

LUKAS BUGIEL (2021). *MUSIKALISCHE BILDUNG ALS TRANSFORMATIONSPROZESS. ZUR GRUNDLEGUNG EINER THEORIE.*

Rezension von Malte Sachsse

Lukas Bugiels Monografie *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie* ist die überarbeitete Fassung seiner Dissertationsschrift an der Universität Hamburg. Bugiel verfolgt in seiner dichten und zugleich gut lesbaren philosophischen Darstellung das ehrgeizige Anliegen, eine Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse zu entwickeln (10). Impulse aus der Erziehungswissenschaft aufnehmend zielt seine Arbeit darauf, dem musikpädagogischen Diskurs über musikalische Bildung und musikalisches Lernen Präzisierungen und Verdichtungen zentraler Begrifflichkeiten zur Verfügung zu stellen und auf diese Weise auch einer empirischen Erforschung musikalischer Bildungsprozesse Vorschub zu leisten (ebd.). Selbst wenn die Populärmusikforschung nicht explizit adressiert wird, könnten Bugiels Untersuchungen für sie von Interesse sein: Nicht zuletzt thematisiert er biografische Erzählungen als operationalisierbare Materialien, anhand derer Aufschlüsse über Bildungsverläufe, bildungswirksame Erfahrungen sowie Bildungsgehalte spezifischer musikalischer Inhalte gewonnen werden können. Diese Perspektiven lassen sich ferner in einer auf jugendliche Identitätsbildungsprozesse gerichteten (Musik-)Soziologie,¹ einer auf die De-

1 S. z.B. Alexander Geimer (2014). »Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von diskursiven Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode.« In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 39 (2), S. 111-130, <https://doi.org/10.1007/s11614-014-0121-y>, oder Maren Brandt (2009). »Techno-Biographien: narrative Analyse von Lebensgeschichten deutscher Techno-DJs.« In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 22 (1), S. 75-104.

konstruktion von Künstler*innen-Bildern zielenden Kulturwissenschaft² sowie in musikjournalistischen Arbeiten³ verorten.

Ausgangspunkt ist für ihn die teilweise in autobiografischer Introspektion gewonnene Beobachtung, dass spezifisch situierte, ungeplante, neuartige und irritierende musikalische Erfahrungen oft tiefgreifende und weitreichende Folgen für den weiteren Lebensweg, für musikbezogene Haltungen und ästhetische Wertvorstellungen von Subjekten zeitigen können. Diese als individuell hoch bedeutsam erlebten ästhetischen Erfahrungssituationen beschreibt und theoretisiert Bugiel in phänomenologischer Perspektive als »Schlüsselereignisse«, deren Bedeutung als potentielle Auslöser transformatorischer – also das Welt- und Selbst-Verhältnis grundlegend verändernder – musikalischer Bildungsprozesse gelten. Dabei geht er von einem persönlichen Bericht zu einem Auftritt des Elektro-Pop-Duos The Knife 2014 in Berlin aus, das er aus Zuhörerperspektive erlebte. Der Aufbau der Monografie erstreckt sich von einer Skizze der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Kap. 1) über Auseinandersetzungen mit deren Schlüsselereignissen (Kap. 2) sowie mit deren Gegenstand im Sinne von musikalischem Wissen (Kap. 3) und mündet in eine perspektivierende Zusammenfassung (Kap. 4). Das abschließende Kapitel widmet sich insbesondere der Operationalisierbarkeit und Erforschbarkeit solcher Bildungsprozesse im Rahmen von (Vor-)Überlegungen zu einer bildungstheoretisch orientierten empirischen Biografieforschung.

In konziser, gleichwohl sorgfältiger Begriffsarbeit werden bildungs- bzw. erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu transformatorischer Bildung⁴ bei Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans Christoph Koller musikpädagogisch gewendet und zu an ästhetischer Erfahrung orientierten Konzepten musikalischer Bildung bei Christian Rolle und Jürgen Vogt – letzterer Erstbetreuer von Bugiels Dissertation – in Beziehung gesetzt. Zu Recht wird in kritischer Auseinandersetzung mit Rolle die Notwendigkeit herausgestellt, die zeitliche bzw. prozessuale sowie die inhaltlich-materiale Dimension musikalisch-ästhetischer Bildung dezidiert in den Blick zu nehmen, um diese zeitge-

2 S. z.B. verschiedene Beiträge in Christopher F. Laferl / Anja Tippner (Hg.) (2011). *Leben als Kunstwerk: Künstlerbiographien im 20. Jahrhundert. Von Alma Mahler und Jean Cocteau zu Thomas Bernhard und Madonna*. Bielefeld: transcript.

3 S. z.B. das Kapitel »Geschichten aus der Rezeption« in *Über Pop-Musik*, das seinen Ausgangspunkt bei autobiografischen Betrachtungen von Konzerterlebnissen nimmt (Diedrich Diederichsen (2014). *Über Pop-Musik*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 3-12.)

4 S. einführend z.B. Hans-Christoph Koller (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

mäß und theoretisch reflektiert zu denken. In Vogts Habilitationsschrift⁵ findet der Autor entscheidende Impulse, musikalische Bildung als »Antwortgeschehen« (32) zu begreifen, in dem Subjekte, vermittelt durch Widerfahrnisse von »Musikalisch-Fremdem« (38), in jenen von Waldenfels beschriebenen »Schlüsselereignissen« »Neues erfahren« und sogar »neu erfahren« (40) können.

Zur Veranschaulichung dient Bugiel eine eindringliche phänomenologische Betrachtung des »musikalischen Konzertgeschehens« (51), für die er angelehnt an Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels Reduktion, eidetische Variation und Epoché als philosophische Methoden (55) anwendet. Sie alle bilden Elemente »phänomenologischen Philosophierens« (52), welche sich auf die »Sachen selbst« (Husserl, zitiert nach Bugiel: 52) richten – also auf »die Phänomene, die Welt, wie wir sie erfahren können« (55). Ganz in diesem Sinne werden die eingangs thematisierten subjektiven Erinnerungen an das The Knives-Konzert mit Eventim-Rezensionen zu jenem Konzert konfrontiert. Auf diese Weise werden die dort offenbar widerfahrene »Erfahrung eines Musikalisch-Fremden« (73) sowie »kreative Antworten« (75) – also Äußerungen, in denen sich ein neu erfundenes musikalisches Wissen im Umgang mit diesen Fremderfahrungen artikuliert – anhand von Rezeptionszeugnissen »dingfest« gemacht: Beide zusammen stellen Bugiel zufolge hinreichende Bedingungen für das »In-Gang-Kommen von Bildungsprozessen« (75) dar. Der Schluss von der Ebene des Diskurses auf diejenige situierter Erfahrung⁶ gerät methodologisch etwas heikel⁷ und in Konflikt mit Einsichten empirischer Sozial- und Diskursforschung.⁸ Dieser Eindruck wird verstärkt durch die gewählten Darstellungsmittel der »protreptische[n] Rede« und »formale[n] Anzeige«, denen es darum gehe, »von möglichen wissenschaftlichen Umwegen, die sich auch sprachlich sedimentiert haben, weg und auf den Weg der Überprüfung durch eigenen Nachvollzug in der eigenen Anschauung zu führen und auf diese Weise auf die Phänomene« (61).

5 Jürgen Vogt (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt: Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.

6 »Eine notwendige Voraussetzung – die Erfahrung eines Musikalisch-Fremden – scheint jedoch bei den zitierten Besuchern, mit einer Ausnahme [...], erfüllt« (73).

7 Diese Problematik wird jedoch im Perspektiven-Kapitel adressiert (160-165).

8 So betont beispielsweise Andreas Reckwitz, dass »die Frage nach der methodischen Zugänglichkeit des Gegenstandes« sich für eine »praxeologische Analyse« auf ganz andere Weise stellt als für die »Diskurstheorie«. Andreas Reckwitz (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, S. 51.

Trotzdem illustrieren die Betrachtungen zu den Konzertberichten durchaus den Punkt der philosophischen Argumentation, der sich nicht zuletzt für Erwartungen an die Steuerbarkeit der Ergebnisse schulischen Musikunterrichts als Stachel erweist:

»Versteht man musikalische Bildung als Transformationsprozess und hängen Transformationsprozesse neben Fremderfahrungen von kreativen Antworten ab, die keine zureichenden Gründe liefern und sich daher einer Planung und Prognose entziehen, so ist transformatorische musikalische Bildung weder plan- noch prognostizierbar« (77).

Vor diesem Hintergrund sei es »widersprüchlich, Bildung als Ziel von Musikunterricht in Erwägung zu ziehen« – sie eigne sich »nicht als realistische Zieldimension musikdidaktischer Konzeptionen« (ebd.). Etwas schade ist, dass dieser Gedanke nicht konsequent weiterverfolgt wird: Hier scheinen sich einige vielversprechende Anschlussstellen z.B. zu musikdidaktischen Überlegungen einer unterrichtlichen Integration von Aspekten informellen Lernens abzuzeichnen, welche beispielsweise bei Lucy Green wesentlich auf biografische Interviews (s.u.) gestützt sind.⁹ Allerdings geht es Bugiel auch explizit darum, den Begriff der Bildung von seiner normativen Dimension¹⁰ zu lösen und ihn stattdessen als Prozess auszudifferenzieren, um ihn für empirische musikpädagogische Forschung nutzbar zu machen. Dazu wendet er sich im Folgenden dem zu, was er als Gegenstand transformatorischer musikalischer Bildung ausmacht: dem musikalischen Wissen. In Auseinandersetzung mit einschlägigen Positionen David J. Elliotts und Hermann J. Kaisers sowie philosophischen Konzepten nicht-propositionalen Wissens¹¹ bei Gilbert Ryle, Maurice Merleau-Ponty und Pierre Bourdieu entfaltet Bugiel sehr luzide Überlegungen zu einem »Wissen im Medium des Klangs« (115). Dieses konzeptualisiert er über mehrere Stationen als ein »nicht-propositionales, *affektiv dimensioniertes* Vollzugswissen klanglichen Sinns« (123, Hervorh. i. O.) – als zeichenhaft strukturierte, wenngleich nicht notwendiger Weise sprachlich repräsentierte »*musikalische* [...] Figur unseres Selbst- und Weltverhältnisses« (138, Hervorh. i. O.). Unter Zusammenführung verschiedener Diskursstränge und Argumentationslinien gelingt es Bugiel somit überzeugend, den Begriff transformatorischer Bildung dezidiert musikspezifisch zu denken. Gerade an dieser Stelle

9 Lucy Green (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.

10 Zur Normativität des Bildungsbegriffs, die ihn zu einem äußerst kontroversen Gegenstand in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung macht, s. Lothar Wigger (2019). »Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes«. In: *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Hg. von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer, S. 183-202.

11 Dieses meint ein »Knowing How« im Unterschied zu einem »Knowing That«.

zeichnen sich interessante Anknüpfungspunkte für musikpädagogische Forschungen zur Aneignung populärer Musik ab, die immer wieder auch in ihrer Charakteristik zwischen Körper- bzw. Leibbezogenheit, Affektwirkung, implizitem und explizitem Wissen, Praxis-, Handlungs- und Deutungswissen sowie bisweilen auch hinsichtlich der für sie relevanten konjunktiven Erfahrungsräume problematisiert wird.¹²

Bemerkenswert erscheint, dass Zugänge zu jenem nicht-propositionalen musikalischen Wissen – welches als Gegenstand transformatorischer musikalischer Bildung ausgemacht wurde – nun ausgerechnet anhand von musikalischen Biografien gewonnen werden sollen. Schließlich wurde zuvor festgestellt: »Durch die notwendige Verwiesenheit auf ein Sich-Zeigendes schließt sich dieser Kreis aber niemals in den verbalisierbaren Bedeutungen und Bedeutsamkeiten einer Musik« (136). Genau diese methodologische Problematik – etwas nicht- bzw. vorsprachlich, situativ, subjektiv und mediatisiert Prozessiertes anhand von Erzählungen nachweisen zu wollen – einer zu Recht als Desiderat herausgestellten musikpädagogischen Biografieforschung wird im Schlusskapitel jedoch fruchtbar gemacht: Wenn das genuin »Musikalische« in biografischen Erzählungen »zwar sprachlich artikuliert werden kann, aber nicht in Form von Sätzen gewusst wird« (149), dann ist das methodische Instrumentarium darauf zu richtender qualitativer Forschung entsprechend zu konfigurieren. Musikalische Selbstentwürfe, wie sie sich laut Bugiel in mündlichen oder schriftlichen Erzählungen manifestieren, sind unter besonderer Berücksichtigung ihrer konstitutiven Intermedialität¹³ zu erschließen: Sie sind Darstellungen, die nicht nur sprachlich auf nicht-sprachliche mediatisierte Wahrnehmungen – im Zusammenhang z.B. mit Bildern, Musik oder Videos – verweisen, sondern sich solcher auch zeigend bedienen können (157-159). Hier macht der Text neugierig auf zukünftige Untersuchungen noch zu erhebender »musikbezogener bildungs(mikro-)prozessualer Verlaufserzählungen« (161) sowie »Schlüsselerlebnisse« durch Bugiel, die innovative Perspektiven auf eine bildungsphilosophisch untermauerte musikpädagogische Bildungsforschung versprechen. Gerade der Verweis auf Musikaufnahmen oder Instrumentalspiel einbeziehende musikjournalistische Interviewpraxen (162-163) erscheint anregend; insbesondere auch für eine musikpädagogische Forschung an der Schnittstelle zu Popular Music Studies. In diesem Zuge könnte es sich auch als sehr gewinnbringend erweisen, Anschlussmöglichkeiten an

12 Z.B. Dirk Zuther (2019). *Popmusik aneignen. Selbstbestimmter Erwerb musikalischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern*. Bielefeld: transcript, S. 62-75.

13 Bugiel schließt an ein literatur- bzw. medienwissenschaftliches Verständnis von Intermedialität bei Irina O. Rajewski an (158).

ethnografische, gar autoethnografische Instrumentarien differenziert auszuloten.

Vor diesem Hintergrund ist Bugiels abschließendes Plädoyer für einen Dialog zwischen Bildungsphilosophie und -forschung (169) zu befürworten, nicht zuletzt um einem weiteren Auseinanderdriften grundlagentheoretischer, quantitativer und qualitativer Forschungsrichtungen in der deutschsprachigen Musikpädagogik entgegenzuwirken, das sich in den letzten Jahrzehnten herausgebildet hat.¹⁴

Allerdings lässt der Autor hier auch manche Chance ungenutzt, die konkurrierenden »musikpädagogische[n] Forschungskulturen« in wechselseitige Resonanz zu versetzen. So fordern viele der in der Arbeit verfolgten Theoreme eine interdisziplinär angelegte Reflexion geradezu heraus. Auf der einen Seite lassen einige dieser Theoreme eine hohen Anschlussfähigkeit vermuten: Es hätten Bezüge zwischen der irritierenden »Erfahrung eines Musikalisch-Fremden« (141) und dem Konzept der »Perturbation«¹⁵ hergestellt werden können oder zwischen der mehrfach betonten musikalischen Differenz (140) und unterscheidungstheoretischen Erörterungen Stefan Orgass'.¹⁶ Auf der anderen Seite ist eine offenkundige Disparität zu erkennen, z.B. zwischen der Subjektlosigkeit, Herrenlosigkeit und passivem Widerfahrnischarakter des Schlüsselereignisses im scharfen Kontrast zu Vorstellungen vom Subjekt als kognitiv autonomem Urheber seiner Welt. Eine entsprechende Konfrontation hätte hier durchaus Erkenntnis generierend wirken können.

Zwar finden sich gelegentlich diesbezügliche Erwähnungen und Andeutungen, doch hätten konsequentere Wechsel der methodologischen »Brille« den phänomenologischen Boden des Ansatzes durch (Meta-)Irritationen auf produktive Weise ins Wanken bringen können. Ohne eine solche Irritierungsoffenheit (10)¹⁷ wäre eine spätere Entwicklung von Normen (wie angedacht auf 170) für musikalische Bildungsprozesse nicht davor gefeit, bereits im Bildungsbegriff angelegte Prämissen (wie die herausgehobene Stellung nicht-propositionalen Wissens oder ein Primat ästhetischer Erfahrung) kaum merk-

14 Dieses Plädoyer wäre durch Verweise auf oder gezielte Anchlüsse an einige der diversen Praxisforschungsansätze in internationaler musikpädagogischer Forschung noch zu stützen.

15 Martina Krause (2008). »Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff?!« In: *Diskussion Musikpädagogik* 40 (4), S. 46-51.

16 Stefan Orgass (2011). »Musikbezogenes Unterscheiden. Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit«. In: *ZGMTH* 8 (1), <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/621.aspx> (Zugriff: 5.8.2021).

17 Vgl. auch Norbert Schläbitz (2009). »Obligat: Interdisziplinarität«. In: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Hg. von dems. Essen: Die Blaue Eule, S. 7-12.

lich selbst als Norm zu etablieren. So hätte die Berücksichtigung epistemologischer (z.B. konstruktivistischer) und lerntheoretischer wie auch bildungstheoretischer (41-45, 159-165, 238-241)¹⁸ Positionen – noch stärker zur Bereicherung des musikpädagogischen Diskurses beitragen können.

Insgesamt bietet der Text trotz dieser kritischen Einwände eine ausgesprochen anregende Lektüre für musikpädagogisch Forschende, die Schnittstellen zwischen Grundlagentheorie und Empirie nachgehen, für Musikwissenschaftler*innen, die sich mit Rezeptionspraxen von Musik auseinandersetzen sowie für bildungsphilosophisch (interdisziplinär) Interessierte. Bugiels Verdienst liegt einerseits und insbesondere in der musikpädagogischen Formatierung der Idee transformatorischer Bildung sowie in der argumentativen Herleitung, Begründung und Konturierung der diese bestimmenden spezifischen (musikalischen!) Wissensform. Andererseits liefert der Text einen perspektivenreichen Aufriss spannender Forschungsfelder, für deren Bearbeitung der Autor in dieser Schrift einen ersten theoretischen Grundstein gelegt hat.

Lukas Bugiel (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript (190 Seiten, Taschenbuch: 29,00€, PDF: 25,99€).

18 Vgl. auch Norbert Schläbitz (2016). *Als Musik und Kunst dem Bildungstraum(a) erlagen. Vom Neuhumanismus als Leitkultur, von der »Wissenschaft« der Musik und von anderen Missverständnissen*. Göttingen: V&R unipress sowie Peter W. Schatt (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.