ihren Kern abbilden oder bewusst umdeuten, um nicht die Sedimente vergangener Zeit und damit verknüpfter Ideen mit sich zu tragen. Eine Diskussion zur alternativen Bezeichnung dessen, was gemeinhin Musikunterricht genannt wird, birgt das Potenzial einer geteilten Vision dieses Tuns. Eine solche Vision wiederum könnte die Vorstellungen inspirieren, wie die Orte unserer Kinder und Jugendlichen benannt, gestimmt und belebt werden sollten.

Mit Blick auf die musikpädagogische Forschung haben sich das Fühlen und die Gefühle als paradigmüberschreitendes Querschnittsthema erwiesen. Im Kanon musikpädagogischer Forschungsströmungen handelt es sich um einen Gegenstand, der aufgrund seiner Bedeutung für das Musiklernen sehr viel Kooperations- und Austauschpotenzial aufweist. Darüber hinaus ist das Feld im Anschluss an diese Arbeit offen und bereit für die Vertiefung, wobei die Augen jeder Disziplin noch viel zu entdecken haben.

¹⁰⁴⁷ BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (Hrsg.): Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. *Unterricht*. <https://www.dwds.de/wb/Unterricht>, [zuletzt aufgerufen am 12.09.2021].

8 Literaturverzeichnis

- ALPERS, Georg W. / MÜHLBERGER, Andreas / PAULI, Paul: *Psychophysiolgie der Emotionen*. In: Brandstätter, Veronika / Otto, Jürgen H. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Hogrefe, Göttingen et al. 2009, S. 412–413.
- ANDERS, Günther: *Philosophische Untersuchungen über musikalische Situationen [1930/1931]*. In: Ellersohn, Reinhard (Hrsg.): *Musikphilosophische Schriften: Texte und Dokumente / Günther Anders*. C.H. Beck, München 2017 (1930/1931), S. 15–140.
- ANGERER, Marie-Luise: *Affekt und Psychoanalyse. Geschichte und Theorie*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 56–61.
- ARNOLD, Wilhelm / EYSENCK, Jürgen / MEILI, Richard (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie. Erster Band. A – Gyrus*. Herder, Freiburg et al. 1993.
- ASANGER, Roland / WENNINGER, Gerd (Hrsg.): *Handwörterbuch Psychologie*. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim 1999.
- AUERBACH, Erich: *Figura*. In: Konrad, Gustav: *Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie*. A. Francke AG Verlag, Bern 1967, S. 55–92.
- BAILEY, Christian: *The Worship of Nature? Psychological and Aesthetic Theories of the Emotions as the Fin-de-Siècle*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 39–47.
- BARTELS, Daniela: *Musikpraxis und ein gutes Leben: Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?* Wißner, Augsburg 2018.
- BATESON, Gregory: *Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation*. In: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985a, S. 362–399.
- BATESON, Gregory: *Sozialplanung und der Begriff des Deutero-Lernens*. In: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985b, S. 219–240.
- BECKERMANN, Ansgar: *Einleitung*. In: Prechtl, Peter (Hrsg.): *Grundbegriffe der analytischen Philosophie. Mit einer Einleitung von Ansgar Beckermann*. J. B. Metzler, Stuttgart / Weimar 2004, S. 1–12.
- BEHNE, Klaus E. (Hrsg.): *Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn*. Laaber Verlag (Musikpädagogische Forschung; 3), Laaber 1982.
- BENECKE, Cord / BRAUNER, Felix: *Motivation und Emotion. Psychologische und psychoanalytische Perspektiven*. W. Kohlhammer, Stuttgart 2017.
- BEN-ZE'EV, Aaron: *Die Logik der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009.
- BERGIUS, Rudolf: *Affekt*. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Verlag Hans Huber, Bern 2014, S. 102–103.
- BERKING, Matthias: *Training emotionaler Kompetenz. Mit 121 Folien und 36 Abbildungen*. Springer Medizin Verlag, Heidelberg 2008.
- BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (Hrsg.): Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/>.
- Pädagoge. <<https://www.dwds.de/wb/P%C3%A4dagoge>>, [zuletzt aufgerufen am 11.09.2021].
- Psychologie. <https://www.dwds.de/wb/Psychologie>, [zuletzt aufgerufen am 11.09.2021]

- Unterricht.* <https://www.dwds.de/wb/Unterricht>, [zuletzt aufgerufen am 12.09.2021].
- BERMES, Christian: *Reduktion und Verstehen. Husserls Phänomenologie und die Hermeneutik*. In: Vetter, Helmuth / Flatscher, Matthias (Hrsg.): *Hermeneutische Phänomenologie – phänomenologische Hermeneutik*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2005, S. 11–25.
- BERTRAM, Georg W.: *Was heißt es, Musik als eigenständige Artikulationsform des Denkens zu begreifen? Ein musikphilosophischer Versuch im Anschluss an Heidegger*. In: Borsche, Tilman (Hrsg.): *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (AZP)* 23/2015 (40), S. 231–251.
- BLÖMEKE, Sigrid / GUSTAFSSON, Jan-Eric / SHAVELSON, Richard J.: *Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum*. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 2015, DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194> 2015223, S. 3–13 [zuletzt aufgerufen am 28.03.2021].
- BLOOM, Benjamin S.: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz, Weinheim 1972.
- BLUME, Anna / DEMMERLING, Christoph: *Gefühle als Atmosphären? Zur Gefühlstheorie von Herrmann Schmitz*. In: Landweer, Hilge (Hrsg.): *Gefühle – Struktur und Funktion*. Akademie Verlag [Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 14], Berlin 2007, S. 113–134.
- BOEHM, Gottfried: *Die ikonische Figuration*. In: Boehm, Gottfried / Brandstetter, Gabriele / von Müller, Achatz (Hrsg.): *Figur und Figuration. Studien zur Wahrnehmung und Wissen*. Wilhelm Fink, Paderborn / München 2007, S. 33–54.
- BÖHL, Meinrad / REINHARD, Wolfgang / WALTER, Peter: *Hermeneutik. Die Geschichte der abendländischen Textauslegung von der Antike bis zur Gegenwart*. Böhlau Verlag, Wien et al. 2013.
- BÖHME, Gernot: *Atmosphäre*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1995.
- BÖHME, Gernot: *Anmutungen über das Atmosphärische*. edition tertium (arcarden), Stuttgart 1998.
- BORST, Eva: *Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet*. In: Pongratz, Ludwig A. / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Janus Presse, Bielefeld 2007, <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7177>, [zuletzt aufgerufen am 01.09.2021], S. 82–97.
- BOURDIEU, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteile*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1998.
- BRANDSTÄTTER, Ursula: *Musik im Spiegel der Sprache: Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. J. B. Metzler, Stuttgart 1990.
- BRANDSTÄTTER, Ursula: „*In jeder Sprache sitzen andere Augen*“ – Herta Müller. *Grundsätzliche Überlegungen zum ‚Reden über Kunst‘*. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. kopaed Verlag, München 2011, S. 29–43.
- BRANDSTÄTTER, Veronika / OTTO, Jürgen H.: *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Hogrefe, Göttingen et al. 2009.
- BRIDGES, Katherine M. B.: *Emotional Development in Early Infancy*. In: *Child Development Vol. 3*, No. 4 1932, S. 324–341, https://www.jstor.org/stable/1125359?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents [zuletzt aufgerufen am 15.03.2021].
- BRONFENBRENNER, Uriel: *Ökologische Sozialisationsforschung*. In: Kruse-Graumann, Lenelis / Graumann, Carl F. / Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Psychologie Verlags Union, München 1990, S. 76–79.
- BRONFENBRENNER, Uriel: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1993.

- BROSCH, Tobias / SCHERER, Klaus R.: *Komponenten-Prozess-Modell – ein integratives Emotionsmodell*. In: Brandstätter, Veronika / Otto, Jürgen H. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Hogrefe, Göttingen et al. 2009, S. 446–456.
- BRUNGS, Alexander: *Christliche Denker vor dem 13. Jahrhundert: Von der Askese zur Liebestheologie*. In: Landweer, Hilge / Renz, Ursula (Hrsg.): *Handbuch Klassische Emotionstheorien*. de Gruyter, Berlin / Boston 2012, S. 163–184.
- BRUMLIK, Micha: *Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus*. In: Friebertshäuser, Barbara / Rieger-Ladich, Markus / Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, S. 141–154.
- BUGIEL, Lukas: *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript [TheorieBilden], Bielefeld 2021.
- BUNKELMANN, Rainer: *Hermeneutik in Musikästhetik und Musikpädagogik im zwanzigsten Jahrhundert*. Gustav Bosse Verlag, Regensburg 1992.
- CHOMSKY, Noam: *Language and Mind*. Harcourt, Brace & World, New York 1968.
- CRAEMER-RUEGENBERG, Ingrid: *Begrifflich-systematische Bestimmung von Gefühlen. Beiträge aus der antiken Tradition*. In: Fink-Eitel, Hinrich / Lohmann, Georg (Hrsg.): *Zur Philosophie der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1994, S. 20–32.
- DARTSCH, Michael / PLATZ, Friedrich: *Perspektiven auf Lernen. Einleitung*. In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB, Stuttgart 2018, S. 157–185.
- DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Félix: *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Merve-Verlag, Berlin 1997 [Titel der Originalausgabe: *Mille plateaux*. Hrsg. von RÖSCH, Günther, aus dem Franz. übers. von RICKE, Gabriele und VOULLIÉ, Ronald].
- DEMMLERLING, Christoph: *Brauchen Gefühle eine Sprache? Zur Philosophie der Psychologie*. In: Landweer, Hilge (Hrsg.): *Gefühle – Struktur und Funktion*. Akademie Verlag [Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 14], Berlin 2007, S. 19–33.
- DEMMLERLING, Christoph: *Gefühle, Sprache und Intersubjektivität. Überlegungen zum Atmosphärenbegriff der Neuen Phänomenologie*. In: Andermann, Kerstin / Eberlein, Undine (Hrsg.): *Gefühle als Atmosphären? Die Provokation der Neuen Phänomenologie*. Akademie Verlag [Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 29], Berlin 2011, S. 43–55.
- DEMMLERLING, Christoph / LANDWEER, Hilge: *Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn*. J. B. Metzler, Stuttgart / Weimar 2007.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: *Leitlinien zur Sicherung guter Wissenschaftler Praxis. Kodex*. Bonn, Fassung September 2019, https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf [zuletzt aufgerufen am 05.08.2020].
- DÖRING, Sabine A.: *Allgemeine Einleitung: Philosophie der Gefühle heute*. In: Döring, Sabine A. (Hrsg.): *Philosophie der Gefühle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2009, S. 12–65.
- DUDENREDAKTION: *Duden Wörterbuch auf Duden online*, <https://www.duden.de/woerterbuch>. *Emotion*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Emotion> [zuletzt aufgerufen am 12.02.2020]. *Gefühl*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gefuehl> [zuletzt aufgerufen am 12.02.2020]. *Korrespondenz*, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Korrespondenz> [zuletzt aufgerufen am 02.09.2021].

- EBERFELD, Rolf: *Hermeneutik und Phänomenologie*. In: Schürmann, Eva / Spanknebel, Sebastian / Wittwer, Héctor (Hrsg.): *Formen und Felder des Philosophierens. Konzepte, Methoden, Disziplinen*. Verlag Karl Alber, Freiburg / München 2017, S. 19–40.
- EGGEBRECHT, Hans H.: *Musik verstehen*. Piper, München / Zürich 1995.
- EHRENFORTH, Karl H.: *Verstehen und Auslegen*. Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main et al. 1971.
- EULER, Harald A.: *Evolutionäre Psychologie*. In: Brandstätter, Veronika / Otto, Jürgen H. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Hogrefe, Göttingen et al. 2009, S. 405–411.
- FAHRENBERG, Jochen: *Emotionalität*. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Verlag Hans Huber, Bern 2014, S. 464.
- FERNEYHOUGH, Brian: *Il Tempo de la Figura (1984)*. In: Tadday, Ulrich (Hrsg.): *MUSIK-Konzepte Neue Folge. Die Reihe über Komponisten*, Heft 140 Brian Ferneyhough. Richard Boorberg Verlag, München 2008, S. 32–41.
- FLÄMIG, Matthias: *Hermeneutik und Hermeneutik und Sprachanalyse?!* Vorbereitende Bemerkungen zu einer Kritik der Didaktischen Interpretation der Musik. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)* 2002, <http://www.zfkm.org/02-flaemig.pdf> [zuletzt aufgerufen am 09.10.2020].
- FOPP, David: *Menschlichkeit als ästhetische, pädagogische und politische Idee. Philosophisch-praktische Untersuchungen zum „applied theatre“*. transcript Verlag, Bielefeld 2016.
- FÖRSTERLING, Friedrich: *Attributionale Ansätze*. In: Brandstätter, Veronika / Otto, Jürgen H. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Hogrefe, Göttingen et al. 2009, S. 429–434.
- FRESE, Jürgen: *Gefühls-Partituren*. In: Großheim, Michael (Hrsg.): *Leib und Gefühl. Beiträge zur Anthropologie (LYNKEUS. Studien zur Neuen Phänomenologie, Band 1)*. Akademie Verlag, Berlin 1995, S. 45–70.
- FRIEDLMEIER, Wolfgang: *Emotion und Kultur in entwicklungspsychologischer Perspektive*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 319–325.
- FRIEDRICHSS, Werner (2008): *Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze*. (Theorie Bilden; 13), transcript Verlag, Bielefeld 2008, http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view/ean=9783839408469 [zuletzt aufgerufen am 04.08.2020].
- GABRIELSSON, Alf: *Strong experiences with music. Music is much more than just music*. Oxford University Press, Oxford New York 2011.
- GALLIKER, Mark: *Psychologie der Gefühle und Bedürfnisse. Theorien, Erfahrungen, Kompetenzen*. Kohlhammer, Stuttgart 2009.
- GEBAUER, Gunter / STUHLDREHER, Anna: *Wittgenstein: Das Sprachspiel der Emotionen*. In: Landweer, Hilge / Renz, Ursula (Hrsg.): *Handbuch Klassische Emotionstheorien*. de Gruyter, Berlin / Boston 2012, S. 613–634
- GEBAUER, Gunter: *Wie können wir über Emotionen sprechen?* In: Gebauer, Gunter / Holodyniski, Manfred / Koelsch, Stefan / von Scheve, Christian (Hrsg.): *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 34–84.
- GEBAUER, Gunter / HOLODYNISKI, Manfred / KOELSCH, Stefan / VON SCHEVE, Christian (Hrsg.): *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017.

Dies. darin:

Einleitung: Von der Emotion zur Sprache, 2017a, S. 7–16.

Was sind Emotionen? 2017b, S. 17–34.

- GEISLER, Fay C. M. / WEBER, Hannelore: *Sozialkonstruktivistischer Ansatz der Emotionspsychologie*. In: Brandstätter, Veronika / Otto, Jürgen H. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Hogrefe, Göttingen et al. 2009, S. 457–462.
- GEISLER, Josephine: *Tonwahrnehmung und Musikhören. Phänomenologische, hermeneutische und bildungsphilosophische Zugänge* (Phänomenologische Untersuchungen). Wilhelm Fink, Paderborn 2016.
- GELHARD, Andreas: *Kritik der Kompetenz*. Diaphanes, Zürich 2018a.
- GELHARD, Andreas: *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. diaphanes, Zürich 2018b
- GERHARDS, Jürgen: *Soziologie der Emotionen. Fragestellungen, Systematik und Perspektiven*. Juventa, Weinheim / München 1988.
- GODAU, Marc: *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. Lit Verlag, Münster 2017.
- GOLDIE, Peter: *The Emotions: A Philosophical Exploration*. Clarendon Press, Oxford 2002.
- GOTTSCHLING, Markus: *Verloren Gehen in den Polargebieten der Literatur. Subjekt und Raum bei Edgar Allan Poe und Christoph Ransmayr*. transcript Verlag, Bielefeld 2018.
- GREEN, Lucy: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing Limited, Surrey 2004.
- GRONDIN, Jean: *Einführung in die philosophische Hermeneutik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2001.
- GROTE, Thomas: *Geteilte Emotionen*. Würzburg 2016, urn:nbn:de:bvb:20-opus-139696, [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021].
- GRUHN, Wilfried: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Olms, Hildesheim / New York 2014.
- GRUHN, Wilfried: *Audiation – Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens*. In: Gruhn, Wilfried / Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Helbling, Innsbruck et al. 2018a, S. 94–109.
- GRUHN, Wilfried: *Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs*. In: Gruhn, Wilfried / Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Helbling, Innsbruck et al. 2018b, S. 16–42.
- GUMBRECHT, Hans U.: *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2004.
- HACKL, Bernd: *Gefühle der Veränderung. Die Bedeutung der Emotionen in einem nicht-intellektualistischen Lernverständnis*. In: Esterbauer, Reinhold / Rinhofner-Kreidl (Hrsg.): *Emotionen im Spannungsfeld von Phänomenologie und Wissenschaften*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, S. 69–91.
- HACKL, Bernd: *Lernen. Wie wir werden, was wir sind*. Julius Klinkhardt, Stuttgart 2017.
- HARNISCHMACHER, Christian: *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Wißner, Augsburg 2008.
- HARTMANN, Martin: *Gefühle. Wie die Wissenschaften sie erklären*. Campus, Frankfurt am Main 2005.
- HASTEDT, Heiner: *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*. Reclam, Stuttgart 2005.

- MORAWETZ, Carmen / HEEKEREN, Hauke: *Emotion und Gehirn. An der Schnittstelle zwischen affektiver und kognitiver Neurowissenschaften*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 88–94.
- HEIDEGGER, Martin: *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1967.
- HERRMANN, Ulrich: *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Beltz, Weinheim 2009.
- HESS, Frauke: *Sichtbares Erleben. Bewegungsaufgaben im Musikunterricht im Licht der Neuen Phänomenologie*. In: Oberhaus, Lars / Stange, Christoph (Hrsg.): *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. transcript, Bielefeld 2017, S. 53–70.
- HESSELMANN, Daniel: *In Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zu Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Dohr, Köln 2015.
- HOLODYNSKI, Manfred: *Wie Kinder lernen, über ihre Emotionen zu sprechen*. In: Gebauer, Gunter / Holodynki, Manfred / Koelsch, Stefan / von Scheve, Christian (Hrsg.): *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 85–189.
- HOLZER, Andreas: *Wie viel Gefühl verträgt (die) Musik(wissenschaft)?* In: Ellmeier, Andrea / Ingrisch, Doris / Walkensteiner-Preschl, Claudia (Hrsg.): *Kultur der Gefühle. Wissen und Geschlecht in Musik, Theater, Film*. (Gender Wissen; Bd. 3), Böhlau Verlag, Wien 2012, S. 71–90.
- HOYER, Michael: *Überleitung von der Philosophie der Sprache zu einer Sprachphilosophie der Musik*. Nodus-Publikation, Münster 1989.
- HUBER, Annegret: *Diotimas Metaxy. Liebe und Weisheit in Sprachwelten des Musikanalysierens*. In: Ellmeier, Andrea / Ingrisch, Doris / Walkensteiner-Preschl, Claudia (Hrsg.): *Sprach/Medien/Welten. Wissen und Geschlecht in Musik, Theater Film (MDW Gender Wissen Band. 8)*. Böhlau, Wien et al. 2020, S. 113–146.
- HUBER, Matthias: *Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen*. In: Huber, Matthias / Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Springer VS, Wiesbaden 2018, S. 91–110.
- HUMAR, Marcel: *Antike Emotionstheorien. Philosophische Erklärungen von Emotionen im Kontext der Eudaimonie*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 3–12.
- HUSSERL, Edmund: *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins*. In: Heidegger, Martin (Hrsg.): *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, Bd. IX. Max Niemeyer Verlag, Halle 1928, o. A.
- JÄGER, Christian: *Gilles Deleuze: Eine Einführung*. [UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher Philosophie, Kulturwissenschaften 1985] Wilhelm Fink, München 1997.
- JOISTEN, Karen: *Philosophische Hermeneutik*. Akademie Verlag, Berlin 2009.
- JUNG, Julia: *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*. Springer VS, Wiesbaden 2018.
- JUNG, Julia: *Atmosphären der Stille. Vom Innehalten und zuhören im (Musik)-Unterricht*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 90/21, S. 28–32.
- JUNG, Matthias: *Hermeneutik. Zur Einführung*. Junius Verlag, Hamburg 2002.

- JURT, Joseph: *Bourdieu's Kapital-Theorie*. In: Bergman, Manfred M. (Hrsg.): *Bildung, Arbeit, Erwachsenwerden: ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Springer VS, Wiesbaden 2012, S. 21–41.
- JUSLIN, Patrik N.: *Emotional Reactions to music*. In: Hallam, Susan / Cross, Ian / Thaut Michael (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, Oxford 2016, S. 197–213.
- JUSLIN, Patrik N. / SLOBODA, John A.: *Music and Emotion: Commentary*. In: Juslin, Patrik N. / Sloboda, John A. (Hrsg.): *music and emotion. theory and research*. Oxford University Press, New York 2001, S. 454–462.
- KADEREIT, Joachim W. / KÖRNER, Christian / KOST, Benedikt / SONNEWALD, Uwe: *Strasburger – Lehrbuch der Pflanzenwissenschaften*. Springer Spektrum, Berlin / Heidelberg 2014.
- KAISER, Hermann J.: *Zur Entstehung und Erscheinungsform ‚Musikalischer Erfahrung‘*. In: Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hrsg.): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*. Schott, Mainz et al. 1993, S. 161–176.
- KAISER, Hermann J.: *Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis*. In: Ehrenforth, Karl H. (Hrsg.): *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Königshausen & Neumann, Würzburg 2001, S. 85–98.
- KAISER, Hermann J.: *Wissenschaftstheoretische Grundlagen*. In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB, Stuttgart 2018, S. 418–421.
- KAPPELHOFF, Hermann / BAKELS, Jan-Hendrik / LEHMANN, Hauke / SCHMITT, Christina: *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019.
- KAUFMANN, Peter: *Gemüt und Gefühl als Komplement der Vernunft. Eine Auseinandersetzung mit der Tradition und der phänomenologischen Ethik, besonders Max Schelers*. Peter Lang, Frankfurt am Main 1992.
- KERTZ-WELZEL, Alexandra: *Musikunterricht als ‚Education of feelings? Zur Bedeutung der Gefühle in Bennett Reimers Philosophy of Music Education*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 159–179.
- KIVUNJA, Charles / KUYINI, Ahmed B.: *Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts*. In: *International Journal of Higher Education*, 6(5) 2017, <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>, [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021] S. 26–41.
- KLAFKI, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz, Weinheim / Basel 2007.
- KLERES, Jochen / ALBRECHT, Yvonne: *Die verbindende und ambivalente Sozialität von Gefühlen*. In: Kleres, Jochen / Albrecht, Yvonne (Hrsg.): *Die Ambivalenz der Gefühle. Über die verbindende und widersprüchliche Sozialität von Emotionen*. Springer VS, Wiesbaden 2015, S. 1–15.
- KLIEME, Eckhard: *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* In: Heymann, Hans W. (Hrsg.): *Standardsicherung konkret*. Pädagogik. Nr. 6/2004, S. 10–13.
- KLIEME, Eckard / HARTIG, Johannes / RAUCH, Dominique: *The concept of Competence in Educational Contexts*. In: Hartig, Johannes / Klieme, Eckard / Leutner, Detlev (Hrsg.): *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. Hogrefe, Bern 2008, S. 3–22.
- KLIEME, Eckard / LEUTNER, Detlev: *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 6, S. 876–903.

- KLINGMANN, Heinrich: *Transkulturelle Musikvermittlung: Musikpädagogik im musikkulturellem Niemandsland?* In: Unseld, Melanie / Binas-Preisendorfer, Susanne (Hrsg.): *Transkulturalität und Musikvermittlung* (Musik und Gesellschaft; 33). Lang, Frankfurt am Main 2012, S. 201–218.
- KLINKHAMMER, Jule / SALISCH, Maria von: *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. Kohlhammer, Stuttgart 2015.
- KNIGGE, Jens: *Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven*. In: Vogt, Jürgen / Heß, Frauke / Brenk, Markus (Hrsg.): *(Grund)-Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. Lit, Münster 2014, S. 105–135.
- KOCH, Elke: *Konzepte von Emotion und Affekt im Mittelalter*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 13–22.
- KOELSCH, Stefan: *Brain & Music*. John Wiley & Sons, Chichester 2012.
- KOELSCH, Stefan: *Vom Affekt zur Emotion und von der Emotion zum Wort – Neurobiologische Korrelate*. In: Gebauer, Gunter / Holodynski, Manfred / Koelsch, Stefan / von Scheve, Christian (Hrsg.): *Von der Emotion zur Sprache. Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen*. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 190–223.
- KOLLER, Hans C.: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer, Stuttgart 2018.
- KOSTKA, Alexander: *Neurodidaktik für den Musikunterricht*. Tectum Verlag, Marburg 2017.
- KRAUSE, Martina: *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Olms, Hildesheim et al. 2008.
- KRAUSE, Martina: *Wer hören will muss fühlen? Anmerkungen zur musikdidaktischen Relevanz eines Zusammenhangs zwischen Musik(en) und Gefühl(en)*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012a, S. 295–310.
- KRAUSE, Martina / OBERHAUS, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012b.
- KRAUSE-BENZ, Martina: *Die Antriebsdimensionen des Musik-Lernens*. In: Gruhn, Wilfried / Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Helbling, Innsbruck et al. 2018a, S. 110–128.
- KRAUSE-BENZ, Martina: *Systematische Ansätze*. In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB, Stuttgart 2018b, S. 444–447.
- KREUTZ, Gunter: *Musik und Emotion. Wie kommt das Gefühl in die Musik? Emotionen als Gegenstand von empirischer Forschung und Musikunterricht*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 6/2000, S. 66–77.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 10.03.1998*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf [zuletzt aufgerufen am 28.03.2021].
- LAVENTHIN, Volker: *Zur Begründung von Lernzielen in Konzepten der Kompetenzorientierung*. https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2021/02/50521191_GdWPH_191AL_Umbruch_01_ [zuletzt aufgerufen am 01.09.2021].
- LANER, Iris: *Ästhetische Bildung. Zur Einführung*. Junius, Hamburg 2018.
- LANDWEER, Hilge: *Zur Geschichte anthropologischer und phänomenologischer Emotionstheorien*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.):

- Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch.* J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, 48–55.
- LANDWEER, Hilge / RENZ, Ursula: *Zur Geschichte philosophischer Emotionstheorien*. In: Landweer, Hilge / Renz, Ursula (Hrsg.): *Handbuch Klassische Emotionstheorien*. de Gruyter, Berlin / Boston 2012, S. 1–17.
- LANGE, Benjamin P. / SCHWAB, Frank / EULER, Harald K.: *Emotionskonzepte der Evolutionspsychologie*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 73–80.
- LANGER, Michael: *Lebenslalte. Die wilde biophone Welt des Künstler-Wissenschaftlers Bernie Kraus(e)*. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/index.media.e2b2534b3c727e1957ed4fd492fb357e.pdf>, S. 4 [zuletzt aufgerufen am 02.09.2021].
- LEDERER, Bernd: *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. innsbruck university press, Innsbruck 2014.
- LEHMANN, Andreas C. / KOPIEZ, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Musikpsychologie*. Hogrefe, Bern 2018.
- LEHMANN-WERMSER, Andreas (Hrsg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Wißner, Augsburg 2019.
- LEIKERT, Sebastian: *Berührung, Erschütterung, Transformation. Die Beziehung von Affekt und Wahrnehmung in musikbewirkten Veränderungsprozessen*. In: Nohr, Karin / Leikert, Sebastian (Hrsg.): *Zum Phänomen der Rührung in Psychoanalyse und Musik*. Psychosozial-Verlag, Gießen 2016, S. 121–138.
- LICHTINGER, Ulrike: *Schule – Ort der Begegnung, Stätte des Menschseins?* In: Fetzer, Janina / Fischer, Natalie / Tillack, Carina (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*. Prolog-Verlag [Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 24], Immhausen bei Kassel 2014, S. 11–34.
- LINES, David: *Deleuze and Music Education. Machines for Change*. In: Masny, Diana (Hrsg.): *Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari Perspective*. Sense Publishers, Rotterdam 2013, S. 23–33.
- LISZKA, James J.: *A General Introduction to the Semiotic of Charles Sanders Peirce*. Indiana University Press, Bloomington / Indiana 1996.
- LLOYD, Albert L. / LÜHR, Rosmarie: *Etymologisches Wörterbuch des Althochdeutschen. Band III fadum – füstslag*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2007.
- LOEBELL, Peter / SCHUBERTH, Ernst (Hrsg.): *Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Eine Herausforderung*. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2012.
- LOHMAR, Dieter: *Denken ohne Sprache. Phänomenologie des nicht-sprachlichen Denkens bei Mensch und Tier im Licht der Evolutionsforschung, Primatologie und Neurologie*. Springer, Cham 2016.
- LÜCK, Helmut E. / GUSKI-LEINWAND, Susanne: *Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen*. W. Kohlhammer, Stuttgart 2014.
- MAROTZKI, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1990.
- MARQUARD, Odo: *Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist*. In: Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft im Katholischen Deutschland (Hrsg.): *Philosophisches Jahrbuch (PJ)* 88. Jahrgang, <https://philosophisches-jahrbuch.de/wp->

content/uploads/2019/03/PJ88_S1-19_Marquard_Frage-nach-der-Frage.pdf [zuletzt aufgerufen am 12.10.2020], S. 1–19.

MARTEN, Rainer: *Ensemble der Freiheiten. Philosophische Bemerkungen zum musikalischen Werkbegriff*. In: *Musik & Ästhetik* Bd. 43/11, Klett-Cotta, Stuttgart 2007, S. 5–16.

MARTIN, I.: *Gefühle*. In: Arnold, Wilhelm / Eysenck, Jürgen / Meili, Richard (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie. Erster Band. A – Cyrus*. Herder, Freiburg et al. 1993.

MASNY, Diana: *Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari Perspective*. Sense Publishers, Rotterdam 2013.

MAUR, Imke von: *Die epistemische Relevanz des Fühlens. Habitualisierte affektive Intentionalität im Verstehensprozess*. Osnabrück 2017, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-20180807502>, [zuletzt aufgerufen am 10.05.2021].

MERSCH, Dieter: *Nicht-Propositionalität und ästhetisches Denken*. In: Dombois, Florian / Fliescher, Mira / Mersch, Dieter / Rintz, Julia (Hrsg.): *Ästhetisches Denken. Nicht-Propositionalität, Episteme, Kunst*. Diaphanes, Zürich-Berlin 2014, S. 28–47.

MEYER, Wulf-Uwe / REISENZEIN, Rainer / SCHÜTZEWOHL, Achim: *Einführung in die Evolutionspsychologie. Band II. Emotionspsychologie und Emotionstheorien*. Verlag Hans Huber, Bern et al. 1997.

MEYER, Wulf-Uwe / REISENZEIN, Rainer / SCHÜTZEWOHL, Achim: *Einführung in die Emotionspsychologie. Band I. Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*. Verlag Hans Huber, Bern et al. 2001.

MÖNING, Marc: *Von Sprachlosigkeit, Bekümmernis und heiteren Empfindungen. Zur Bedeutung von und zum Umgang mit Gefühlen im Musikunterricht*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 76/2017, S. 49–57.

MOORE, Gwen / GREEN, Lucy: *(Musik)-Soziologie*. In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB, Stuttgart 2018, S. 64–69.

MUSIL, Robert: *Der Mann ohne Eigenschaften. Roman/II. aus dem Nachlaß*. Rowohlt, Reinbek 2009.

NATTIEZ, Jean-Jacques: *Music and Discourse: Towards a Semiology of Music*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1990.

NEUMANN, Roland: *Stimmung*. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Verlag Hans Huber, Bern 2014, S. 1.603–1.604.

NIESSEN, Anne: *Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 2002, S. 2, <http://www.zfkm.org/sonder02-niessen.pdf> [zuletzt aufgerufen am 02.04.2021].

NUSSBAUM, Martha C.: *Upheavals of thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press, Cambridge 2001.

OBERHAUS, Lars: *Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht*. Die Blaue Eule, Essen 2006, https://www.academia.edu/13498016/Musik_als_Vollzug_von_Leiblichkeit [zuletzt aufgerufen am 11.11.2020].

OBERHAUS, Lars: *Gefühlsduselei. Zur Un-Unterrichtbarkeit musikbezogener Gefühle im Musikunterricht*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 313–333.

OBERHAUS, Lars: *Quälende Qualia. Argumente gegen die Reduktion sinnlicher Erfahrungen auf körperliche Zustände*. In: Oberhaus, Lars / Stange, Christoph (Hrsg.): *Musik und Körper*.

- Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik.* transcript, Bielefeld 2017, S. 165–186.
- OBERHAUS, Lars: *Phänomenologische Ansätze*, In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB, Stuttgart 2018, S. 431–434.
- OBERSCHMIDT, Jürgen: *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotenziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wißner, Augsburg 2011a.
- OBERSCHMIDT, Jürgen: „*Ein bewegliches Heer von Metaphern*“. *Betrachtungen zum metaphorischen Sprechen im Musikunterricht im Anschluss an Nietzsches erkenntnistheoretischer Skepsis*. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. kopaed Verlag, München 2011b, S. 391–411.
- OERTER, Rolf: *Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4/2012, S. 389–403.
- ORGASS, Stefan: *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikkidaktik*. Olms, Hildesheim 2007.
- ORGASS, Stefan: „*Musik und Gefühl(e)*“ als Thema des Musikunterrichts? In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 205–237.
- PANAIOTIDI, Elvira: *Paradigmen der Musikpädagogik*. In: Kornesser, Stephan / Schurz, Gerhard (Hrsg.): *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Springer VS, Wiesbaden 2014, S. 145–179.
- PETER, Dominik: *Descartes: Emotionen als psychophysische Zustände*. In: Landweer, Hilge / Renz, Ursula (Hrsg.): *Handbuch Klassische Emotionstheorien*. de Gruyter, Berlin / Boston 2012, S. 269–292.
- PETERMANN, Franz / PETERMANN, Ulrike / NITKOWSKI, Dennis: *Emotionstraining in der Schule: Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Hogrefe, Göttingen 2016.
- PFEIFER, Wolfgang: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Band A–G*. Akademieverlag, Berlin 1989.
- PIETRAß, Manuela: *Der empirische Unterschied zwischen Lernen und Bildung*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Band 90: Ausgabe 3, 2014, doi: <https://doi.org/10.1163/25890581-090-03-90000003>, [zuletzt aufgerufen am 13.04.2021], S. 361–376.
- PLATON: *Symposion. (Convivium). Das Gastmahl*. In: Susemihl, Franz (Übers./Hrsg.): *Platon's Werke*. Stuttgart, 1855, 202, St. 3 C ff. <http://opera-platonis.de/Symposion.pdf/> [zuletzt aufgerufen am 03.09.2021], o. A.
- PLATZ, Friedrich / LEHMANN, Andreas C.: *Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation*. In: Lehmann, Andreas C. / Kopiez, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Musikpsychologie*. Hogrefe, Bern 2018, S. 63–92.
- PLESSNER, Helmuth: *Zur Anthropologie der Musik*. In: Dux, Günther / Marquard, Odo / Ströker, Elisabeth (Hrsg.): *Helmuth Plessner. Ausdruck und menschliche Natur (Gesammelte Schriften VII)*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2016 (1951), S. 184–200.
- PLUTCHIK, Robert: *The Emotions*. University Press of America, Lanham MD 1991.
- POPP, Ulrike: *Beziehungen in der Ganztagschule – aus Sicht von Lehrkräften und Schüler/innen*. In: Fetzer, Janina / Fischer, Natalie / Tillack, Carina (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*. Prolog-Verlag

- [Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 24], Immhausen bei Kassel 2014, S. 88–105.
- POSNER, Jonathan / RUSSELL, James A. / PETERSON, Bradley S *of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology*. In: Development and Psychopathology, 2005; 17(3): doi: 10.1017/S0954579405050340 [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021], S. 715–734.
- POTHAST, Ulrich: *Bereitschaft zum Anderssein: Über Spürenswirklichkeit und Kunst*. In: Liessmann, Konrad Paul (Hrsg.): *Im Rausch der Sinne. Kunst zwischen Animation und Askese*. Zsolnay, Wien 1999, S. 258–282.
- PUCA, Rosa M.: *Emotionspsychologie und Motivationspsychologie*. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Verlag Hans Huber, Bern 2014, S. 33–35.
- RAY, Johanna: *Das (un)mögliche Vorkommen von starken Musikerlebnissen in der Schule*. In: Badertscher, Hans / Spychiger, Maria (Hrsg.): *Rhythmisches und musikalisches Lernen. Didaktische Analysen und Synthesen*. Haupt Verlag, Bern et al. 2008, S. 29–52.
- RECKWITZ, Andreas: *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), Lucius und Lucius, Stuttgart 2003, S. 282–301.
- REICH, Kersten: *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz, Weinheim / Basel 2008.
- REISENZEIN, Rainer: *Emotionen in Lern- und Leistungskontexten*. In: Spinath, Birigt / Dickhäuser, Oliver / Schöne, Claudia (Hrsg.): *Psychologie der Motivation und Emotion. Grundlagen und Anwendung in ausgewählten Lern- und Arbeitskontexten*. Hogrefe, Göttingen 2018, S. 80–107.
- REISENZEIN, Reiner: *Emotionen aus kognitionswissenschaftlicher Sicht*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 81–87.
- RHODES, James M.: *What is the Metaxy. Diotima and Voegelin*. <http://www.lsu.edu/artsci/groups/voegelin/society/2003>, S. 1 [zuletzt aufgerufen am 05.08.2021].
- RICHTER, Christoph: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Diesterweg, Frankfurt am Main et al. 1976.
- RICHTER, Christoph: *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Wißner, Augsburg 2014.
- RILKE, Rainer Maria: *Sämtliche Werke Band 1*. Insel-Verlag, Wiesbaden / Frankfurt am Main 1966.
- ROBINSON, Jenefer: *Emotional Responses to Music*. In: Goldie, Peter (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford University Press, New York 2010, S. 651–680.
- RÖBKE, Peter: *Hat Musik überhaupt emotionale Wirkungen? Anmerkungen aus der Sicht eines Musizierenden*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 51–66.
- ROLLE, Christian: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Gustav Bosse Verlag, Kassel 1999.
- ROLLE, Christian: *Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012a, 269–293.
- ROLLE, Christian: *Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung*. In: Knigge, Jens / Niessen, Anne (Hrsg.): *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Die Blaue Eule, Essen 2012b (Musikpädagogische Forschung; 33),

https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8576/pdf/AMPF_2012_Band_33.pdf [zuletzt aufgerufen am 21.06.2020], S. 237–343.

- ROLLE, Christian / WALLBAUM, Christopher: *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen in Musik*. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. kopaed Verlag, München 2011, S. 507–535.
- RORA, Constanze: *Gefühl – Musik – Bildung*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 143–157.
- ROSA, Hartmut: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2019.
- ROSENSTIEHL, Pierre / PETITOT, Jean: *Automate asocial et systèmes acentrés*. In: Communications, 22, 1974. *La nature de la société*. doi: <https://doi.org/10.3406/comm.1974.1337> [zuletzt aufgerufen am 04.08.2020], S. 45–62.
- ROTH, Gerhard: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2001.
- ROTH, Herman: *Pädagogische Anthropologie (Vol. 2)*. Schroedel, Hannover 1971.
- ROTHERMUND, Klaus / EDER, Andreas: *Motivation und Emotion. Lehrbuch*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011.
- SACHSSE, Malte: *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. Olms [Folkwang Studien], Hildesheim 2014.
- SCARANTINO, Andrea / SOUSA, Ronald de: *Emotion*. In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford 2018, <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/> [zuletzt aufgerufen am 14.01.2021].
- SCHAFER, R. Murray: *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books, Rochester Vermont 1994.
- SCHATT, Peter W.: „Soll die Empfindung Liebe sein?“ Perspektiven zur Thematisierung von Gefühlen in musikunterrichtlichen Zusammenhängen. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012, S. 181–203.
- SCHERER, Klaus R.: „What are emotions? And how can they be measured?“ In: *Social Science Information* 44 (4) 2005, <http://doi.org/doi:10.1177/0539018405058216>, S. 693–727.
- SCHERKE, Katharina: *Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009.
- SCHEVE, Christian von: *Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung*. Campus, Frankfurt am Main 2009.
- SCHEVE, Christian von: *Die Soziologie der Emotionen. Kollektivität, Identität und Kultur*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 340–345.
- SCHMIDT-ATZERT, Lothar / STEMMER, Gerhard / PEPER, Martin: *Emotionspsychologie. Ein Lehrbuch*. In: Hasselhorn, Marcus / Heuer, Herbert / Schneider, Silvia (Hrsg.): *Standards Psychologie*. W. Kohlhammer, Stuttgart 2014.

- SCHMITZ, Hermann: *Leib und Gefühl in der Kunst*. In: Großheim, Michael (Hrsg.): *Leib und Gefühl. Beiträge zur Anthropologie* (LYNKEUS. Studien zur Neuen Phänomenologie, Band 1). Akademie Verlag, Berlin 1995, S. 7–25.
- SCHMITZ, Hermann: *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. edition tertium (arcaden), Stuttgart 1998.
- SCHMITZ, Hermann: *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik*. Aisthesis Verlag, Bielefeld / Locarno 2008.
- SCHMITZ, Hermann: *Eine kurze Einführung in die neue Phänomenologie*. Karl Alber, Freiburg 2009.
- SEEBOLD, Elmar (Hrsg.): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. de Gruyter, Berlin / Boston 2011.
- SEMETSKY, Inna (Hrsg.): *Nomadic Education. Variations on a Theme by Deleuze and Guattari*. Sense Publishers, Rotterdam 2008.
- SLABY, Jan: *Gefühl und Weltbezug: die menschliche Affektivität im Kontext einer neo-existentialistischen Konzeption von Personalität*. mentis, Paderborn 2008a.
- SLABY, Jan: *Gefühl und Weltbezug. Eine Strukturskizze der menschlichen Affektivität*. In: Großheim, Michael (Hrsg.): *Rostocker Phänomenologische Manuskripte* (RPM 8), Rostock 2008b, o. A.
- SLABY, Jan / STEPHAN, Achim: *Affektive Intentionalität, existenzielle Gefühle und Selbstbewusstsein*. In: Slaby, Jan / Stephan, Achim / Walter, Henrik / Walter, Sven (Hrsg.): *Affektive Intentionalität. Beiträge zur weiterschließenden Funktion menschlicher Gefühle*. mentis, Paderborn 2011, S. 206–229.
- SOLOMON, Robert C.: *Emotions, Thoughts and Feelings: What is a 'Cognitive Theory' of the Emotions and Does it Neglect Affectivity?* In: Hatzimoysis, Anthony: *Philosophy and the Emotions*. Cambridge University Press, Cambridge et al. 2010, S. 1–18.
- SOUZA, Ronald de: *Die Rationalität des Gefühls*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997.
- STOFFER, Thomas H.: *Kurze Geschichte der Musikpsychologie*. In: Lehmann, Andreas C. / Kopiez, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Musikpsychologie*. Hogrefe, Bern 2018, S. 747–763.
- STÖGER, Christine: *Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik*. In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): *Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Olms, Hildesheim et al. 2010, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87529>, [zuletzt aufgerufen am 08.09.2021], S. 47–61.
- SULTANIAN, Elena: *Musikstile als Ausdruck von Lebensstilen*. <http://archives.sociologie.ch/texts/docs/MusikundLebensstil.pdf> [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021].
- SZANTO, Thomas / LANDWEER, Hilge: *Introduction*. In: Szanto, Thomas / Landweer, Hilge (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion*. Routledge, London / New York 2020, S. 1–36.
- TARPY Roger M.: *Lernen. Experimentelle Grundlagen*. Springer, Berlin / Heidelberg 1979, https://doi.org/10.1007/978-3-642-67376-4_2 [zuletzt aufgerufen am 01.09.2021].
- ULICH, Dieter: *Das Gefühl. Einführung in die Emotionspsychologie*. Psychologie Verlagsunion, Weinheim 1995.
- ULICH, Dieter: *Emotion*. In: Asanger, Roland / Wenninger, Gerd (Hrsg.): *Handwörterbuch Psychologie*. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1999, S. 127–132.
- VENRELL FERRAN, Íngrid: *Emotionsbegriffe in der analytischen Philosophie*. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina: *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J. B. Metzler [Teil von Springer Nature], Berlin 2019, S. 102–108.
- VENUS, Dankmar: *Unterweisung im Musikhören*. Heinrichshofen, Wilhelmshaven 1984.

- VEREIN ERST MACH (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weltauffassung. Der Wiener Kreis*. Artur Wolf Verlag, Wien 1929, <http://docplayer.org/17113033-Wissenschaftliche-weltauffassung-der-wiener-kreis.html>, [zuletzt aufgerufen am 26.04.2021].
- VETTER, Helmuth: *Philosophische Hermeneutik. Unterwegs zu Heidegger und Gadamer*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2007.
- VOGEL, Stephan: *Emotionspsychologie. Grundriß einer exakten Wissenschaft der Gefühle*. Westdeutscher Verlag, Opladen 1996.
- VOGT, Jürgen: *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Königshausen & Neumann, Würzburg 2001.
- VOGT, Jürgen: *Musikpädagogik und Gefühl. Zur Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses*. In: Krause, Martina / Oberhaus, Lars (Hrsg.): *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms, Hildesheim 2012a, S. 17–39.
- VOGT, Jürgen: *Musikalische Bildung*. In: Dartsch, Michael / Knigge, Jens / Niessen, Anne / Platz, Friedrich / Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB, Stuttgart 2018, S. 31–37.
- VOGT, Jürgen: *Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)* 2012b, <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>, [zuletzt aufgerufen am 28.03.2021].
- VOGT, Jürgen: *Starke Gefühle. Zu den prä rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)* 2014, <https://zfkm.org/14-vogt.pdf> [zuletzt aufgerufen am 23.06.2020].
- WALDENFELS, Bernhard: *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2010 (1973).
- WALLBAUM, Christopher: *RED – A Supposedly Universal Quality as the Core of Music Education*. In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): *Comparing International Music Lessons on Video*. Olms, Hildesheim 2018, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-346164> [zuletzt aufgerufen am 23.06.2020], S. 123–146.
- WALLBAUM, Christopher / STICH, Simon: *On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education*. In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): *Comparing International Music Lessons on Video*. Dresden 2019, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-337705> [zuletzt aufgerufen am 21.06.2020], S. 35–70.
- WEBER-GUSKAR, Eva: *Emotionale Intentionalität. Zu den Gefühlskonzeptionen von Martha Nussbaum und Peter Goldie*. In: Landweer, Hilge (Hrsg.): *Gefühle – Struktur und Funktion*. Akademie Verlag [Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 14], Berlin 2007, S. 135–156.
- WEINERT, Franz E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E.: *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz, Weinheim / Basel 2001a, S. 17–31.
- WEINERT, Franz E.: *Concept of competence: A conceptual Clarification*. In: Rychen, Dominique S. / Salganik, Laura H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe, Seattle 2001b, S. 45–65.
- WELSCH, Wolfgang: *Transkulturalität – Die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen*. In: Europäisches Kultur- und Informationszentrum in Thüringen (Hrsg.): VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/1994, https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf. [zuletzt aufgerufen am 07.09.2021], o. A.

- WELSCH, Wolfgang: „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: Darowska, Lucyna / Lüttenberg, Thomas / Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung, Differenz in der Universität*. transcript, Bielefeld 2010, S. 39–66.
- WESTENBERG, Michiel P. / DREWES, Martine J. / GOEDHART, Arnold W. / SIEBELINK, Berend M. / TREFFERS, Philip D. A.: *A developmental analysis of self-reported fears in late childhood through mid-adolescence: social-evaluative fears on the rise?* In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(3), 2004, doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00239 [zuletzt aufgerufen am 06.09.2021], S. 81–95.
- WIRTZ, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Verlag Hans Huber, Bern 2014.
- WITTGENSTEIN, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*. In: Schulte, Jochen (Hrsg.): *Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2019a (1918), S. 11–85.
- WITTGENSTEIN, Ludwig: *Philosophische Untersuchungen*. In: Wittgenstein, Ludwig: *Werkausgabe Band 1: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2019b, S. 225–580.

9 Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: S. 30: Das Rhizom *Gefühle im Musikunterricht*, eigene Darstellung.
- Abb. 2: S. 35: Würfel komparativer musikpädagogischer Forschung, übernommen von WALLBAUM, Christopher / STICH, Simon: *On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education*. In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): *Comparing International Music Lessons on Video*. Dresden 2019, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-337705> [zuletzt aufgerufen am 21.06.2020], S. 60.
- Abb. 3: S. 40: Herausforderungen an das hermeneutische Verfahren, eigene Darstellung.
- Abb. 4: S. 42: Die hermeneutische Spirale im Bezug zur Arbeit, eigene Darstellung.
- Abb. 5: S. 46: Pluralisierende Hermeneutik, eigene Darstellung.
- Abb. 6: S. 88: Rhizom: Musikkidaktischer Forschungsstand Gefühle im Musikunterricht, eigene Darstellung.
- Abb. 7: S. 98: Der Blick aus bestimmten Forschungsperspektiven auf Gefühle, eigene Darstellung.
- Abb. 8: S. 106: Forschungsperspektiven auf Gefühle, Disziplinen und Vertreter bis ca. 1960, eigene Darstellung.
- Abb. 9: S. 112: PLUTCHIKS dreidimensionales Kegelmodell der Basisemotionen, eigene Darstellung angelehnt an PLUTCHIK, Robert: *The Emotions*. University Press of America, Lanham MD 1991, S. 111.
- Abb. 10: S. 113: Kombinierte Darstellung in Anlehnung an PLUTCHIK, GALLIKER und MEYER et al., eigene Darstellung angelehnt an: PLUTCHIK, Robert: *The Emotions*. University Press of America, Lanham MD 1991, S. 111; GALLIKER, Mark: *Psychologie der Gefühle und Bedürfnisse. Theorien, Erfahrungen, Kompetenzen*. Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 97; MEYER, Wulf-Uwe / REISENZEIN, Rainer / SCHÜTZEWOHL, Achim: *Einführung in die Evolutionspsychologie. Band II. Emotionspsychologie und Emotionstheorien*. Verlag Hans Huber, Bern et al. 1997, S. 151.
- Abb. 11: S. 117: Das integrative Komponenten-Prozess-Modell der Emotion in Anlehnung an BROSCH / SCHERER, angelehnt an BROSCH, Tobias / SCHERER, Klaus R.: *Komponenten- Prozess-Modell – ein integratives Emotionsmodell*. In: Brandstätter, Veronika / Otto, Jürgen H. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Hogrefe, Göttingen et al. 2009, S. 447.
- Abb. 12: S. 121: Circumplex-Modell des Affekts angelehnt an PETERSEN / POSNER / RUSSELL, eigene Darstellung angelehnt an POSNER, Jonathan / RUSSELL, James A. / PETERSON, Bradley S.: *The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology*. In: Development and Psychopathology, 2005; 17(3), doi: 10.1017/S0954579405050340.[zuletzt aufgerufen am 06.09.2021], S. 720.
- Abb. 13: S. 132: Das Verhältnis von Bewusstseinszuständen, Ich und Gefühlen nach ROTH, eigene Darstellung.
- Abb. 14: S. 175: leiblich habitualisiertes affektives Repertoire als Konstellation von Resonanzachsen nach BOURDIEU, ROSA und VON MAUR, eigene Darstellung.
- Abb. 15: S. 177: leibliche Affektivität in synchron-lokaler Erfahrung und diachron-globaler Biografie, eigene Darstellung.

- Abb. 16: S. 178: empirische Perspektive: Synthese des subjektiven Gefühls aus vier Komponenten der Emotion eigene Darstellung.
- Abb. 17: S. 181: Elemente leiblicher Affektivität in synchron-lokal er Erfahrung eigene Darstellung.
- Abb. 18: S. 183: leibliche Affektivität in diachron-globaler Biografie, eigene Darstellung.
- Abb. 19: S. 199: Darstellung der Anwendung der Chiasmus-Figur in Bezug auf die musikalische Analyse, eigene Darstellung angelehnt an HUBER, Annegret: *Diotimas Metaxy. Liebe und Weisheit in Sprachwelten des Musikanalysierens*. In: Ellmeier, Andrea / Ingrisch, Doris / Walkensteiner-Preschl, Claudia (Hrsg.): *Sprach/Medien/Welten. Wissen und Geschlecht in Musik, Theater Film (MDW Gender Wissen Band. 8)*. Böhlau, Wien et al. 2020, S. 132.
- Abb. 20: S. 200: Anwendung der Figur Chiasma zur Bildung eines Metaxy zur Verhältnisbeschreibung von *Mensch – Musik* und *Eindruck – Ausdruck* in leiblicher Affektivität, eigene Darstellung.
- Abb. 21: S. 202: Das Metaxy leiblicher Affektivität zwischen Mensch und Musik im Zeitverlauf, eigene Darstellung.
- Abb. 22: S. 228: Kompetenz als Kontinuum in Anlehnung an Blömeke et al. 2015, eigene Darstellung, angelehnt an BLÖMEKE, Sigrid / GUSTAFSSON, Jan-Eric / SHAVELSON, Richard J.: *Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum*. In: Zeitschrift für Psychologie, 2015, DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194> 2015223, S. 9 [zuletzt aufgerufen am 28.03.2021] Übersetzung des Autors.
- Abb. 23: S. 235: Determinierende Strukturen für Fühlen und Gefühle im Musikunterricht in den Ebenen nach BRONFENBRENNER, eigene Darstellung.

10 Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: S. 56: Gegenüberstellung empirischer Befunde und daraus abgeleiteter Forderungen an musikdidaktisches Handeln, eigene Tabelle.
- Tab. 2: S. 69: Begriffsvielfalt für verschiedene Dimensionen leib-seelischer Zuständlichkeit bei Autor*innen in der musikdidaktischen Forschung, eigene Tabelle.
- Tab. 3: S. 86: Gefühle als Teil von ästhetischen Urteilen in verschiedenen theoretischen Kontexten, eigene Tabelle.
- Tab. 4: S. 90: Zusammenhang zwischen theoretischem Bezug, inhaltlich-methodischer Empfehlung und Zielperspektive, eigene Tabelle.
- Tab. 5: S. 120: Attribution von Leistungssituationen angelehnt an FÖRSTERLING, eigene Tabelle angelehnt an FÖRSTERLING, Friedrich: *Attributionale Ansätze*. In: Brandstätter / Otto 2009, S. 431.
- Tab. 6: S. 125: Modi der emotionalen Teilhabe nach KOELSCH 2017, eigene Tabelle.
- Tab. 7: S. 142: Modi der Beziehung zu und Perspektiven auf Gefühle durch grammatische Personen angelehnt an GEBAUER, eigene Tabelle angelehnt an GEBAUER, Gunter: *Wie können wir über Emotionen sprechen?* In: Gebauer, Gunter / Holodynski, Manfred / über Gefühle zu sprechen. Velbrück Wissenschaft, Weilerwist 2017, S. 44.
- Tab. 8: S. 197: Korrespondenzen zwischen leiblicher Affektivität und klingend musikalischer Wirklichkeiten, eigene Tabelle.
- Tab. 9: S. 216: Beispielhafte Bedingungen und Potenziale verschiedener Denk- und Wissensform zur Musik als Objektivierungscharaktere, eigene Tabelle.
- Tab. 10: S. 248: Didaktische Handlungsebenen in klingenden musikalischen Wirklichkeiten in Anschluss an REICH, eigene Tabelle.