

# **Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik**

Herausgegeben von  
Jürgen Vogt

In Verbindung mit  
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html>

## **Elektronischer Artikel**

Vogt, Jürgen: Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Post-Moderne (Mai 2002)

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt1.pdf>

Der Text wurde in redaktionell gekürzter Form zuerst publiziert in: Musik & Bildung, 6, 1999, S.2-9.

© **Jürgen Vogt, 2002**

**Jürgen Vogt**

## **Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Post-Moderne**

Musikalische Bildung ist seit den 80er Jahren wieder ein Thema der Musikpädagogik (vgl. Klüppelholz [Hg.] 1984, M&B 4/1984, Gruhn [1987] 1987). Sogleich muss man allerdings korrigieren: Musikalische Bildung als Begriff und Konzept ist seit einigen Jahren vermutlich *zum ersten Mal* Thema der Musikpädagogik. Dies hängt sicherlich mit der musikpädagogischen Fachgeschichte zusammen: In den Jahren, in denen sich Musikpädagogik als wissenschaftliche und theoretische Disziplin etablierte, hatte die "realistische Wende" der Erziehungswissenschaft gerade die Dominanz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik beendet und damit scheinbar endgültig die letzten Verbindungen zu dem sozialen und begrifflichen Kontext gekappt, in dem "Bildung" einen Sinn gehabt haben mochte, der aber lange vergangen war. Gleichgültig, ob Musikpädagogik sich daraufhin am empirischen, am kritischen oder am Alltagsparadigma orientierte – für den Begriff der musikalischen "Bildung", verstanden als Relikt des 19. Jahrhunderts, blieb kein theoretischer Raum mehr übrig, allenfalls als Refugium für konservative Beschwörungsgesten, die so recht jedoch niemand mehr ernst nehmen mochte.

Heute, in Zeiten musikpädagogischen Paradigmen- und Theorieschwundes, scheinen sich eine ganze Reihe von Autoren recht unterschiedlicher Provenienz (vgl. etwa Bässler 1995, Kaiser 1998, Richter 1999, Rolle 1999) darauf zu besinnen, auf welche Bestände Musikpädagogik in solch kargen Zeiten eigentlich noch zurückgreifen kann, und entdecken dabei den Begriff der musikalischen bzw. ästhetischen Bildung als zentrale Kategorie musikpädagogischen Denkens (wieder). Ein blosser Rückgriff auf den traditionellen Bildungsbegriff – darin zumindest herrscht wohl Einigkeit – ist jedoch nicht mehr möglich, da dieser seit seiner Besetzung durch das (musikalische) Bildungsbürgertum theoretisch, historisch und sozial zu gründlich desavouiert wurde (vgl. z.B. Dahlhaus 1990, Bollenbeck 1994). Zudem ist der Begriff der musikalischen Bildung nie in ähnlicher Weise theoretisch ausdifferenziert worden wie derjenige der allgemeinen Bildung, oder, in ästhetischen Zusammenhängen, derjenige der literarischen Bildung, als dessen Derivat er in historischer Sicht vermutlich zu kennzeichnen wäre.

Was mag man also unter "musikalischer Bildung heute" noch verstehen? Eine historische Rückbesinnung könnte hier durchaus hilfreich sein, aber nicht, um sich von den "Klassikern" die Antworten, sondern vielmehr die Fragen für heute zu holen. Wenn der Bildungsbegriff mehr sein soll als der blosse Wiedergänger einer abgelebten Tradition, so kann es sich bei solcher Rückbesinnung nur um eine kritische Rekonstruktion handeln, die vor allen Dingen danach fragt, worin eigentlich das "un eingelöste Versprechen" von Bildung (Blankertz 1984, S.68) bestand, und weshalb dieses Versprechen nie eingelöst wurde bzw. nie eingelöst werden konnte. Sofern vorausgesetzt werden kann, dass nicht lediglich eine unglückliche historische Konstellation für dieses Versagen verantwortlich zu machen ist, dann muss der Grund hierfür im Herzen des Bildungsbegriffes selbst zu suchen sein. Pointiert formuliert: Der Begriff der musikalischen Bildung ist nur noch zu retten, wenn sein ursprünglicher Gehalt zugleich aufgenommen und transformiert werden kann. Eine Transfor-

mation ist aber keine Restaurierung oder eine andere kosmetische Veranstaltung. Sofern Zustimmung darüber herrscht, dass der Begriff der Bildung und das "Projekt der Moderne" aufs Engste miteinander zusammenhängen, so kann auch musikalische Bildung der von Horkheimer & Adorno diagnostizierten "Dialektik der Aufklärung" nicht entgehen. Die Frage ist allerdings, ob, wie es die resignativen Diagnosen Adornos nahelegen, musikalische Bildung in den Sackgassen von Halbbildung und Kulturindustrie befangen bleiben muss, oder ob es so etwas wie musikalische Bildung in der Post-Moderne geben kann, die mehr ist als bloßes "anything goes".

Da diese Frage hier (und vermutlich auch anderswo) nicht erschöpfend zu beantworten ist, beschränke ich mich auf drei Andeutungen, die auf drei Aufgaben- und Problemfelder hinweisen sollen:

- auf die Rekonstruktion der Genese und des Verfalls des Bildungsbegriffes (am Beispiel Humboldts und Hegels<sup>1</sup>);
- auf die Kritik an Versuchen, den Bildungsbegriff aus seinen historischen Kontexten herauszulösen und ihn für ganz andere Vorstellungen von Erziehung und Schule dienstbar zu machen (am Beispiel der *Denkschrift "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft"* der *Bildungskommission NRW*);
- auf Ansätze, die möglicherweise aus der Alternative "Restauration oder Abschaffung des Bildungsbegriffes" auch in musikbezogenen Zusammenhängen herausführen könnten (am Beispiel Nietzsches).

## 1. Problemgeschichtliche Markierungen

Wenn "Bildung" so etwas wie einen harten Kern besitzt, um den herum sich ein Hof variabler Begriffe formieren kann, dann besteht dieser vermutlich im Konzept der autonomen Subjektivität. Die Bildungstheorie der Moderne<sup>2</sup> ist vor allem darum bemüht, im pädagogischen Feld die Bedingungen für die Entfaltung dieser autonomen Subjektivität bereitzustellen. Bildung des Subjekts ist nicht mehr die Formung eines ursprünglich amorphen Materials oder als Einschreibung in eine *tabula rasa*, sondern das freie Individuum bildet in erster Linie *sich selbst*. Dies geschieht wiederum nur in Gestalt eines bestimmten Weltverhältnisses bzw. eines lernenden Aneignens von Welt: das autonome Subjekt bildet sich in der Auseinandersetzung mit der Welt, d.h. dass es sich bei diesem Prozess nicht (nur) um *Sozialisation* handelt, sondern dass sich Bildung hinsichtlich solcher Weltverhältnisse, in denen die Freiheit des Individuums gefährdet und bedroht ist, immer auch als *kritische Bildung* verstehen muss.

"Der wahre Zweck des Menschen (...) ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und un-

---

<sup>1</sup>. Auf detaillierte Angaben zur Sekundärliteratur verzichte ich hier; stellvertretend verweise ich auf Arbeiten wie Heydorn, H. J. & Koneffke, G.: *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung* (München 1973); Hansmann, O. & Marotzki, W. (Hgg.): *Diskurs Bildungstheorie* (Weinheim 1988/89); Marotzki, W. & Sünker H. (Hgg.): *Kritische Erziehungswissenschaft: Moderne – Postmoderne* (Weinheim 1993).

<sup>2</sup>. Gerade die sog. "klassische" Bildungstheorie kann als die "Bildungstheorie der Moderne" bezeichnet werden, wenn man "die Moderne" nicht mit dem 20. Jahrhundert beginnen lässt, sondern mit einem Diskurs, der emphatisch die "neueste Zeit" von der "Neuzeit" abgrenzt, der Aufklärung und Französische Revolution als seine historischen Markierungen versteht und der um das autonome Subjekt als Zentrum dieser "neuesten Zeit" kreist. Eine (pädagogische) Post-Moderne ist wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass sie auf wesentlich anderen Voraussetzungen *beruht* und ein anderer Diskurs *ist* (vgl. dazu etwa Habermas 1988, Kapitel I und II; Foucault 1989, Kapitel 7 ff.; für die Musikpädagogik Vogt 1993, 1996; Pfeffer 1998).

erlassliche Bedingung” (HuW I, S.64). Dem Staat und seinen Bildungseinrichtungen weist Humboldt vor allem die Aufgabe zu, seine Bürger vor einer Behinderung von Bildung durch Einflussnahmen aller Art zu schützen. Daher kann es dem Staat nicht erlaubt sein, “mit positiven Endzwecken auf die Lage seiner Bürger zu wirken” (HuW I, S. 142). “Ein Staat, in welchem die Bürger durch solche Mittel genöthigt, oder bewogen würden, auch den besten Gesetzen zu folgen, könnte ein ruhiger, friedliebender, wohlhabender Staat sein; allein er würde immer nur ein Haufe ernährter Sklaven (...) scheinen” (ebd.). Obwohl diese Formulierungen aus heutiger Sicht ziemlich liberalistisch klingen, ist Humboldt nichts ferner, als die gesellschaftliche Entwicklung allein den Marktmechanismen überlassen zu wollen; das Bildungsziel, “soviel Welt als möglich zu ergreifen” (HuW I, S.235) ist nicht identisch mit der Inbesitznahme und dem Konsum von Waren, die den Menschen geradezu daran hindern, “in sich frei und unabhängig zu werden” (ebd.).

Humboldts Bildungstheorie steht somit von Anfang an vor dem Problem, dass die solcherart von äusseren Einflussnahmen freigestellten Individuen sich möglicherweise aus freien Stücken ganz und gar nicht daraufhin bilden, “dem Begriff der Menschheit in unserer Person (...) durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen” (HuW I, S.235). Die bloß *negative* Bestimmung, der Staat möge seine (angehenden) Bürger vor möglichen Übeln schützen, besagt ja noch nicht, *wie* denn der Bildungsgang in der Schule organisiert werden soll. Gerade Humboldts Vorschlag, Musik in der Schule funktionsell an Religion und Kirche anzukoppeln (vgl. z.B. HuW IV, S.38), deutet an, dass Humboldt in vielen Bereichen nicht umhin kann, hinter seine eigene Bildungstheorie zurückzufallen und den Schulunterricht für ganz konkrete Einflussnahmen äußerer Art zu öffnen.

Die Bildungstheorie Hegels kommt bereits wenige Jahre später ohne solche Widersprüche aus. Sie stellt insgesamt die vielleicht fortgeschrittenste Bildungstheorie der Moderne dar, weil in ihr die äussere Welt nicht bloss zum Stoff für die individuelle Bildung degradiert wird, sondern weil der humboldtsche Impuls der Selbst-Bildung versöhnt werden soll mit der Notwendigkeit, diese Selbst-Bildung im Rahmen einer Bildung zum Allgemeinen zu vollziehen, die sich nicht auf einen abstrakten “Begriff der Menschheit” (Humboldt) beschränkt. Der Grundgedanke Hegels ist in etwa der folgende: Bildung bedarf nicht eines *beliebigen* Gegenstandes, sondern dieser Gegenstand muss uns als etwas Fremdes und etwas Fremdartiges gegenüber treten, der uns zum Versuch der Aneignung auffordert. Hätten die Subjekte es nur mit Eigenem zu tun, so wäre Bildung nicht möglich; “jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiatur, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt” (HeW 4, S.319), ist zur Bildung ungeeignet, da er den Menschen so lässt, wie er ist. Bildung ohne ein gewisses Maß an Entfremdung ist daher unmöglich, aber dieser Befund deckt sich, so Hegel, mit einem gewissen “Zentrifugaltrieb der Seele” (HeW 4, S.321). Dieser führt die Kinder und Jugendlichen fort von sich, hin zu dem Fremdartigen der potentiellen Gegenstände der Bildung, und, gerade durch dieses Von-Sich-Fortgehen, wieder zurück zu sich selbst. Dieses Zurückkommen ist aber keine blosse Rückkehr, sondern in der zentrifugalen Bewegung hat sich bereits Bildung vollzogen und ein Subjekt formiert.

Der hier geforderte Schmerz der Entfremdung, ohne den es keine Bildung gibt, ist aber im Schonraum der Schule nur der “leichtere Schmerz (...), sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedäch-

nis und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen” (HeW 4, S. 321). Dieses Nicht-Unmittelbare ist für Hegel am besten durch die alten Sprachen repräsentiert. Dass diese keinen praktischen Nutzwert haben, dass ihr Studium von Zeitgenossen unter die “gelehrten müßigen Merkwürdigkeiten” (HeW 4, S.317) eingeordnet werden würde, wusste selbstverständlich schon Hegel. Die Beschäftigung mit der Antike ist für die bildungstheoretische Zielsetzung hervorragend geeignet, da sie das Fremde in zweierlei Gestalt präsentiert: als fremde Welt und als fremde Sprache. An der Fremdheit der griechischen Polis ist vor allem “die Art und Weise der Freiheit der alten Staaten, die innige Verbindung des öffentlichen und Privatlebens, des allgemeinen Sinnes und des Privatsinnes” zu lernen (HeW 4, S.365), aber schon nicht mehr als *direktes* Vorbild für den preussischen Staat, denn in der Moderne ist von vornherein mit der Entfremdung zwischen privatem und öffentlichem Leben zu rechnen. An der fremden Sprache, insbesondere an ihrer Grammatik, wird der Verstand als “beständiges Subsummieren des Besonderen unter das Allgemeine und [als] Besonderung des Allgemeinen” (HeW 4, S.323) selbst geübt.

Diese überragende Bildungsrelevanz, die Hegel der *Sprache* zuweist, macht aber auf der anderen Seite *Musik* als möglichen Bildungsgegenstand suspekt. Bereits der Ton ist in Hegels Ästhetik “als Interjektion, als Schrei des Schmerzes, als Seufzen, Lachen, die unmittelbare lebendigste Äußerung von Seelenzuständen und Empfindungen, das Ach und Oh des Gemüts” (HeW 15, S.150). Als unmittelbare Äusserung von Seelenzuständen bleibt der Ton ganz und gar auf die subjektive Innerlichkeit zurückgeworfen, d.h. dass auch solche Äusserungen anderer Personen – welche Relevanz sie auch sonst haben mögen – kein potentieller Bildungsgegenstand sein kann. Musik nun, als “kadenzierte Interjektion” (HeW 15, S.151), bringt zwar die Töne in eine Form, jedoch ist sie der subjektiven Innerlichkeit so wenig fremd, dass das “Bewußtsein, das keinem Objekt mehr gegenübersteht und im Verlust dieser Freiheit von dem fortflutenden Fluß der Töne selber mit fortgerissen wird” (HeW 15, S.154). Hegel konzidiert also die “elementarische Macht der Musik” (HeW 15, S.157), aber gerade dieser Reiz, im Hören der Musik “das Ich und nur das Ich als solches darin zu erhalten” (HeW 15, S.156), macht Musik in Hegels Sicht für Bildung untauglich, da hier keine dialektische Bewegung der Erfahrung zwischen Eigenem und Fremdem stattfindet.

Grundsätzlich bestehen also aus der Perspektive Hegels zwei Möglichkeiten, die für Musik beide gleichermaßen fatal sind: Entweder, Musik tritt sozusagen als sie selbst auf, nämlich als absolute Musik oder, wie Hegel sie nennt, als “selbständige Musik” (HeW 15, S.213 ff.). In diesem Falle bleibt sie, als pure, unmittelbare Selbst-Erfahrung der reinen Innerlichkeit, ausserhalb der bildungsrelevanten Gegenstände und damit auch der Schulfächer. Wenn Hegel, gleichsam mit scheelem Blick, den Komponisten “selbständiger Musik”, ohne Bindung an Texte und Inhalte, als “fessellosen Meister” tituliert (HeW 15, S.218), so liegt zumindest nahe, dass ihm auch an “fessellosen Schülern”, die sich solcher Musik überantworten oder selbst produzieren, wenig gelegen sein kann. Oder aber, Musik gleicht sich der Sprache soweit wie möglich an - indem sie in dienende Funktionen eintritt, mit Bedeutungen aufgeladen wird oder gar mit dem Anspruch auftritt, über “musikalische Ideen” (Hanslick) zu verfügen - dann bleibt sie auf jeden Fall gegenüber den Möglichkeiten von Sprache

zweitrangig und bildungstheoretisch damit zumindest entbehrlich<sup>3</sup>. Der vielzitierte Satz Hegels vom “Ende der Kunst” besagt ja gerade nicht, dass es nun mit der Musik ein Ende habe, wohl aber, dass es andere und bessere Möglichkeiten für die Individuen gibt, sich zu Subjekten zu bilden (vgl. auch Dahlhaus 1981).

Die Balance zwischen der Subjektivität der Individuen und der Objektivität des staatlichen Gemeinwesens, auf die schulische Bildung hinarbeiten soll, schlägt nun aber schon bei Hegel um in die Unterwerfung der Individuen unter die Objektivität des Staates. Zu den notwendig entfremdeten Bildungsmitteln zählt Hegel nicht nur die grammatische, sondern auch die militärische Übung: “Diese Übung, schnell aufzufassen, mit seinem Sinne gegenwärtig zu sein, das Befohlene, ohne sich erst hin und her zu bedenken, auf der Stelle mit Präzision auszurichten, ist das direkteste Mittel gegen die Trägheit und Zerstreuung des Geistes” (HeW 4, S.330). Von der griechischen Polis führt ein direkter Weg zum preussischen Kadavergehorsam und zur bewussten Disponibilität subjektiver Fähigkeiten für beliebige Interessen, so wie sie die fortschreitende Industrialisierung Deutschlands forderte.

In seinen Vorträgen “Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten” von 1872 hat Friedrich Nietzsche den Abgesang auf den “klassischen” Bildungsbegriff vorgelegt. Die Diagnose des “gebildeten” Altphilologen Nietzsche ist niederschmetternd: In seinen Bildungsanstalten tritt der Staat nurmehr auf “Mystagoge der Kultur” auf “und während er seine Zwecke fördert, zwingt er jeden seiner Diener, nur mit der Fackel der allgemeinen Staatsbildung in den Händen, vor ihm zu erscheinen” (KSA 1, S.707 f.). Die humanistische Bildung ist nurmehr ein ideologischer Popanz, hinter dem das tatsächliche Interesse des Staates, nämlich funktionierende Untertanen zu produzieren, überdeutlich hervortritt. Die Nationalökonomie – sprich: Wirtschaft – fordert wiederum “eine *rasche* Bildung, um schnell ein geldverdienendes Wesen werden zu können und doch eine so gründliche Bildung, um ein *sehr viel* Geld verdienendes Wesen werden zu können” (KSA 1, S.668). Hier ist jede Bildung “verhaßt, die einsam macht, die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht” (ebd.). Die Wissenschaft schliesslich – 100 Jahre vor der Konjunktur von “Wissenschaftspropädeutik” bereits ins Stammbuch der Pädagogik geschrieben – trägt ebenfalls zur “Verminderung der Bildung” (KSA 1, S.669) bei, indem sie Spezialisten hervorbringt, “dem Fabrikarbeiter ähnlich” (KSA 1, S.670), der “für allgemeine Fragen ernsthafter Natur” (ebd.) gar nicht mehr ansprechbar ist. Diese “Vernichtung der Bildung” (ebd.) führt schliesslich dazu, dass ihre ursprünglichen Inhalte und Themen zur leichten Beute der “Journalistik” – sprich: Medien – werden, die als “klebrige Vermittlungsschicht (...) zwischen allen Lebensformen, allen Ständen, allen Künsten, allen Wissenschaften die Fugen verkittet” (KSA 1, S.671), indem sie die “allgemeinen Fragen” im Tagesgeschäft verheizt.

Bereits Nietzsche kann Humboldt, Hegel und den anderen Bildungstheoretikern nur noch mitleidig-ironisch einen “weichen, gutartigen, silbern glänzenden Idealismus”

---

<sup>3</sup>. Die von Dahlhaus (1974) zutreffend festgestellte Korrelation von *musikalischer* und *bürgerlicher* Autonomie hat weniger mit einer ausgesprochenen Bildungsfunktion des musikalischen Kunstwerkes zu tun (vgl. dazu Dietrich 1998); vielmehr werden von der Bildungstheorie des 19. Jahrhunderts Autonomie- und Harmonievorstellungen vom Kunstwerk “auf das Individuum übertragen” (Luhmann & Schorr 1988, S.76), weil es für das aufkommende Bürgertum *in Deutschland* sozio-politisch keinen anderen Raum als den der Kunst gibt, in den solche Autonomievorstellungen projiziert werden können (vgl. Koselleck 1973, vor allem S.81 ff.). Dass gerade die Kontemplation des autonomen Kunstwerks das Subjekt seiner Autonomie *beraubt* – im Sinne Schopenhauers müsste man sagen: von seiner Autonomie *befreit* – gehört zur Dialektik dieser Korrelation.

bescheinigen (KSA 3, S.163) und von einer "ehemaligen deutschen Bildung" sprechen (KSA 3, S.162), einer "inneren Bildung für äusserliche Barbaren" (KSA 1, S.274), gegen welche die Deutschen nichts "Besseres (...) einzutauschen" wussten "als den politischen und nationalen Wahnsinn" (KSA 3, S.163), zu dem auch die "Musikerziehung im Kaiserreich" (Lemmermann) ihren Beitrag leistete. Spätestens mit Auschwitz hat sich auch noch der milde Glanz des Idealismus<sup>7</sup> verflüchtigt, nachdem sich zeigte, dass alle "humanistische" Bildung vor der kollektiven Inhumanität nicht schützte. An die Stelle von Bildung tritt Halbbildung. Die Forderung Hegels, dass sich Subjektivität an der Erfahrung des Fremden formieren solle, wird parodiert im Habitus des Halbgebildeten, der meint, mit der Verfügung über "Bildungsgüter", mit Konzertabo und Beethoven-Gesamtaufnahme, seine Bildung demonstrieren zu können wie einen Besitz. "Der Halbgebildete betreibt Selbsterhaltung ohne Selbst" (AGS 8, S.115), weil er zur Mühe der Erfahrung gar keine Zeit mehr hat; stattdessen dient "Bildung" dazu, als sozialer Diskriminierungscode zu funktionieren, während "Bildungsabschlüsse" über soziale Aufstiegschancen (mit)entscheiden.

## 2. Eine Zeitdiagnose: Zukunft der Bildung?

Die Frage ist nun, ob dieser Verfall des Bildungsbegriffes notwendig seine Verabschiedung nach sich zieht, oder ob eine Neufassung möglich ist. Bevor versucht werden soll, eine Antwort zu skizzieren, ist zunächst festzuhalten, dass der Bildungsbegriff offenbar auch in der Gegenwart noch immer bestimmte Funktionen erfüllt, denn anders wäre u.a. kaum zu erklären, weshalb z.B. ein Dokument wie die *Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes NRW* (hier = BK) noch immer "Bildung" als Leitlinie ihrer Arbeit versteht. Obgleich, wie in solchen Publikationen nicht anders zu erwarten, sich hier durchaus divergierende Ansätze und Aussagen finden, mag dieser Text als Beispiel für den derzeit herrschenden Zeitgeist dienen<sup>4</sup>, dem mühelos weitere Belege hinzugefügt werden könnten.

Überraschend findet sich hier der lapidare Satz: "Wilhelm von Humboldt hat noch immer recht" (BK, S.30). Erläuternd heisst es weiter: "Schulisches und außerschulisches Lernen können auf einen Begriff von Bildung, dessen emanzipatorischer Gehalt sich gegen eine Beschränkung von Bildungsprozessen auf den Erwerb von gesellschaftlich nützlichen Qualifikationen sperrt, nicht verzichten" (BK, S.31). Wie sich jedoch bei näherem Hinsehen zeigt, wird hier die humboldtsche Programmatik benutzt, um ihren intendierten Gehalt in sein genaues Gegenteil umzukehren. In der "Denkschrift" soll das Kunststück fertiggebracht werden, "am Begriff der Bildung als orientierender pädagogischer Kategorie festzuhalten", unter dem Zugeständnis, zukünftige "Arbeit und Leben in der Schule" werde von "Entwicklungstendenzen in Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Kultur" bestimmt (BK, S.23). Dies klingt zunächst weit entfernt wie Hegels Versuch, individuelle Bildung und Gemeinwesen miteinander zu versöhnen, was allerdings voraussetzt, dass beide sich als "vernünf-

---

<sup>4</sup> Die vorliegende Analyse deckt sich weitgehend mit vorliegenden Kritiken wie denjenigen von Aurin & Wollenweber 1997, Giesecke 1998, Ruhloff 1997 oder Schlaffke & Westphalen 1996, was bei der ins Auge springende Programmatik der *Denkschrift* nicht verwundern sollte.

tig" erweisen, was schon im Falle des preussischen Staates wenig glaubwürdig erschien.

In der fortgeschrittenen Industriegesellschaft spricht noch viel weniger dafür, dass es sich hier um "vernünftige" Strukturen und Prozesse handelt. Wer vermöchte aber darüber zu urteilen, da doch, so der zeitdiagnostische Befund der *Denkschrift*, die Dynamik dieser Gesellschaft jeder Besinnung über Sinn und Unsinn der in ihr stattfindenden Veränderungsprozesse hoffnungslos vorausseilt? "Das Tempo dieser Prozesse läßt (...) wenig Zeit für die Reflexion von Zwecken und Zielen" (BK, S.25). "Es verlangt vom einzelnen und von den Institutionen, sich  *kreativ anzupassen*, sich weiterzuentwickeln und an der Gestaltung der Zukunft aktiv teilzunehmen" (BK, S.24, Hervorhebung JV). Damit sind aber die entscheidenden Weichen gestellt. "Kreative Anpassung" ist das Zauberwort, das auf allen Ebenen als Synonym für Bildung fungiert.

Zwar wird den Individuen aufgrund der "Pluralisierung der Lebensformen" die Chance auf ein "selbstbestimmtes Leben" zugestanden; gleichzeitig ist es mit dieser Selbstbestimmung nicht weit her, wenn der Massstab für gesellschaftliche Anerkennung allein im wirtschaftlichen "Erfolg" gesehen wird (BK, S.25). "Selbstbestimmt" ist hier allenfalls der Weg, der zu diesem Erfolg führt, nicht aber das Ziel. Die Individuen sollen und können sich nicht mehr durch Erfahrung bestimmter Inhalte zu Subjekten bilden, da die potentiellen Gegenstände der Erfahrung – die Produkte gesellschaftlicher Arbeit – morgen schon wert- und sinnlos sein können. Die Selbstbestimmung der Individuen dient letztlich dazu, möglichst effizient bestimmte "Schlüsselqualifikationen" zu erwerben, die zur "kreativen Anpassung" an veränderte Rahmenbedingungen hilfreich sind. In der Schule, der ein Stück trügerischer "Autonomie" verordnet wird, herrscht ein dementsprechendes Betriebsklima, das nach dem Muster der "corporate identity" großer Industriebetriebe gedacht ist: Vermittelt und geübt werden sollen "Identifikation der Beschäftigten mit den Betriebszielen", "Innovationsfähigkeit", "ein hohes Mass an analytisch-dispositiven Kompetenzen und Selbständigkeit", sowie "Partizipations- und Teamfähigkeit", weil zukünftige Arbeitnehmer lernen müssen, sich auf "einen dynamischen Wandel der jeweiligen Arbeitsplätze" einzustellen (BK, S.54). Es geht daher darum, "Selbststeuerung zu optimieren" (BK, S.92), um die Bereitschaft zum Lernen" (BK, S.54) und um die Fähigkeit zum "learning on demand", das als "neue Form der Bildung (...) in der Wirtschaft" entwickelt wurde (BK, S.55).

Da die Betriebsziele aufgrund von Zeitmangel und Erfolgsdruck offenbar nicht mehr reflektiert werden können, spielt es auch keine Rolle mehr, um welche Formen von Innovation es sich handeln soll, was und auf wessen Anforderung hin gelernt wird. Das künftige "Haus des Lernens" (BK, S.77) hat daher auch nur noch wenig Ähnlichkeit mit dem klassischen Gymnasium, was an sich gewiss kein Verlust wäre. Hier geht es, anders als im bewusst entfremdeten Lernen des hegelschen Gymnasiums, betriebsam und kuschelig zugleich zu: Um "Leerlauf zu vermeiden" (BK, S.92) findet "Lernarbeit" (BK, S.90) statt, aber in einer "Vertrauenskultur" (BK, S.67), die an die Stelle der "Mißtrauenskultur" der alten Schule treten soll. Lehrer fungieren hier als "Beziehungsarbeiter" (BK, S.39), als "Coach", als "Lernberater und 'Lernhelfer' (learn-facilitators) (...), die gegenüber den Lernenden als Lernerfahrene, als Experten einen gewissen Vorsprung haben" (BK, S.85). Nicht *was* die Lehrer gelernt haben, ist demnach entscheidend, sondern *wie* sie es getan haben, nämlich ebenso kreativ-angepasst wie ihre Schüler es künftig tun sollen. Dazu passt, dass ein modu-

lares Ausbildungskonzept die Abschnitte des Lehrerstudiums "Interessenten anderer Studiengänge bzw. adäquater Ausbildungen, die sich den Eintritt in den Lehrberuf offenhalten wollen, leichter zugänglich" machen soll (BK, S.311). "Am Lehrberuf Interessierte(n) mit einem anderen Universitätsabschluss bzw. einer äquivalenten Qualifikation" soll es ermöglicht werden, das Lehrstudium zu umgehen, und direkt in die 2. Phase einzusteigen (BK, S.313); mit so etwas wie Pädagogik, fachdidaktischen Theorien oder gar Bildungstheorie muss man sich offenbar nicht mehr beschäftigen, wenn es nur noch um praxisbezogenes, lernbares "Learn-facilitating" geht.

Ihrer pseudo-humboldtschen Programmatik gemäss, kreist die *Denkschrift* in vielerlei Variationen um die Selbst-Bildung. "Herausbilden der eigenen Identität", "Selbstwahrnehmung" als "wichtiges Feld eigener Erfahrung" durch "Spiegelungen (...) in der Kunst, in den Medien und im Zusammenleben" (BK, S.108) – all dies verweist auf "Dimensionen des Lernens" (BK, S.107), die über starre Fächergrenzen hinaus als Hintergrund zukünftiger Bildung fungieren. In diesem Kontext findet auch die ästhetische Bildung als spezifische Dimension des Lernens, ihren festen, wenn auch nur vage umrissenen Ort. Gegen kunstwerkorientierte Verhärtungen wird hier kritisch angemerkt, dass ästhetische Bildung über "die Erleichterung des Zugangs zu Kunst und Kultur" hinausgeht (BK, S.108). Stattdessen schaffen Kunstwerke "neue Zugänge zum Verstehen des Wirklichen und bieten Beispiele für die Veränderbarkeit des Wirklichen durch gestaltende Eingriffe" (BK, S.108). Aber nicht nur Kunstwerke tun dies, sondern der ästhetische "Möglichkeitssinn" steckt auch in "wissenschaftlichen Verfahren, technischen Erfindungen und gestaltenden Leistungen in allen Lebensbereichen" (BK, S.108). Künstlerische Ausdrucksformen sind also insofern in das vertretene Konzept von Bildung integriert, als an ihnen beispielhaft Verfahrensweisen wie "gestaltender Umgang mit Materialien, Konstruktion und Rekonstruktion, Informieren, Manipulieren, Inszenieren und Schaffen" (BK, S.109) eingeübt werden können. Im Mittelpunkt stehen hier also nicht die künstlerischen Produkte, sondern die "Selbsttätigkeit der lernenden Subjekte" (BK, S.110), die wiederum im Vollzug dieser Verfahrensweisen zur Selbstwahrnehmung gelangen sollen.

Während also sowohl bei Humboldt als auch bei Hegel Individuen sich zu Subjekten vor allem durch die Auseinandersetzung mit Objekten bilden, die nicht von ihnen selbst stammen, ist dies in der *Denkschrift* genau umgekehrt: Bildung vollzieht sich hier in erster Linie als "Selbstmanagement" (BK, S.91), also als Bildung der eigenen Identität durch Selbststeuerung und -tätigkeit. Da Einigkeit darüber herrscht, dass in Zeiten "rapiden Wissens- und Wertewandels" "der Konsens über einen verbindlichen Kanon von Bildungs- und Wissensbeständen nicht mehr vorhanden ist" (BK, S.104), zieht sich auch ästhetische Bildung auf Selbstbildung durch Selbsterfahrung zurück, wobei selbst bestimmte notwendige Kenntnisse, etwa über "Kunstgattungen und -formen" (BK, S.110) lediglich Hilfsfunktionen einnehmen, da diese ja den "rapiden Wertewandel" kaum unbeschadet überstehen dürften. Was aber in anderen Lerndimensionen so nicht möglich wäre, nämlich die Abkoppelung der Selbsttätigkeit der Lernenden vom Lerngegenstand, ist in der ästhetischen Lerndimension geradezu Programm: Hier geht es um künstlerische Verfahrensweisen, die scheinbar losgelöst von ihren zumindest austauschbaren Gegenständen praktiziert werden, und um eine Form der Selbstwahrnehmung, die sich allein auf die vollzogene Tätigkeit, und nicht mehr auf das Produkt dieser Tätigkeit stützt.

Ganz offensichtlich entspricht demnach ästhetische Bildung dem in der *Denkschrift* propagierten allgemeinen Bildungskonzept weit mehr als andere Formen von Bildung, die ohne die enge Bindung an die Sachstruktur des jeweiligen Faches nicht denkbar wären. Wie ist dies aber überhaupt möglich? Die *Denkschrift* macht sich hier ein Moment ästhetisch-musikalischer Erfahrung zunutze, das Hermann J. Kaiser - in der Tradition Kants - als "Ichaffiziertheit" bezeichnet hat, als eine "Erregtheit des Ich", die genossen wird" (Kaiser 1992, S.111). Diese, ursprünglich nur in der ästhetischen Erfahrung beheimatete, *Erregtheit* des Ich darf jedoch nicht verwechselt werden mit der *Konstitution* des Ich. Ichkonstitution vollzieht sich, vor allem in der Tradition Fichtes, zwar durch Selbsttätigkeit, aber diese reduziert sich eben nicht auf das Training eines "doing on demand". In der *Denkschrift* wird Selbsttätigkeit mit Zügen ästhetischer Erfahrung angereichert, um dadurch zu verschleiern, dass die hier propagierte Selbstbildung vor allem dazu dient, auf wechselnde Umwelten, also vor allem auf wechselnde wirtschaftliche Bedingungen, disponibel reagieren zu können. Die im klassischen Bildungsbegriff gewonnene Einsicht, dass Subjekte sich nur durch die aktive Auseinandersetzung mit Welt bilden können, wird ersetzt durch die bloße Resonanz der eigenen Tätigkeit, über die das Ich sich seiner selbst versichern soll. Die ästhetische Lerndimension, in klassischen Bildungstheorien eher missachtet, wird somit missbraucht, um das faktisch heteronom bestimmte Subjekt ausreichend mit "Ich-Erregtheit" zu versorgen, um sich als Schöpfer seiner selbst fühlen zu können.

### **3. Blick zurück nach vorn: Mit Nietzsche in die Post-Moderne**

Zieht man die *Denkschrift* als Beleg für den öffentlichen bildungstheoretischen Zeitgeist heran, dann hat Nietzsche noch immer recht: nicht nur im preussischen Gymnasium, sondern auch im "Haus des Lernens" ist der "silbrig glänzende Idealismus" der Bildungstheorie Humboldts der Ökonomie des Bildungswesens gewichen. Man geht aber fehl darin, in Nietzsche allein den Kritiker zeitgenössischer Missstände oder gar einen blossen Vorläufer der Reformpädagogik zu sehen. Auch in musikpädagogischen Zusammenhängen kann Nietzsche als "Drehscheibe" (Habermas 1988, S.104) betrachtet werden, durch die man in die Post-Moderne eintritt. Nietzsches Frühschrift, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik*, kann als Paradigma dieser Drehung dienen: Weit mehr als nur eine philologisch verunglückte Apologie des Wagnerschen Musikdramas, ist sie vor allem eine Dekonstruktion einer Bildungstheorie der Moderne, die sich auf der Folie einer ganz bestimmten Interpretation der griechischen Antike konstituierte. Das Griechenland Humboldts oder Hegels ist für Nietzsche das Griechenland der "apollinischen Kultur". Von den klassisch-modernen Bildungstheoretikern unbeachtet ruht diese Kultur aber auf einem Boden, den Nietzsche als "dionysisch" bezeichnet. Um zu diesem Boden vorzustoßen, schlägt Nietzsche ein dekonstruktives Verfahren vor, nämlich "das kunstvolle Gebäude der *apollinischen Kultur* gleichsam Stein um Stein abzutragen, bis wir die Fundamente erblicken, auf die es begründet ist" (KSA 1, S.34). Das Dionysische ist also nicht das ganz Andere *ausserhalb* der apollinischen Kultur, sondern diese ist ohne jene gar nicht denkbar; es handelt sich auch nicht um eine hegelische Synthese von "apollinisch" und "dionysisch", sondern um ein, um mit Freud zu sprechen, Unbe-

hagen in der Kultur, in dessen Folge Nietzsche das ganze Projekt der Moderne und der modernen Bildung verabschiedet.

Das Fundament, das Nietzsche freilegt, ist nun allerdings nicht aus solidem Material gebaut. Im Gefolge des Dionysos befindet sich der als weise ausgezeichnete, pferde- oder bocksfüssige Silen, der, der Sage zufolge, auf die Frage, was denn für den Menschen das Beste sei, nicht etwa für Bildung oder Karriere votiert, sondern den Bescheid erteilt: "Nicht geboren zu sein, nicht zu *sein*, *nichts* zu sein" (KSA 1, S.35). Angesichts der Schrecken der Individualexistenz, ihrer Vergänglichkeit und ihrer Empfänglichkeit für Schmerzen aller Art, wird das Grundkonzept moderner Bildung, das "principium individuationis" (KSA 1, S.28), fragwürdig – was ist der Sinn von Bildung, wenn sie auf dem Urschmerz dieser dionysischen Einsicht aufruht? Wäre es nicht besser, alles daran zu setzen, wieder Nichts zu werden oder sich zumindest dem Gefolge des Dionysos anzuschliessen und im Rausche für einen Moment zu vergessen, dass man ein "Ich" ist? Die Antwort auf diese Frage gibt Nietzsche wiederum durch Silen: Dieses "Allerbeste" ist für den Menschen "unerreichbar" (KSA 1, S.35). Nur das aus dem Nichts herausgetretene Individuum ist fähig, überhaupt zu der Einsicht zu gelangen, es sei besser, *kein* Individuum zu sein.

Aus dieser "negativen Dialektik" heraus entsteht die apollinische Kultur. Ihr Signum ist nach Nietzsche, dass sie durch und durch *scheinhaft* sein muss: Alle Kultur hat die einzige Funktion, den Urschmerz so weit zu verhüllen, dass das Leben erträglich wird. Der vielzitierte Satz Nietzsches, dass "nur als ästhetisches Phänomen das Dasein der Welt *gerechtfertigt* ist" (KSA 1, S.17) hat zunächst nichts mit einem Ästhetizismus zu tun, der sich von der alltäglichen Welt ab- und allein der Kunst zuwendet, sondern besagt, dass das Dasein der Welt ohne seine apollinische Umgestaltung eben nicht gerechtfertigt sein *kann*. Selbst dem Wagnerschen Gesamtkunstwerk haftet somit ein schaler Beigeschmack an; Apollon und Dionysos schreiten hier nicht friedlich vereint über die Bühne, sondern es ist *immer* ein apollinisch gezähmter Dionysos, mit dem wir es in der apollinischen Kultur zu tun haben. Selbst also, wenn innerhalb der apollinischen Kultur Dionysos zu triumphieren scheint – sei dies in Bayreuth, in Woodstock oder auf der Love-Parade –, so handelt es sich letztlich um apollinische Veranstaltungen, die nicht zum dionysischen Urgrund vordringen, sondern auf und über ihm inszeniert werden. Die apollinisch-dionysische Doppelfigur ist eine Notwendigkeit, aber keineswegs der tragischen Weisheit letzter Schluss, solange es dionysische Energien gibt, die sich nicht auf der Bühne befrieden lassen.

Nietzsches archäologische Arbeit an den Fundamenten der Kultur führt somit zu einem bildungstheoretisch skandalösen Befund: Jegliche moderne Bildung, jeglicher Versuch, zum Subjekt zu werden oder anderen Menschen bei dieser Subjektwerdung behilflich zu sein, ist nur ein notwendiger Schein, der dazu dient, die schreckliche Wahrheit des Silen erträglicher zu machen. Auch das Subjekt ist nicht mehr, aber auch nicht weniger, als eine apollinische Täuschung, unter deren Oberfläche sich kein stabiles Ich befindet, sondern eher "etwas durchaus Unerziehbares und Unbildbares" (KSA 1, S.341), ein dionysisches Konglomerat aus leiblichen Trieben und physiologischen Bedürfnissen: "Wie kann sich der Mensch kennen? Er ist ein dunkle und verhüllte Sache; und wenn der Hase sieben Häute hat, so kann der Mensch doch sieben mal siebzig abziehen und wird doch nicht sagen können: 'das bist du nun wirklich, das ist nicht mehr Schale'" (KSA 1, S.340).

Was kann man aber nach dieser archäologisch-dekonstruierenden Bohrung noch als *Bildung* bezeichnen? Die klare Absage, die Nietzsche der traditionellen Bildung

erteilt, beruht ja darauf, dass hier das *formende* Element, das gleichfalls in *Bildung* enthalten ist, zugunsten eines bloss aufnehmenden Enzyklopädismus<sup>5</sup> vernachlässigt wird. Das Subjekt ist aber kein Behälter, in den Wissen gefüllt wird, sondern das Subjekt entsteht nach Nietzsche in einem apollinisch-dionysischen Doppelprozess, in dem der dionysische Urgrund seines Daseins beständig apollinisch gestaltet wird, ohne dass er damit je stillgestellt wäre. Bildung wird damit zu einer Ästhetik der Existenz<sup>5</sup>, da das solcherart gestaltete Subjekt eher Ähnlichkeit mit einem Kunstwerk hat, das *erfunden* und hergestellt, als mit einem stabilen Ich-Kern, der *gefunden* und erkannt wird. Nichts wäre aber fataler, als diese Erfindung und Formung des Subjekts nun wiederum dem Subjekt selbst in Form eines souveränen Aktes zusprechen, denn dies wäre gerade eine Überhöhung des Prinzips, gegen das sich Nietzsche so vehement wendet (und das in der *Denkschrift* noch einmal ausgebreitet wird); auch in der Lebenskunst kann das Subjekt, *das wollende und seine egoistischen Zwecke fördernde Individuum, nur als Gegner, nicht als Ursprung der Kunst gedacht werden* (KSA 1, S.47); bestenfalls produziert es apollinische Bilder von sich, die ihm Identität vorspiegeln (vgl. Pazzini 1989). Zur erneuerten Bildung gehört vielmehr die Berücksichtigung und Aufnahme all dessen, was das Subjekt erst als solches hervorbringt, vor allem die dionysischen Kräfte des Leibes: “‘Ich` sagst du und bist stolz auf dieses Wort. Aber das Grössere ist, woran du nicht glauben willst – dein Leib und seine grosse Vernunft: die sagt nicht Ich, aber thut Ich” (KSA 4, S.39).

Das sich bildende Subjekt wird also bei Nietzsche ebensowenig *abgeschafft*, wie bei seinen späteren französischen Lesern Deleuze, Foucault oder Derrida, aber es *verflüssigt* sich in einem auf vielfältiger Erfahrung mit sich und mit der Welt beruhenden Prozess der Subjekt-Bildung, der an keinem stabilen Ich-Kern mehr seinen Halt findet. Was Nietzsche aber lediglich fordern konnte und beschwören musste, das ist in der post-modernen Gegenwart anscheinend alltägliche Erfahrung. Nach W. Welschs Zeitdiagnose ist “psychische Labilität, die man bislang an Kranken studieren konnte, heute zu einem Verstehensschlüssel für Normalität selbst geworden” (Welsch 1991, S.171). Gegenüber dem “gefährlichen Phantasma” (S.196) einer stabilen Ich-Identität wird “Identitätsvervielfachung” (S.172) zum Signum von Bildung in der Post-Moderne, bei deren erforderlicher “psychodynamischen Umstellung” (S.197), so Welsch, gerade die Erfahrung zeitgenössischer Kunst hilfreich sein könnte; Kunst “generiert neue Identitätsformen, und sie lebt die entsprechenden Verhaltensweisen vor und übt sie ein (S.198). So gesehen kann ästhetische Bildung geradezu als Paradigma für eine post-moderne Bildung überhaupt gelten, insofern die Erfahrung ästhetischer Objekte dazu beiträgt, Vorstellungen von Allgemeinheit, *an der und zu der* die Subjekte sich lediglich zu bilden hätten, zu unterminieren.

Was Hegel etwa an der “selbständigen” Musik bildungstheoretisch verdächtig vorkommen musste – ihr Mangel an inhaltlicher Bestimmtheit und an Allgemeinheit, an der sich das Subjekt zum Subjekt bilden könnte –, wäre in einem post-modernen Verständnis von Bildung geradezu als Vorzug herauszuheben, aber nicht als das “ganz Andere” der Vernunft, sondern als ihre dionysische Rückseite, nicht als Plädoyer für Irrationalität als Alternative zur Rationalität, sondern als Rationalität, der

---

<sup>5</sup> Vgl. auch den von Michel Foucault (1991) wiederum in Anschluss an antike Konzepte entwickelten Begriff der “Selbstsorge”, der um die Frage kreist, wie in nach-subjektiven Zeiten noch Subjektivität möglich ist, oder Richard Rortys (1989) “ästhetisierte Ethik der privaten Vervollkommnung” (Shusterman 1994, S.213).

ihre eigene Irrationalität anhängt. Musik muss sich deshalb gar nicht “des-inkarnieren oder ent-programmieren”, um die “Zeichen zum Bersten” zu bringen (Charles 1979), denn noch in der apollinischsten Musik verbirgt sich genügend dionysisches, also sinnliches, leibliches, erotisches Potential, um die Fragwürdigkeit festgelegter Identitäten und Identifikationen erfahrbar zu machen. Eine post-modern belehrte Musikpädagogik müsste sich also gar nicht nach genuin dionysisch motivierten Musiken umschaun, sondern eher nach solchen, in denen das mühsam erungene dionysisch-apollinische Gleichgewicht musikalische Gestalt angenommen hat<sup>6</sup>. Man benötigt daher für musikalische Bildungsprozesse - auch in der Schule - keine grundsätzlich andere Musik, wohl aber einen anderen Umgang mit vorhandener Musik, wie er z.B. ausserhalb der Schule in den differenzierten musikalischen wie verbalen und körperlichen Aneignungs-, Sampling-, Umformungs- und Umdeutungstechniken des Rap bereits praktiziert wird<sup>7</sup>, oder wie ihn ein erweiterter Begriff musikalischer *Praxis* impliziert (vgl. Rolle 1999, Kaiser 1999).

Eine post-moderne Konzeption musikalisch-ästhetischer Bildung greift aber über die Grenze des Schulfaches Musik hinaus. In der *Geburt der Tragödie* gibt es, als Randfigur des dionysisch-apollinischen Dramas, noch einen merkwürdigen Zuschauer, eine Gestalt, die für das ganze ästhetische Spektakel nur ein spöttisches Lachen übrig hat: Nietzsche nennt ihn “Sokrates”. Dieser Sokrates nimmt eine Sonderposition ein, da er sowohl dem apollinischen, als auch dem dionysischen Kunsttrieb völlig verständnislos gegenübersteht; es fällt nicht schwer, in ihm den Typus des “theoretischen Menschen” zu entdecken (KSA 1, S.98), der einzig und allein mit einem “logischen Triebe” ausgestattet ist (KSA 1, S.90). Nietzsches provokante Wendung besteht darin, ausgerechnet dem Aufklärer par excellence, dem Zerstörer von Vorurteilen und grossen Kritiker, zu bescheinigen, dass sein “Wille zur Wahrheit”, ausgeprägt wie bei sonst niemandem, an der Wahrheit vorbeizieht. Auch “der dionysische Grieche will die Wahrheit” (KSA 1, S.59), aber er will sie auf ganz anderem Wege. Der “logische Trieb” wird dagegen zum Synonym für die Antriebskraft moderner Aufklärung, Wissenschaft und gelehrter Bildung (KSA 1, S.116), aber gerade dieser mächtige Trieb führt in die Irre. Ihm liegt eine wissenschaftsoptimistische “*Wahnvorstellung*” zugrunde, “jener unerschütterliche Glaube, dass das Denken, an dem Leitfaden der Causalität, bis in die tiefsten Abgründe des Seins reiche, und dass das Denken das Sein nicht nur erkennen, sondern sogar zu *corrigieren* im Stande sei” (KSA 1, S.99).

Dass solche Wissenschaftskritik in blosser Wissenschaftsfeindschaft und in eine Kunstmetaphysik einmünden kann, die auch bildungstheoretisch kaum noch von Interesse sein dürfte, ist offensichtlich. Doch es finden sich bei Nietzsche auch genü-

---

<sup>6.</sup> An Wagner bemängelt Nietzsche später genau die Vernachlässigung des Apollinischen, die zugleich auch das Dionysische verrät: Der dionysische Rausch wird in einen “Strom von Behagen” (KSA 5, S.179) umgelenkt, Wagner “verstärkt Attitüden” und hat gerade durch diese bewusste “Stilauflösung” “die Bildungs-Bedürftigen zu sich überredet” (KSA 13, S.490), weil diese nicht mehr die Mühe auf sich nehmen müssen, sich mit der “tiefen Gesetzmässigkeit” der Musik (S.491) zu beschäftigen.

<sup>7.</sup> “Wenn es einen gangbaren Weg zwischen der modernen rationalisierten Ästhetik einerseits und einer völlig irrationalen Ästhetik, deren toller dionysischer Exzeß ihre kognitiven, didaktischen und politischen Ziele widerlegt, geben kann, dann ist dies der Ort für eine postmoderne Ästhetik” (Shusterman 1994, S.178). Auch hier könnte man den Bizet-Hörer Nietzsche als (unfreiwilligen) Stammvater einer postmodernen Ästhetik sehen, die eher in körperorientierten, populären Musiken ihren Anhaltspunkt findet, als in den Produktionen der sog. “E-Musik”: “Nietzsche, along with Beavis and Butthead, channel-surfing on the postmodern couch, might today say that Wagner sucks, Brahms is a buttmunch, and Bizet kicks ass” (Sweeney-Turner 1997, S.13).

gend Hinweise darauf, dass solche einfachen Oppositionen in die Irre führen. Dem Sokrates träumt es nämlich im Gefängnis, dass ihm gesagt wird: "Sokrates, treibe Musik" (KSA 1, S.96). Immerhin bringt diese Erscheinung Sokrates dazu, zu dichten und sich selbstzweifelnd zu fragen, ob nicht "die Kunst sogar ein notwendiges Correlativum und Supplement der Wissenschaft" sei (KSA 1, S.96). Diese Frage des Sokrates kommt nun nach Nietzsche genau dann auf, wenn die Wissenschaft erkennt, dass gerade ihr Wille zur Wahrheit sie an ihre eigenen Grenzen führt. In diesem Augenblick kommt es zu einem Umschlag – in heutiger Terminologie: zu einem Paradigmenwechsel –, nach dem die theoretische Kultur nicht mehr dieselbe ist wie vorher; der "musiktreibende Sokrates" (KSA 1, S.102) – nicht der geniale Kunstschöpfer, nicht der Schauspieler und nicht der Virtuose – ist das Symbol für diese neue Kultur – und das implizite Ziel einer neuen Bildung. Die neue Kultur erfordert ein menschliches "Doppelgehirn, gleichsam zwei Hirnkammern, (...), einmal um Wissenschaft, sodann um Nicht-Wissenschaft zu empfinden" (KSA 2, S.209), aber diese Kammern kommunizieren anders miteinander als der sokratische Diskurs der Gehirnphysiologie sich dies denkt. Inmitten von Nietzsches Huldigung an das Wagnersche Musikdrama eröffnet sich vielmehr ein dionysischer Spalt, der von den apollinisch-dionysischen Feierlichkeiten Bayreuths weg- und zum alltäglichen Leben der Bildungsanstalten hinführt.

Dieser Typus des musiktreibenden Sokrates ist nun natürlich nicht der Physiker, der abends, nach anstrengender Wissenschaftsarbeit, zur Geige greift, um sich Entspannung zu verschaffen. Das Bild des musiktreibende Sokrates' erinnert die Wissenschaften und die wissenschaftliche Bildung vielmehr daran, dass logischer und künstlerischer Trieb ursprünglich ein gemeinsames *Movens* hatten, nämlich dasjenige, die tiefere Wahrheit hinter all den Ideologien, Repräsentationen, Verkleidungen und Formeln zu erkennen. Der Kunsttrieb ist jedoch dem logischen Trieb insofern voraus, als er um die Unmöglichkeit weiss, dieser Wahrheit ungeschützt ins Auge zu sehen; darin liegt seine relative Überlegenheit gegenüber der Naivität der Wissenschaft. Was Nietzsche also letztlich vorschwebt, ist eben nicht die bildungsbürgerliche Trennung von Wissenschaft, Arbeit und Alltag hier und Kunst dort, sondern eine musikbelehrt, "fröhliche Wissenschaft" und ein leibhaftes, sinnliches Denken.

Dass solch ein Vorhaben bei früheren und gegenwärtigen Vertretern der "sokratischen Kultur" auf Misstrauen stösst, liegt nahe; umgekehrt mag man sich etwa Nietzsches Kommentar zu Habermas vorstellen – die Modalitäten einer solchen "fröhlichen Wissenschaft" sind jedenfalls auch 100 Jahre nach Nietzsche weiterhin recht unklar. Hypothetisch ließe sich jedoch sagen: Musikalische Bildung hat ihren Ort in einer post-modernen "allgemeinen" Bildung, wenn sie dazu beiträgt, dass die "zwei Hirnkammern der Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft" miteinander kommunizieren<sup>8</sup>. Wenn Nietzsches Reflexionen nicht einfach nur das Ende der (pädagogischen) Moderne *verkünden*, sondern produktiv in eine Post-Moderne *überleiten*, dann, weil sie darauf hinweisen, dass die wissenschaftliche Vernunft *immer schon* mehr mit der dionysischen Welterkenntnis zu tun hatte, als sie eingestehen möchte. Wird das Ästhetische, das Musikalische, *auf diese Weise* Teil der Allgemeinbildung, dann, so der Kunstpädagoge und Psychoanalytiker K.-J. Pazzini in einem ähnlichen Zusammenhang, "hat Erziehungswissenschaft damit zur rechnen, sich mit fast vergessenen Themen auseinandersetzen zu müssen: Hören (Gehorsam), Wunsch, Tod,

---

<sup>8</sup>. Vgl. zu diesem Problem auch Koch 1993.

Schuld, Eros” (Pazzini 1993, S.39). Solche Themen sind aber keine “Schlüsselprobleme”, die wissenschaftlich zu bearbeiten und zu lösen wären, sondern gleichsam dionysische Sprengsätze, die jedem wissenschaftlichen “Willen zur Wahrheit” bereits eingelagert sind. Bildung in der Post-Moderne ist somit immer zweierlei: Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Eingliederung des Individuellen in das Allgemeine, *und zugleich* die dionysische Subversion dieser apollinischen Symbolisierungen und sokratischen Rationalisierungen. Man mag daher mit Martin Seel “den Bildungsbürger, für den das Ästhetische erst bei der Kunst anfängt, (...) getrost ungebildet nennen” (Seel 1993, S.48), weil *musikalisch-ästhetische Bildung* – paradox genug – nur Bestandteil von Allgemeinbildung ist, wenn sie die trügerische Erfahrung des Allgemeinen immer wieder konsequent aufsprengt.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): Gesammelte Schriften (20 Bde.), hg. v. R. Tiedemann, Frankfurt a. M. (Suhrkamp)
- Aurin, K. & Wollenweber, H. [Hgg] (1997): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine “andere Schule”?, Bad Heilbrunn.
- Bäßler, H. (1997): Der Musikunterricht. Sein Beitrag zur Allgemeinbildung, in: Pädagogik, 4, S.44-48.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission “Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft” beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein Westfalen, Neuwied.
- Blankertz, H. (1984): Bildung – Bildungstheorie, in: Wörterbuch der Erziehung, hg. Chr. Wulf, München, S.65-69.
- Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt a. M. & Leipzig
- Charles, D. (1979): John Cage oder Die Musik ist los (frz. 1978), übersetzt v. E. Kienle, Berlin.
- Dahlhaus, C. (1974): Autonomie und Bildungsfunktion der Musik, in: Musik & Bildung 12, S.653-657.
- Ders. (1981): Hegels Satz vom Substanzverlust der Kunst, in: Musik & Bildung 3, S.159-161.
- Ders. (1990): Bildungsbürgertum und Musik, in: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen, hg. v. R. Koselleck, Stuttgart, S.220-236.
- Dietrich, C. (1998): Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie (Musik im Diskurs Bd.13), Regensburg.
- Foucault, M. (1989): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften (französisch 1966, deutsch 1971), übersetzt v. U. Köppen, Frankfurt a. M.
- Ders. (1991): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit Bd.3 (französisch 1984, deutsch 1989), übersetzt v. U. Raulff & W. Seitter, Frankfurt a. M.
- Giesecke, H. (1998): Kritik des Lernnihilismus. Zur Denkschrift “Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft”, in: Neue Sammlung, H.1, S.85-102.
- Gruhn, W. [Hg] (1987): Musikalische Bildung und Kultur, Regensburg.
- Habermas, J. (1988): Der philosophische Diskurs der Moderne (1985), Frankfurt a. M. (Suhrkamp)
- Hegel, G. W. F. (1986): Werke (20 Bde.), auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausgabe, Redaktion E. Moldenhauer & K. M. Michel, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) (= **HeW**).
- Humboldt, W. v. (1980): Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner & A. Giel, Darmstadt (WBG) (= **HuW**).
- Kaiser, H. J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung, in: Musikalische Erfahrung (MFL Bd.13), hg. v. H. J. Kaiser, Essen, S.100-113.
- Ders. (1998): Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, in: Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung (MFL Beiheft 8), hg. v. H. J. Kaiser, Mainz, S.98-114.
- Ders. (1999): Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: BFG-Kontakt 1, S.46-59.
- Kluppelholz, W. [Hg] (1984): Was ist musikalische Bildung?, Kassel.

- Koch, M. (1993): Die Konstellation der Rationalitäten im interationalen Bildungsprozeß, Weinheim.
- Koselleck, R. (1973): Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt, Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979), Frankfurt a. M.
- Nietzsche, F. (1988): Kritische Studienausgabe, hg. v. G. Colli & M. Montinari, München (dtv) (= **KSA**).
- Pazzini, K.-J. (1989): Bildung und Bilder. Über einen nicht nur etymologischen Zusammenhang, in: Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen, hg. v. O. Hansmann & W. Marotzki, Weinheim, S.334-363.
- Ders. (1993): Das Ästhetische als Moment der Allgemeinbildung, in: Kunst & Unterricht 176, S.38-39.
- Pfeffer, M. (1998): Musikdidaktik und Postmoderne – Pluralität als Paralyse?, in: Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung (MFL Beiheft 8), hg. v. H. J. Kaiser, Mainz, S.8-35.
- Richter, Chr. (1999): Der Beitrag des Faches Musik zum Auftrag der allgemeinbildenden Schule, in: Diskussion Musikpädagogik, I. Quartal, S.29-56.
- Rolle, Chr. (1998): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel.
- Rorty, R. (1989): Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt a. M.
- Ruhloff, J. (1997): Bildung heute, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 21, Winter 97/98, S.23-31.
- Schlaffke, W. & Westphalen, K. [Hgg.] (1996): Denkschrift NRW – Hat Bildung in Schule Zukunft?, Köln.
- Shusterman, R. (1994): Kunst Leben. Die Ästhetik des Pragmatismus (1992), aus dem Amerikanischen v. B. Reiter, Frankfurt a. M.
- Seel, M. (1993): Intensivierung und Distanzierung. Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung, in: Kunst & Unterricht 48, S.48-49.
- Sweeney-Turner, S. (1997): Pulp Philosophy: Nietzsche and the Transvaluation of the Popular, in: Critical Musicology Journal, <http://www.leeds.ac.uk/music/Info/CMJ/Articles/1997/04/01.html>
- Vogt, J. (1993): Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik, in: Musikpädagogische Forschungsberichte 1992, hg. v. H. Gembris u.a., Augsburg, S.91-106.
- Ders. (1996): Musikpädagogik im Spannungsfeld der Diskurse. Diskursanalytische Annotate zur Epochenchwelle von 1800, in: Musikpädagogik und Musikleben (MFL Beiheft 6), hg. v. E. Nolte, Mainz, S.9-26.
- Welsch, W. (1991): Ästhetisches Denken, Stuttgart.