

Lukas Bugiel

Musikalische Bildung als Transformationsprozess

Zur Grundlegung einer Theorie

[transcript]

TheorieBilden

Aus:

Lukas Bugiel

Musikalische Bildung als Transformationsprozess
Zur Grundlegung einer Theorie

Januar 2021, 190 S., kart., 1 Farbabb.

29,00 € (DE), 978-3-8376-5449-3

E-Book:

PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5449-7

Irritierende Erfahrungen mit Musik können dazu führen, dass sich wandelt, wie man Welt und sich selbst erfährt. Lukas Bugiel entfaltet diesen Gedanken zwischen Bildungstheorie, Musikpädagogik und Philosophie durch die Entwicklung einer Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse. Mit einem Begriff von Ereignis und Wissen gewinnt er ein philosophisches Verständnis des Auslösers und des Gegenstands dieser Prozesse und skizziert, wie sie sich anhand von Biographien empirisch rekonstruieren lassen könnten.

Lukas Bugiel (Dr. phil) forscht zu Fragen der Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Musikpädagogik und -philosophie. Nach seinem Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Musik in Leipzig promovierte er an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5449-3

© 2021 transcript Verlag, Bielefeld

Inhalt

Einleitung	9
-------------------------	---

Kapitel 1: Transformatorische Bildungsprozesse

Zum Begriff	13
-------------------	----

Kapitel 2: Schlüsselereignisse

Zum Auslöser transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse	19
---	----

2.1 Auslöser musikalischer Bildungsprozesse	
in der musikpädagogischen Diskussion	20
2.1.1 Ästhetische Erfahrungen bei Christian Rolle	20
2.1.2 Musikalisch-akustische Schlüsselereignisse bei Jürgen Vogt	30
2.2 Schlüsselereignisse	39
2.2.1 Mathos: (Er-)Finden, was man nicht suchen kann	40
2.2.2 Pathos: Wovon man nicht sprechen kann, daran muss man leiden	43
2.3 Kleine Phänomenologie des musikalischen Konzertgeschehens	51
2.3.1 Exkurs: Ziel, Herangehensweise und Darstellungsmöglichkeiten	
phänomenologischen Philosophierens	52
2.3.2 Untersuchung: Wie und wodurch Konzerte <i>musikalisch</i> geschehen	61
2.4 Shaking the Habitual: (Konzerte als) Musikalische Schlüsselereignisse	70
2.5 Zusammenfassung	75

Kapitel 3: Musikalisches Wissen

Zum Transformationsgegenstand musikalischer Bildungsprozesse	79
--	----

3.1 Musikalisches Wissen in der musikpädagogischen Diskussion	81
3.1.1 Musicing als Wissensform bei David J. Elliott	82
3.1.2 Musikalische Erfahrung als Wissen bei Hermann J. Kaiser	89
3.2 Epistemologischer Pluralismus: Nicht-propositionale Wissensformen	101
3.3 Ästhetisches Wissen	113

3.4	Wissen im Medium des Klangs	115
3.5	Musikalisches Wissen als eine Figur unseres Welt- und Selbstverhältnisses ...	137

Kapitel 4: Zusammenfassung und Ausblick

	Von der Theorie zur Empirie	139
4.1	Zur Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse	139
4.2	Empirische musikpädagogische Biographieforschung	143
4.3	Skizze einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biographieforschung	151
4.3.1	Forschungsgegenstand: Musikalische Biographie	152
4.3.2	Erkenntnisinteresse und -ziel: Verlaufsformen transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse	160
4.3.3	Methodische Implikationen – Grenzen der Empirie und Theorie	161

Outro

	Wozu transformatorische musikalische Bildungsprozesse erforschen?.....	167
--	--	-----

Literatur	173
------------------------	-----

Nachwort und Danksagung	187
--------------------------------------	-----

“The work of an intellectual is not to mould the political will of others; it is, through the analyses that he does in his own field, to re-examine evidence and assumptions, to shake up habitual ways of working and thinking, to dissipate conventional familiarities, to re-evaluate rules and institutions and to participate in the formation of a political will (where he has his role as citizen to play).”
Michel Foucault, 1984

Thankyou!

Foucault, zit.n. dem Booklet des Albums »Shaking the Habitual« (2013, Rabid Records)
von *The Knife*

Einleitung

Berlin, November 2014:

Ich stehe mit ungefähr 2000 Menschen in einer Mehrzweckhalle und erwarte den Auftritt des schwedischen Elektro-Pop-Duos *The Knife*.

Nachdem uns eine Frau im Gymnastikanzug aufgefordert hat, gemeinsam mit ihr alle erdenklichen Körperteile zu schütteln und dabei mantraartig tiefgründig anmutende Aphorismen zum Körper, zum Tanz und zum Bewusstsein zu wiederholen, betreten Menschen in bunten Overalls die Bühne, die wie eine Weltraum-Gebirgslandschaft aussieht. Synthesizer-Bass-Wummern und harte Techno-Beats werden vernehmbar. Ich erkenne einen Track des neuen Albums.

Aber wo sind eigentlich die beiden, für die ich gekommen bin? Wo sind *The Knife*? Wo sind Karin Dreijer Andersson und Olof Dreijer? Wer steht da eigentlich auf der Bühne?

Ich sehe eine Person, die ein eigenartiges Blasinstrument, eher eine monströs vergrößerte E-Zigarette, betätigt. Eine andere verausgibt sich auf einem überdimensionierten Bügelbrett, das auch ein Flugzeugteil sein könnte. Daneben steht eine Gruppe, die auf einen den Bühnenrand säumenden Stahlkäfig einschlägt, eine weitere bedient so etwas wie Comic-Versionen einer Rassel. Zu singen scheinen sie alle. Zumindest hält jede Gestalt auf der Bühne mindestens einmal auch ein Mikrofon vor ihre Lippen.

Mit dem aber, was ich höre, mit der Stimme Karin Dreijer Anderssons, den Beats und Synthie-Klängen scheint das alles irgendwie nichts zu tun zu haben. Oder vielleicht doch?

Ich versuche zu tanzen, aber es gelingt mir nicht. Irgendwie kann ich mich nicht auf die Musik einschwingen. Liegt es an mir, an den Rhythmen, an der Situation? Was ist es eigentlich, was meine Tanzversuche stocken und mich (so absolut uncool) immer wieder innehalten lässt?

Nach ungefähr einer Stunde scheint auf der Bühne niemand mehr für die Musikproduktion in irgendeiner Form verantwortlich zu sein. Stattdessen tanzen die Performer im Nebel zu Stroboskop und Laserstrahlen und schauen uns zu, wie wir ihnen dabei zuschauen.

Ich verlasse mit einigen anderen den Saal, ohne zu wissen, ob das nun das Ende des Konzerts bedeuten soll. Am Ausgang treffe ich einen Bekannten, der offenbar mit Verkäufern¹ vom Ticketshop darüber verhandelt, ob er seine Karten zurückgeben kann. »Für so etwas geht man nicht auf ein Konzert«, höre ich ihn sagen.

Vielleicht hat er recht. Für »so etwas« – für die eben beschriebene Erfahrung – gehen möglicherweise die wenigsten Menschen auf oder in Konzerte und beschäftigen sich vermutlich die wenigsten Menschen mit Musik. Musikalische Erfahrungen, die *Gewohnheiten erschüttern* – passenderweise lautete das Motto der Konzerttour *Shaking the Habitual* –, können aber dazu beitragen, dass sich die Art und Weise, wie Menschen Musik erfahren, grundlegend wandelt – und damit auch, wie man die Welt und sich selbst erfährt. Sie wandelt sich dann, wenn die irritierende Erfahrung zugleich eine neue musikalische Erfahrung für diejenigen bedeutet, die sie machen.

Diese Möglichkeit möchte ich in der vorliegenden Arbeit durch die Entwicklung einer Theorie transformatorischer *musikalischer* Bildungsprozesse verständlich machen. Sie wird dadurch als *eine* Möglichkeit musikalischen Lernens begriffen.

Ich versuche damit einen Beitrag ebenso zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wie zum musikpädagogischen Diskurs über musikalische Bildung und musikalisches Lernen zu leisten. Aus diesem Grund knüpfen meine philosophischen Studien an Überlegungen beider Bereiche an. Dabei verfolge ich zum einen das Ziel, bisherige Begriffe zu präzisieren und zu verdichten; zum anderen geht es mir darum, einer empirischen Erforschung musikalischer Bildungsprozesse einen theoretischen Bezugsrahmen zur Verfügung stellen zu können.

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Buch neben der Doppelnennung im Folgenden auch verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Diese Formulierungen umfassen sämtliche Geschlechter; alle Personen sind damit selbstverständlich gleichberechtigt angesprochen.

Gang der Arbeit

Den Gebrauch des Wortes Bildung, so wie ich ihn meinen weiteren Untersuchungen zugrunde lege, expliziere ich anhand der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im **ersten Kapitel**. Vor ihrem Hintergrund eröffne ich den Fragehorizont, der den weiteren Gang der Studien bestimmt: Erstens geht es um die Frage, wodurch transformatorische musikalische Bildungsprozesse ausgelöst werden beziehungsweise wodurch sie in Gang kommen. Zweitens werde ich klären, *was* in diesen Prozessen transformiert wird, sich verändert oder wandelt. Gemeint ist damit der spezifische Gegenstand von transformatorischen Bildungsprozessen als *musikalischen*. Da ich davon ausgehe, dass durch die Beantwortung der ersten beiden Kernfragen der Arbeit mögliche Prozesse musikalischer Bildung beschrieben werden, möchte ich drittens danach fragen, wie ihre tatsächlichen Möglichkeiten in den Blick musikpädagogischen Forschens geraten könnten. Ich frage damit nach methodologischen und methodischen Implikationen dieser Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse für die empirische Forschung, insbesondere für die sogenannte Biographieforschung.

Entsprechend diesen drei Fragen entfalten die weiteren Kapitel ein Nachdenken über den Anlass, den Gegenstand und im Ausblick auch über die Möglichkeit einer empirischen Erforschung transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse.

Die Frage nach den begrifflichen Merkmalen des Auslösers oder Anlasses von transformatorischen musikalischen Bildungsprozessen beschäftigt mich im **zweiten Kapitel**. Dazu rekonstruiere ich zunächst zwei musikpädagogisch-philosophische Positionen (Kap. 2.1). Anknüpfend an die letztere analysiere ich den Begriff des Schlüsselereignisses, der die beiden notwendigen Bedingungen für ein Verständnis des Anlasses von Bildungsprozessen beinhaltet (Kap 2.2). Um die Frage beantworten zu können, unter welchen Bedingungen sich Schlüsselereignisse *musikbezogen/musikalisch* denken lassen, untersuche ich die Bedingungen der Möglichkeit musikalischer Erfahrung am Beispiel des Konzerts. Meine Herangehensweise wird dabei eine phänomenologische sein; in die Method(ologi)e dieser Form des Philosophierens wird anhand eines Exkurses eingeführt (Kap. 2.3). Was unter *musikalischen* Schlüsselereignissen zu verstehen ist, illustriere ich am Beispiel von Publikumsäußerungen über das in der Einleitung erwähnte Konzert (Kap. 2.4). Diese Teilstudie abschließend, fasse ich die Ergebnisse zusammen, die es

erlauben werden, insbesondere auch die Vorstellung von transformatorischer Bildung als Ziel von Musikunterricht zu problematisieren (Kap. 2.5).

Was sich in transformatorischen musikalischen Bildungsprozessen (in einem noch zu erläuternden engeren Sinn) ändert, was mit anderen Worten als deren *Transformationsgegenstand* verstanden werden kann, will ich im **dritten Kapitel** erörtern. Wie im vorherigen Kapitel stelle ich dazu zwei musikpädagogische Anknüpfungspunkte vor. Ihnen ist gemeinsam, dass sie ein musikalisches Welt- und Selbstverhältnis durch einen Begriff *musikalischen Wissens* beschreiben (Kap. 3.1). Kernmerkmal beider Ansätze ist zudem die Kennzeichnung musikalischen Wissens als praktisches Wissen. Ich führe daher in philosophische Konzepte praktischen und allgemeiner *nicht-propositionalen Wissens* ein. Dabei gehe ich auf Gründe für die erkenntnistheoretische Position eines epistemologischen Pluralismus ein, den beide Autoren mit ihrer Bestimmung musikalischen Wissens als praktisches Wissen voraussetzen. Im Anschluss differenziere ich erneut ihre musikpädagogischen Ansätze vor dem Hintergrund dieser Konzepte nicht-propositionalen Wissens (Kap. 3.2).

Ob musikalisches Wissen notwendigerweise als ästhetisches Wissen zu betrachten ist, diskutiere ich als eine Frage, die sich in der Diskussion über diese Bestimmungen musikalischen Wissens ergibt (Kap. 3.3). Im darauffolgenden Kapitel entwickle ich eine Minimaldefinition musikalischen Wissens als *nicht-propositionalen, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns* und erörtere die Frage, wie dieses Wissen sprachlich artikuliert werden kann (Kap. 3.4). Musikalisches Wissen begründe ich sodann als musikalische »Figur« eines Welt- und Selbstverhältnisses und damit als einen spezifischen Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse.

Das **vierte Kapitel** konzentriert die gewonnenen Bestimmungen des Anlasses sowie des Gegenstandes und fasst damit die Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse dieser Arbeit zusammen (Kap. 4.1). Durch einen Überblick über die bisherige musikpädagogische Biographieforschung gewinne ich Fragen für eine methodologische Perspektive auf musikalische Bildungsprozesse bei der Erforschung musikbezogener Biographien (Kap. 4.2). Die Skizzierung einer an der Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse orientierten Biographieforschung, ihres Erkenntnisgegenstandes und -interesses sowie methodischer Implikationen gibt einen Ausblick auf ein weiterführendes empirisches Forschungsprogramm (Kap. 4.3). Die Frage nach dem Zweck der Erforschung transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse beschließt diese Arbeit in Form eines offenen Endes, eines »Outros«.

Kapitel 1: Transformatorische Bildungsprozesse

Zum Begriff

Das Wort »Bildung« ist mehrdeutig und versammelt unterschiedlichste Gebrauchstypen unter sich. Es kann für ein »Wissen« stehen, dessen Besizende über sich sagen können, sie seien »gebildet«, sie verfügten über eine Allgemein- oder Spezialbildung.¹ Bildung kann daneben die Tätigkeiten des Lehrens und Lernens meinen. Wenn es um den Erwerb praktischer Fähigkeiten geht, wird zumeist der Ausdruck »Ausbildung« bevorzugt. Etwas kann sich »herausbilden«, man kann sich »eine Meinung über jemanden oder etwas bilden«, womit in beiden Fällen gemeint ist, dass etwas entsteht oder eine Form gewinnt – und sei es die Form der »Einbildung«, von der der Volksmund sagt, sie sei auch eine Bildung.

Aufgrund der Vielzahl etablierter Verwendungsfälle von »Bildung« in der Alltagssprache scheint es auch in pädagogischen Fachdiskussionen problematisch zu sein, von einer universalen Bedeutung des Wortes ausgehen zu wollen. Wirft man einen Blick auf die deutschsprachige Musikpädagogik, ergibt sich ebenfalls ein vielgestaltiges Bild. Jürgen Vogt hat die konkreten Thematisierungen dieses Wortes in Geschichte und Gegenwart nachverfolgt (vgl. Vogt 2015b). Gegenwärtige Bestimmungsversuche musikalischer Bildung zeitigen zwar unterschiedliche Ergebnisse, dennoch lassen sich *Familienähnlichkeiten*² erkennen, die Vogt beispielhaft anhand der theoretischen Entwürfe

1 Diesem Gebrauchstyp des Wortes Bildung entspricht z.B. Adornos Verständnis von Bildung als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung«, wobei auswendig gelerntes Bücherwissen für ihn keine Bildung wäre, sondern lediglich Halbbildung (vgl. Adorno 1959: 94).

2 Gemeint ist das von Ludwig Wittgenstein in den *Philosophischen Untersuchungen* (1953) eingeführte Verfahren zur Bestimmung von Begriffen, für die sich keine allgemeinen bzw. identischen Merkmale aller Gebrauchstypen feststellen lassen.

von Hermann Josef Kaiser, Christian Rolle und Stefan Orgass aufzeigt. Sie ähneln sich in den folgenden Aspekten: Bildung wird (a) als ein Lern- und/oder Erfahrungsprozess verstanden, der (b) nicht auf einen Bestand bestimmter musikalischer Gegenstände oder Praktiken beschränkt ist, während umgekehrt (c) das bloße Vorhandensein beliebiger Musik nicht als hinreichend für das Zustandekommen dieses Prozesses gesehen wird. Der musikalische Bildungsprozess wird weiter (d) als unabschließbar beziehungsweise als nicht auf ein bestimmtes, zu erreichendes Ziel angelegt verstanden. Er ist (e) nicht vorrangig an das Hören, sondern auch an die musikalische Produktion gebunden (vgl. ebd.: 55f.).

Anknüpfend an diese Entwürfe und mit dem Bemühen, einer Ablösung des Bildungsbegriffes durch Begriffe wie Sozialisation oder Kompetenz vorzubeugen, schlägt Vogt vor, den Begriff musikalischer Bildung für solche Fälle zu reservieren, bei denen »die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen angesichts musikbezogener Situationen sich als unzureichend (oder zumindest als diskussionswürdig) erweisen und verändert werden müssen«. Der Begriff »Musikalische Bildung« beschreibe, wie

»Subjekte [...] mit Musik neue Erfahrungen machen, die nicht im bloßen Lernen aufgehen, wie sie mit anderen Subjekten im Hinblick auf Musik in einer Weise interagieren, die nicht einfach als Sozialisation beschreibbar ist, wie Musik Teil ihrer Biographie wird, die nicht curricular vorausplanbar ist etc.« (Ebd.: 58f.)

Musikalische Bildung steht damit für einen *komplexen*, nicht planbaren Lernprozess, der durch Erfahrungen angestoßen wird, in denen Musik, wie Vogt an anderer Stelle erläutert, als »etwas Fremdes, etwas, mit dem wir nicht zu-rechtkommen« (Vogt 2013: 50) wahrgenommen wird, durch die aber zugleich *neue* musikalische Erfahrungen möglich werden. Dieser Definitionsvorschlag enthält nun ein ganzes Bündel an Bestimmungen, das im vorliegenden Kapitel entwirrt werden soll. Entscheidend ist zunächst, dass Vogt dem Sprachgebrauch innerhalb der musikpädagogischen Fachdiskussion im Grunde treu bleibt. Seine Fassung des Begriffs musikalischer Bildung bleibt deskriptiv auf den Gebrauch des Begriffs in den Konzepten von Christian Rolle und Stefan Orgass bezogen. Auch deren Bildungsverständnisse betonen das Moment der Neuartigkeit der durch diesen (nicht lediglich sozial determinierten) Prozess gewonnenen Sicht- beziehungsweise Hörweise auf Musik und Welt (vgl. Rolle 1999: 28; Orgass 2007: 118). Diese Bestimmung erlaubt es Vogt, an eine

einflussreiche erziehungswissenschaftliche Theorie von Bildung anzuschließen, die diesen Prozess als »Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses« (Koller 2012: 17) konzipiert (Vogt 2015b: 58). Sie wird der Ausgangspunkt auch meiner weiteren Überlegungen sein. Gemeint ist die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*.

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wurde in ihren Grundzügen in Aufsätzen von Rainer Kokemohr entwickelt (vgl. Kokemohr 2000; Kokemohr 2007) und in Monographien von Winfried Marotzki (vgl. Marotzki 1990) sowie Hans Christoph Koller (vgl. Koller 2012) systematisch ausgearbeitet. Letzterer interpretiert sie explizit als eine Neuformulierung des klassischen Bildungsdenkens Wilhelm von Humboldts (vgl. ebd.: 15).

Theoretischer Konsens besteht zwischen den Autoren in mindestens fünf Aspekten und/oder Annahmen:

Erstens verstehen sie Bildung als einen *Wandlungs- oder Transformationsprozess* des Verhältnisses eines (soziokulturell situierten) Subjekts zu sich selbst und zu seiner Welt (vgl. Marotzki 1990: Kap. 3; Kokemohr 2000: 421; Koller 2012: Kap. 1.3). Die Verklammerung von Welt und Subjekt oder Selbst haben Kokemohr, Marotzki und Koller unter anderem in Anlehnung an Humboldt (vgl. Koller 2012: 12f.) durch ihre sprachliche Vermitteltheit erläutert. Die Prämisse dabei ist, »dass die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selber stehen, als *sprachlich* bzw. semiotisch, das heißt zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*)³ Verhältnisse aufzufassen sind« (ebd.: 16). Sie wird dadurch begründet, dass ein *reflexives* Verhältnis eines Subjekts zu sich und zur Welt nur *in* und *durch* Sprache beziehungsweise sprachliche Symbole überhaupt gegeben sein kann (vgl. Marotzki 1990: 162; Kokemohr 2007: 16).

Dadurch stimmen sie *zweitens* darin überein, dass sich Bildung als Transformationsprozess in autobiographischen, also lebensgeschichtlichen Konstruktionen artikuliert. Dies ist insofern entscheidend, als die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse mit dem Anspruch entwickelt wurde, über

3 Angesprochen sind durch diese *Figurierung* von Welt- und Selbstverhältnissen auch die jeweils kulturell geprägten *rhetorischen Formen* der lebensgeschichtlichen Welt- und Selbstbeschreibung (vgl. dazu Koller 1994; Kokemohr/Koller 1996). Ich werde den Gedanken der rhetorischen Figurierung musikalischer Biographien in Kapitel 4.3.1 aufgreifen.

die Bildungstheorie hinaus eine methodologische Orientierung für die erziehungswissenschaftliche empirische Biographieforschung zu entwerfen (vgl. Marotzki 1990: Kap. 5; Koller 2012: Teil 4). Eine *bildungstheoretisch orientierte* Biographieforschung, so formuliert Marotzki programmatisch, interessiere sich »für den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen. In dieser Perspektive handelt es sich darum, empirische Anschlüsse des bildungstheoretischen Diskurses zu erreichen« (Marotzki 2006: 60). Empirische Biographieforschung kann gerade deshalb an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse anschließen, weil deren Begriff von Bildung von einem normativen, präskriptiven Gehalt befreit ist beziehungsweise deskriptiv oder »praxisrekonstruktiv« (Stojanov 2006: 74) konzipiert wurde. Mit anderen Worten beschreibt die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nicht, wie solche Prozesse verlaufen sollen oder was als gute oder wünschenswerte Bildung aufzufassen wäre (oder nicht), sondern (nur), wie Bildung als Transformationsprozess überhaupt zu verstehen ist.

Krassimir Stojanov hat die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse meines Erachtens daher zu Recht als eine »echte paradigmatische Neuerung in der Bildungstheorie insgesamt« (ebd.) bezeichnet, da sie Bildung dahingehend plausibilisiert – worauf ich in den weiteren Punkten zusammenfassend eingehe –, dass und wie man ein anderer werden kann als man zuvor war. Dies macht Bildungsprozesse überhaupt erst für wissenschaftliche Pädagogik erforschbar. Die Frage, auf deren Beantwortung dann innerhalb der empirischen Forschung zu hoffen ist, lautet, in welchen Kontexten und unter welchen Bedingungen die so gedachten Bildungsprozesse tatsächlich stattfinden. Dies lässt davon abgekoppelt und in einem zweiten Schritt die Frage nach möglichen normativen Perspektiven auf diesen Prozess zu. Eine normative Erweiterung oder Modifizierung der transformatorischen Bildungstheorie wäre letztlich die Voraussetzung zur Klärung der Frage, »wie pädagogische Interaktionen beschaffen sein sollen, damit sie diesen Bildungsvorgang ermöglichen, initiieren und unterstützen können« (ebd.: 75). Entsprechende Versuche, die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse normativ zu modifizieren, liegen von Stojanov (vgl. Stojanov 2006) und Koller (vgl. Koller 2015) vor.

Drittens ist den Entwürfen dieser, an einem Anschluss an empirische Forschung interessierten, Bildungstheorie gemeinsam, dass die mit dem transformatorischen Bildungsbegriff gemeinte sprachlich und biographisch artikulierten, subjekt- und weltbezogene Wandlung im Unterschied zu Wilhelm

von Humboldts Idee von Bildung nicht als ein natürliches Bestreben der Entfaltung menschlicher »Kräfte« oder »Anlagen« gedeutet wird (vgl. Koller 2012: 15ff). Stattdessen wird angenommen, dass transformatorische Bildungsprozesse dann notwendig werden, wenn unbekannte individuelle oder gesellschaftliche Problemlagen auftauchen, für die keine Ordnungs- und Bearbeitungsstrategien zur Verfügung stehen (vgl. Kokemohr 2000). Die Frage nach der Möglichkeit von Bildungsprozessen beantwortet Koller daher – ähnlich wie zuvor Vogt – im Hinblick auf musikalische Bildungsprozesse durch die Bedingung einer »Art von Krisenerfahrung, nämlich die Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist« (Koller 2012: 16). Insgesamt findet der Begriff transformatorischer Bildung in der alltagssprachlichen Bedeutung von »Krise(n)« eine ähnliche, wenn auch keine äquivalente Vorstellung: Krisen kommen nicht von ungefähr auf jemanden zu. Erst dadurch, dass etwas den gewohnten Lauf eines Lebens grundsätzlich infrage stellt, können die Betroffenen in eine Krise geraten und erkennen, dass eine Neu- oder Umorientierung der Welt- und Selbstsicht gefordert ist.

Viertens wird transformatorische Bildung graduell von einem Lernen unterschieden, das als fortschreitende oder kumulative Aneignung der Welt, als »Dazulernen« kognitiver Schemata und Strategien der Problemlösung, verstanden wird. Transformatorische Bildung stellt einen Lernprozess dar, der nicht nur auf das zielt, *was* gelernt wird, sondern zugleich die Art und Weise betrifft, *wie* gelernt wird, beziehungsweise die *Gewohnheiten*, über die jemand verfügt, um »das erforderliche Ausmaß an Versuch und Irrtum bei der Lösung eines Problems zu reduzieren« (Marotzki 1990: 38). Gewohnheiten meint hier nicht bloße Reflexe, sondern »verhaltensstabilisierende Annahmen oder Prämissen, die, wenn sie etabliert sind, zunehmend unbewußt werden, aber ein rigides Steuerungspotential entfalten« (ebd.). Transformatorische Bildungsprozesse werden somit als Um-Lernprozesse konzeptualisiert, die sich auf zum Teil unbewusste Vorannahmen der Weltaneignung, auf herausgebildete Gewohnheiten der Welt- und Selbsterfahrung beziehen. In Kollers Worten: Bildungsprozesse sind »als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert« (Koller 2012: 15).

Fünftens wäre für das weitere Verständnis von transformatorischen Bildungsprozessen noch ergänzend hinzuzufügen, dass die aus diesen Prozessen resultierenden Weltverhältnisse eine *relative Stabilität* in Form einer

kohärenten Subjektivierung beziehungsweise einer biographischen Verankerung aufweisen. Mit transformatorischen Bildungsprozessen wäre damit »definitiv nicht jene Art ›postmodernen‹ ›Hoppings‹ zwischen temporären und oberflächlichen Identifikationen und Rollen zu bezeichnen, die beliebig austauschbar, und daher vollständig auf einer abstrakten Gegenwart ohne Vergangenheits- und Zukunftsbezug fixiert sind« (Stojanov 2006: 78).

Frageperspektiven

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen kann man über transformatorische Bildungsprozesse an drei Frageperspektiven orientiert nachdenken (vgl. Koller 2012: 17ff.): (a) Wie ist der Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse zu verstehen beziehungsweise wie kann er theoretisch modelliert werden? (b) Wodurch wird der Transformationsprozess ausgelöst? Wie lässt sich der Anlass transformatorischer Bildungsprozesse auf einen Begriff bringen? (c) Wie werden Prozesse transformatorischer Bildungsprozesse empirischer Forschung zugänglich? Entlang dieser Frageperspektiven wird im Folgenden eine Theorie transformatorischer *musikalischer* Bildungsprozesse entwickelt.

Nach dieser grundsätzlichen Rekonstruktion des Konzeptes transformatorischer Bildungsprozesse im ersten Kapitel, werde ich nun im zweiten Kapitel mit dem Begriff des musikalischen Schlüsselereignisses die notwendigen, zusammengenommen hinreichenden Merkmale des Auslösers musikalischer Bildungsprozesse beschreiben. Dabei gehe ich vor allem auf die eigentümlichen Möglichkeitsbedingungen neuer musikalischer Erfahrungen ein. Meine philosophischen Ausführungen dazu beziehen sich illustrierend auf einen konkreten Gegenstand: auf Konzerte. Dieses Beispiel habe ich gewählt, weil ein anfänglicher Ausgangspunkt dieser Arbeit die Beschäftigung mit der musik- und kulturpädagogischen Diskussion (der Notwendigkeit) einer »Konzertpädagogik« (vgl. Bugiel 2015; Bugiel 2017a) war, in welcher offenblieb, wie Konzerte im Zusammenhang von musikalischem Lernen oder musikalischer Bildung thematisiert werden können. Zu bezweifeln wäre, dass Konzerte von sich aus etwas mit musikalischem Lernen oder musikalischer Bildung zu tun haben, zum Beispiel weil sie, wie argumentiert wurde, eine besondere Präsenz- oder auratische/ursprüngliche Erfahrung ermöglichen würden. Dagegen halte ich, dass ihre lern-, zumindest ihre bildungsrelevante Erfahrung von bestimmten Bedingungen abhängt, von Bedingungen, die sich für alle musikalischen Geschehen formulieren lassen. Diese erläutere ich im folgenden Kapitel.