

Lars Oberhaus

Starke Gefühle

Zu den prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kierkegaards Angst

Hintergrund

Seit 2007 wurden von Jürgen Vogt mehrere Artikel in der *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* veröffentlicht, die sich mit „starken Gefühlen“ als den „prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrungen“ auseinandersetzen. Diese Artikel nehmen Bezug auf die Thematisierung des Ekels durch Immanuel Kant (2007), der Idiosynkrasie durch Theodor W. Adorno (2008), des Ressentiments durch Friedrich Nietzsche (2011) sowie der Langeweile durch Martin Heidegger (2021; Vogt 2014). Meiner Meinung nach handelt es sich bei dieser Tetralogie um eine der interessantesten und wichtigsten musikpädagogischen Beiträge der letzten Jahre und es verwundert daher umso mehr, dass sie bislang kaum rezipiert bzw. zitiert wurden. Das mag an dem hohen theoretischen Anspruch und der philosophischen Ausrichtung liegen, könnte aber auch mit der ungewöhnlichen Fragestellung zusammenhängen. Negative Gefühle finden nicht nur in der musikpädagogischen Forschung, sondern auch in der Musikdidaktik kaum Berücksichtigung (Krause & Oberhaus 2012).

Im Folgenden soll zunächst der spezifische Ansatz von Vogt dargestellt und anschließend ein weiteres starkes Gefühl anhand von Sören Kierkegaards Philosophie thematisiert werden: Angst. Der Beitrag versteht sich nicht als Ergänzung und Weiterführung der Texte von Vogt, sondern greift vielmehr den thematischen Kontext rund um die Frage nach dem Stellenwert prä-rationaler ästhetischer Erfahrungen sowie daran gebundener philosophischer Argumentationslinien auf. Während in den Texten von Vogt philosophische Reflexionen den Rahmen für musikpädagogische Fragestellungen bilden, thematisiert der vorliegende Beitrag am Ende auch konkrete musikdidaktische Perspektiven.

Prä-rationale Fundierung (negativer) ästhetischer Erfahrungen

Bekanntlich spielt der Begriff Erfahrung in der Musikpädagogik der letzten Jahrzehnte eine fundamentale Rolle (vgl. z.B. Kaiser 1993 oder Rolle 1999), insofern ästhetisch-musikalische Erfahrung als Sonderfall ästhetischer Erfahrung verstanden wird, die sich von anderen Formen musikalischen Erlebens abgrenzt. In Bezug auf Martin Seel wurden von Christian Rolle „drei Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung unterschieden: kontemplativ-sinnabstrahierende, eine korrespondierend-sinnvergegenwärtigende und eine imaginativ-sinnverstehende Form ästhetischer

Wahrnehmung“ (Rolle 1999, S. 187). Diese drei Modi ästhetischer Wahrnehmung können Erfahrungen neuer „Sichtweisen auf Welt“ (Rolle 1999, S. 121) eröffnen.

Entscheidend für den Ansatz von Vogt sind zwei Aspekte:

1. Er kritisiert, dass der musikpädagogische Diskurs über ästhetische Erfahrungen „zu einseitig im Blick auf seinen positiven Pol konzipiert“ (Vogt 2014, S. 5) ist. So spricht z.B. Christopher Wallbaum von „erfüllter ästhetischer Praxis“ (Wallbaum 2013, S. 23) und Hermann J. Kaiser vom „ästhetischen Genuss“ (Kaiser 1992, S. 100). Negative Gefühle (hierzu gehören im weiten Sinne Angst, Wut und Ekel) wurden in diesen Theorien kaum berücksichtigt, da die Einstellung der Wahrnehmenden stets auf Positives (Freude) gerichtet erscheint und dadurch ästhetische Erfahrung „stets als positive Erfahrung gedeutet wird“ (Vogt 2014, S. 4).

Der Kritikpunkt der fehlenden Berücksichtigung negativer ästhetischer Erfahrungen trifft nicht nur die musikpädagogische Theoriebildung, sondern auch die Musikdidaktik im Kern, insofern auch im Musikunterricht negative Gefühle bzw. Erfahrungen eher tabuisiert oder als minderwertig betrachtet werden, denn ein oft erwähntes didaktisches Ziel des Musikunterrichts ist es, Freude zu bereiten oder „Spaß“ zu machen (kritisch dazu s. Stroh 2008). Dabei ließen sich eine Vielzahl an Umgangsweisen festmachen oder auch Inhalte anführen, in denen negative Erfahrungen freigesetzt werden könnten, wenn z.B. die Wirkung von bestimmten Musikstücken beschrieben und dabei eine ängstliche oder bedrohliche Stimmung festgehalten wird. Auch wenn Vertreter*innen musikpädagogischer Erfahrungstheorien entgegen würden, dass es sich bei der Wahrnehmung von „Bedrohung“ in der Musik um einen erfüllten Wahrnehmungsvollzug handelt, lässt sich dieser negative Eindruck nur schwer als „Erfüllung“ bezeichnen.

2. Diese Kritik lässt sich auch theoretisch begründen. Da das ästhetische Urteil konstitutionstheoretisch (nicht zeitlich/diachron) „eine relativ späte Stufe der ästhetischen Erfahrung ist“ (Vogt 2014, S. 2), sollte auch das prä-rational „vor“ der ästhetischen Erfahrung Liegende mitberücksichtigt werden. Der Begriff „spät“ verdeutlicht also, dass ein ästhetisches Urteil erst nach einem eher unbestimmten Modus der Wahrnehmung erfolgt, wobei nicht im Vorfeld vorhersehbar ist, ob diese Wahrnehmung auch neue Sichtweisen erschließt. Diese sind dann eher unbestimmt und zeichnen sich durch ein „Pathos der ästhetischen Erfahrung“ (Vogt 2014, S. 4; s. auch Waldenfels 2002) aus, das nicht in binären positiven oder negativen bzw. sympathischen und antipathischen Urteilen aufgeht. Während einige Autoren einer kommunikativen Vernunft, wie z.B. Jürgen Habermas oder Martin Seel diesen Wahrnehmungsmodus als diffuse „präreflexive Vorform“ (Habermas 1992, S. 93) abtun, heben andere Philosophen explizit seinen Sonderstatus hervor. So geht Roman Ingarden davon aus, dass vor der eigentlichen ästhetischen Erfahrung eine „Ursprungsemotion“ (Ingarden 1992/1962, S. 70) beim Subjekt ausgelöst wird, die dann „zur Konstitution des ästhetischen Gegenstandes“

(Ingarden 1961/1992, S. 70) führt. Diese Vor-Erfahrung, die „jeder Wahl vorausgeht“, zeichnet sich durch eine Bipolarität (positiv und negativ zugleich) aus, die auch als „Ambivalenz“ (Waldenfels 2002, S. 196) oder Ambivalenzerfahrung gekennzeichnet ist. Ganz in diesem Sinne sucht Jürgen Vogt nach solchen ambivalenten Vorentscheidungen, die noch nicht völlig in ein positives/negatives ästhetisches Urteil aufgegangen sind und nennt mit Adornos „Ekel“, Nietzsches „Ressentiment“ und Adornos „Idiosynkrasie“ drei aussichtsreiche Kandidaten. An dieser Stelle soll die Zusammenfassung der ersten drei Teile von Vogt genügen, um den übergeordneten Zusammenhang darzustellen.

„Der Ekel fungiert als somatisch fundierte Scheideinstanz zwischen akzeptierter und nicht-akzeptierter Kunst, die Idiosynkrasie kann als individualisierte und somit kontingente Nachfolgerin des Ekels angesehen werden, und das Ressentiment bildet schließlich die heftige emotionale Basis für die tiefen oder subtileren sozialen Schnitte, die als ästhetische Distinktion vollzogen werden. Nur unter Absehung dieser – und sicherlich noch anderer – Kandidaten kann ästhetische Erfahrung als von Anfang an und grundsätzlich positiv eingeschätzt werden, um in dieser Form schließlich Eingang in (musik)pädagogische Theorien zu finden, für die Positivität geradezu als nicht hintergehbare Betriebsgrundlage angesehen werden kann (Vogt 2021, S. 35).

Im vierten Teil *Heideggers Langeweile* (Vogt 2021) wird nochmals an Kant angeknüpft und die bürgerliche Theorie der Langeweile als Bedrohung der Subjekthaftigkeit (Kant) zunächst entwertet, um sie dann als Gegenwärtigung des Selbst bei Martin Heidegger aufzuwerten. So lässt sich der Langeweile im Sinne der Selbsterkenntnis ein bildungsrelevanter Sinn zuschreiben.

Kierkegaards Angst

Angst gehört neben Wut, Traurigkeit, Freude, und Ekel zu den menschlichen Grundemotionen. Aus philosophischer Sicht war Angst in der von der Existenzphilosophie geprägten 1920er bis 1940er Jahre zu einem „Modegefühl“ (Disse 2002, S. 64) geworden. Auslöser dieser intensiven Beschäftigung mit Angst als existenziell-positives Phänomen war Martin Heideggers *Sein und Zeit* (2001/1927). Vor ihm veröffentlichte bereits Sören Kierkegaard 1844 den Text *Der Begriff Angst* (1960/1844), welcher sich ebenfalls grundlegend mit diesem Gefühl beschäftigt.

Das Thema Angst ist, wie das ganze Werk Kierkegaards, biographisch geprägt. Er wird durch seinen oftmals schwermütigen Vater streng christlich erzogen. Als Kierkegaard erfährt, wie sein Vater Gott verflucht und dass er vorehelichen Kontakt mit einer ehemaligen Dienstmagd hatte, sieht Kierkegaard die Familie von Gott insofern verflucht, als dass alle Kinder des Vaters, also auch er selbst, bald sterben würden. Aus Angst, Verzweiflung und Verdrängung vor dem baldigen Lebensende führt Kierkegaard anschließend in Kopenhagen das Leben eines Bohemiens und lernt um 1840 die 17-jährige Regine Olsen kennen, mit der er sich nach kurzer Zeit verlobt. Die Angst

vor diesem Fluch und baldigem Tod zwingen ihn dazu, die Liebschaft zu lösen. Kierkegaard erzählt seiner Verlobten aber nicht vom Fluch, sondern verstellt sich als frivoler Verführer und beendet die Beziehung. Insgeheim hadert er aber mit dieser Entscheidung, „denn es war doch die Angst, die mich dazu brachte, in die Irre zu gehen“ (Kierkegaard, zit. nach Liessmann 1993, S. 149). Er sucht nach Wegen, um Olsen sein Handeln verständlich zu machen und veröffentlicht unter Pseudonymen verschiedene Schriften, in denen er seine gescheiterte Liebesbeziehung verarbeitet.

So wie sein Leben von stetiger Angst vor dem Fluch geprägt war, versteht Kierkegaard sie in seinen theoretischen Schriften als grundlegendes Merkmal des Menschen und unterscheidet sie – wie auch Heidegger oder Sartre – von der Furcht. Während man sich vor etwas Bestimmtem fürchtet (z.B. einem bösen Tier oder einem gefährlichen Ereignis), ist Angst unbestimmter und verweist auf den Menschen in seiner existenziellen Verfasstheit. Kierkegaard setzt sich erstmals mit Angst als menschliches Grundphänomen in *Entweder – Oder* auseinander. Das Werk stellt drei Stadien im Sinne von Lebens- oder Existenzweisen (bei Kierkegaard Stadien) von Menschen einander gegenüber: eine ästhetische, eine ethische und eine religiöse.¹ Der Ästhetiker (bzw. das ästhetische Stadium) „richtet sein Wollen auf das Endliche, der Ethiker hingegen ergreift das Unendliche, das Ewige bzw. das Absolute selbst“ (Disse 2002, S. 67). Der Ethiker (bzw. das ethische Stadium) ist dem ästhetischen übergeordnet: „nichts Endliches, nicht die ganze Welt vermag eines Menschen Seele zu stillen, die Verlangen nach dem Ewigen empfindet“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 216). Das dritte Stadium, die christliche Lebensweise, ist die höchste und letztlich allein erstrebenswerte, da der Mensch in seiner Existenz vor Gott akzeptiert wird. Diese Existenzweise deutet Kierkegaard allerdings nur an.

Die ästhetische Lebensführung steht im Sinne einer primär hedonistischen (aber nicht künstlerischen) Lebensführung für verschiedene Fehlformen der Existenz und verdeutlicht, dass der Mensch auf der Basis von Lust und fehlender Selbstreflexion lebt. Kierkegaard kritisiert hiermit das damals erstarkende Luxusleben der Bohemien in Kopenhagen. Das Genießen führt zur Verzweiflung des Ästhetikers, „daß nichts Endliches seines Glücksstreben zu Genügen vermag, auch kein noch so reflektierter Genuss“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 192). Hier bewegt sich der Ästhetiker immer mehr auf das ethische Stadium zu, das von einer Abwendung des Genuss-Strebens geprägt ist und durch Reflexion die Wahl der Freiheit ermöglicht. Allerdings verzichtet der Ethiker nicht auf den Genuss, sondern bindet ihn in die Bedürfnisse der Gemeinschaft ein und macht ihn somit teilbar und sich selbst abhängig. Erst im religiösen Stadium

¹ Das Buch besteht aus mehreren Papieren, die der Herausgeber nach verschiedenen Verfassern (A und B) ordnet, welche die ästhetische bzw. ethische Lebensführung repräsentieren. Diese Konstruktion ist eine Reaktion auf Friedrich Schlegels Romanfragment *Lucinde* (Schlegel 1963/1799), der mit der Sublimierung des Erotischen im religiösen Sinne provoziert. Kierkegaard wehrt sich durch die getrennten Stadien dagegen, das Erotische religiös zu missbrauchen.

ist der Mensch im unendlichen Glauben wirklich frei. Dieses Stadium verdeutlicht die Überwindung ästhetischer und ethischer Haltungen, da diese von einem endlichen Wollen geprägt sind.

Das Prinzip Angst im ästhetischen Stadium beschreibt Kierkegaard exemplarisch anhand dreier musikalisch-erotischer Stadien im Sinne verschiedener Entwicklungsschritte, die er anhand der Opernmusik Wolfgang A. Mozarts charakterisiert (s. auch Oberhaus 2005). Das erste Stadium „Cherubino“ ist durch unbestimmte Sehnsucht gekennzeichnet, indem „das Sinnliche erwacht“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 91). Die erotische Lust ist noch nicht als Begierde bestimmt. Kierkegaard charakterisiert Mozarts Musik als „liebestrunken“ (ebd.) und verdeutlicht damit die eher schwärmerische Grundhaltung Cherubinos, der für viele Frauen schwärmt, aber diese noch nicht begehrt. Das zweite Stadium verkörpert Papageno, in dem die Begierde „den Gegenstand sucht, den sie entdecken möchte“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 95). Die fröhlich wirkende und zwitschernde Musik repräsentiert die erwachende Lust, die noch unbestimmt ist. Don Juan wird als drittes Stadium bezeichnet, in dem „Begierde absolut als Begierde bestimmt ist“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 146). Er ist dämonisch, unwiderstehlich und irrt rastlos von Verführung zur Verführung, was ihn auch zu einem Betrüger macht. Erotik ist für ihn „nur eine Sache des Moments“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 146) und er ist dazu verurteilt im ewigen Rausch nicht zu sich selbst kommen zu können.

Steht das Gefühl der Angst in *Entweder – Oder* eher implizit für eine unreflektierte Lebensführung und Sehnsucht nach ethischer Selbstverantwortung, so wird sie in *Der Begriff Angst* (1960/1844) aus theologischer Perspektive gedeutet. Dort wird „eine schlichte psychologisch-andeutende Überlegung in Richtung auf das dogmatische Problem der Erbsünde“, so der Untertitel, entfaltet. Die Verbindung zwischen Angst und Erbsünde mag auf den ersten Blick überraschend sein, auch wenn Kierkegaards philosophische Schriften eine explizit theologische Ausrichtung haben. Er verfolgt eine existenzielle Deutung des biblischen Sündenfalls, insofern Adam für die gesamte Menschheit steht und sich die Sünde immer wiederholt. Sie steht als Paradoxon zwischen Schuld und Unschuld im engen Zusammenhang mit der Angstproblematik. Unschuld ist zunächst – getreu der biblischen Genesis – als Unwissenheit bestimmt, die als träumend bezeichnet wird.

„Der Geist ist träumend im Menschen [...] In diesem Zustand ist Friede und Ruhe; aber zugleich ist da noch etwas Anderes, welches nicht Unfriede und Streit ist, denn es ist ja nicht da, damit zu streiten. Was ist es denn? Nichts. Aber welche Wirkung hat Nichts? Es gebiert Angst“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 89).

Angst ist somit eine prärationale Äußerungsform des Geistes, der im Zustand der Unschuld zwar gegenwärtig, aber noch nicht reflektiert ist. Das göttliche Verbot muss daher für Adam sinnlos bleiben, denn er versteht den Unterschied zwischen Gut und Böse (und damit den Sündenfall)

noch gar nicht. Dennoch ängstigt ihn das Verbot, weil es die Möglichkeit der Freiheit in ihm weckt. Das in der Unschuld potenziell Erahnte ist „die ängstigende Möglichkeit zu können“ (Liessmann 1993, S. 109). Mit einem beeindruckenden Bild vergleicht Kierkegaard die Angst als „Schwindel der Freiheit, der aufsteigt“ (Kierkegaard 1960/1844, S. 60), um damit die Potenziale freien Handelns aufzuzeigen.

Der Sündenfall selbst – und die daran gekoppelte Schuld – ist jedoch kaum rational zu erklären, denn er ist durch einen „qualitativen Sprung“ (Kierkegaard 1988/1843, S. 88) gekennzeichnet. Mit diesem für Kierkegaard zentralen Begriff spielt er in anderen Schriften auch auf den erlösenden Sprung in den Glauben an. Mit dem Sündenfall ist aber auch das Sinnliche (und Erotische sowie Geschlechtliche) gesetzt worden. Dabei ist es der Geist, der wiederum beängstigt auf das Erotische reagiert, denn eskann der Kraft des Geistes widerstehen. Diese Differenz zwischen Geist und Sinnlichkeit evoziert im Kontext des Erotischen die Scham. Die damit vollzogene Verbindung zwischen Angst, Freiheit und Schuld ist dann die entscheidende Deutung, die auch andere Philosophen übernehmen und existenzialontologisch wenden (v.a. Heidegger und Sartre). Kierkegaard dient ihnen als Stichwortgeber, indem sie dessen Angst als Flucht des Daseins vor ihm selbst und seiner Eigentlichkeit weniger religiös konnotieren. Angst „vereinzelt das Dasein auf sein eigenes In-der-Welt-Sein, das als verstehendes wesenhaft auf Möglichkeiten sich entwirft“ (Heidegger 2001/1927, S. 185).

Kierkegaard Angstverständnis aus musikpädagogischer und bildungsphilosophischer Sicht

Im Hinblick auf die Frage nach prärationalen (negativen) ästhetischen Erfahrungen im Musikunterricht ließe sich überlegen, inwiefern Kierkegaards existenzielles Verständnis von unreflektierter und erahnter Angst (ästhetisches Stadium) und deren Bewusstwerdung und Überwindung (ethisches und religiöses Stadium) einen pädagogisch-ästhetischen Spielraum zulässt. Wie bereits oben ausgeführt, bezieht sich Jürgen Vogt auf einen noch nicht rational fassbaren Bereich, der als Ambivalenzerfahrung oder Pathos bezeichnet werden kann, in dem Sinne, dass die Wahrnehmung zunächst noch unbestimmt ist und nicht in bipolare Urteile aufgeht. Dieses Verständnis wird insbesondere durch Kierkegaards Angstbegriff als „träumende Ahnung“ (s. v.a. Kierkegaard 2003, S. 109) im Sinne eines noch unartikuliert unbegrifflichen Vorgriffs auf die Relation zwischen Freiheit und Schuld oder die daran gebundene existenzielle Selbstverantwortung des Menschen deutlich. Die vorliegende These lautet nun, dass ein unbewusstes Pathos, das eine Vielzahl noch unkonkreter Wahrnehmungen beinhaltet, sich in Bezug zum noch unklaren und unreflektierten Angstverständnis Kierkegaards setzen lässt.

Insbesondere die Unbestimmtheit der Angst scheint für die Haltbarkeit der These zu sprechen, auch wenn es sich um Stadien oder Sprünge handelt, die weniger erfahrungsorientiert erscheinen, sondern vielmehr existenzialistisch und anthropologisch ‚aufgeladen‘ sind. Allerdings kann der Stadienlehre Kierkegaards eine bildungsphilosophische Ausrichtung nicht ganz abgesprochen werden, insofern diese von Veränderungen des Selbst ausgehen und somit – vorsichtig gesprochen und angedeutet – auch als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verstanden werden können. Kierkegaard spricht der Angst auch eine Bildungsmöglichkeit² zu für diejenigen, die sich der Angst stellen und nicht vor ihr fliehen.

„Wer gebildet wird, der bleibt bei der Angst, er lässt sich nicht betrügen von ihren unzähligen Fälschereien, er erinnert sich genau an das Vergangene; dann wird zuletzt der Anfall der Angst, wenn auch entsetzlich, so doch nicht derart, daß er ihn flieht. Der Angst bleibt sein dienstbarer Geist, der Wider willen ihn dahin führt, wohin er will“ (Kierkegaard 1960/1844, S. 144).

Auch in der Sekundärliteratur wird dem Verständnis von ‚Bildung durch Angst‘ nachgegangen. Michael Heymel geht dem (religiösen) Bildungsauftrag der Angst im Werk Kierkegaards nach und versteht dessen fehlgeschlagene religiöse Erziehung das Ziel „humane[r] Existenzmöglichkeiten“ (Heymel 1988, S. 68), insofern der unerlöste Mensch durch Angst auf das Unendliche sensibilisiert wird. Einige neuere Kierkegaard-Interpretationen verweisen darauf, dass Kierkegaard eine „fragile Synthesisstruktur im Selbst-Verhältnis“ (Deuser 2019, S. 1051; s. auch Zhang 2018, S. 79) konstruiert, so dass die Angst diese Unsicherheit überwindet und den Menschen ‚zu sich selbst‘ bringt. Abstrahiert man die religiösen Konnotationen, so wird die Bildungsmöglichkeit der Angst durch Veränderung (und Transformation) verstanden, insofern das Subjekt seinen Bezug und sein Welt- und Selbstverhältnis reflektiert und in ein anderes Stadium steigt/springt. Solche Veränderungen lassen sich als individuelle Schlüsselerlebnisse oder Widerfahrnisse bezeichnen, wodurch weitere und konkrete Verweise zum Verständnis von Bildung als Transformationsprozess, in dessen Verlauf Welt- und Selbstentwürfe verändert werden, aufgezeigt werden können. Dieser Bezug macht deutlich, dass sich solche Transformationen immer auch in Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen vollziehen, „die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ (Kokemohr 2007, S. 21). In Bezug auf den Transformationsprozess wird weitestgehend auf Fremdheitserfahrungen Bezug genommen, auch im Sinne widerständiger Erfahrungen, die dann vorliegen, „wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grund

² Der Begriff Bildung wird dabei nicht in einem pädagogischen Sinne verwendet; das hängt auch mit der deutschen Übersetzung des dänischen begriffs „bilde“ und uddannelse“ zusammen. Grundsätzlich hat Kierkegaard in der Pädagogik „bis heute keine Rolle“ (Schäfer 2004, S. 9) gespielt. Es gibt aber einige Autor*innen, die sich mit Kierkegaards Bildungsverständnis auseinandersetzen (s. Becker-Lindenthal 2019).

legenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt“ (Kokemohr 2007, S. 21; vgl. Koller 2012). Der Prozess ist (wie Angst bei Kierkegaard) ex negativo bestimmt, insofern die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen weitreichende Veränderungen erfährt (und auf die Verbesserung der Ausgangssituation zielt), wobei vorausgesetzt werden sollte, dass nicht jede subsumtionsresistente Erfahrung in einen (gelungenen) Bildungsprozess einmündet (s. dazu auch Vogt 2020 und Bugiel 2022). Der Anlass bzw. die Herausforderung für Bildungsprozesse stellt somit eine Art von Krisenerfahrung dar, in der sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen als nicht mehr ausreichend erweist. Das Krisenhafte erscheint nach Koller (2007) unter Bezugnahme auf Kokemohr (2007) und unter Rekurs auf Bernhard Waldenfels als paradoxe *Topographie des Fremden* (Waldenfels 1997),³ wonach das Fremde sich zeigt, „indem es sich entzieht“ (Kokemohr 2007, S. 42). Demnach ist Alterität nicht zugänglich, zeigt sich aber, indem von ihr ein Anspruch ausgeht, der beunruhigend und störend in Ordnungen einbricht.

Gereon Wulftange hat in *Fremdes – Angst – Begehren* (2016) die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der affektiven Dimension des Fremden bei Waldenfels präzisiert und auf Jacques Lacans psychoanalytische Überlegungen zu Angst und Begehren aus einer bildungstheoretischen Perspektive diskutiert. Das pathische Moment der Erfahrung des Fremden eröffnet ein Lernen, insofern durch das Getroffene „eine Zukunftsmöglichkeit im Sinne einer neuen Ordnung eröffnet wird, die in ihrer Erfüllung offen bleibt“ (Wulftange 2016, S. 86, zum Verhältnis zwischen Pathos und Responsivität s. auch Vogt 2021). Bildung durch Angst (im Sinne Kierkegaards) ist ein responsives Geschehen, bei dem das Subjekt auf einen Anspruch antwortet, der von einem anderen Ort aus ergeht und dem es sich nicht entziehen kann. Bildung ist kein Reifungsprozess, sondern wird „ausgelöst durch krisenhafte Erfahrungen, die mit einer Beunruhigung, einer Störung, ja einem gewaltsamen Einbruch in die gewohnte Ordnung einhergehen“ (Koller 2007, S. 71).

Unter Bezugnahme auf Jacques Lacans Theorie des Spiegelstadiums wird deutlich, dass die Wahrnehmung der Gestücheltheit des Körpers (im Spiegelbild des Kindes) aus einem Prozess eine Angst generiert wird und so die Identifikation mit dem Spiegelbild (als Ganzheit) antreibt. Die Angst wird durch die Identifikation mit dem ganzheitlichen Bild abgewehrt. Lacan spricht explizit von Transformationsprozessen, die in einer beim „Subjekt durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste[n] Verwandlung“ (Lacan 1949a, S. 64; frz. „transformation“, vgl. Lacan 1949b, S. 94) resultieren. Obwohl das Spiegelbild die Erfahrung eines „zerstückelten Körpers“ (Lacan 1949b, S. 97) in die eines ganzen verwandelt, bleibt dieser neue Grad an Autonomie für Lacan im weiteren Lebensverlauf eine „prekäre Fiktion“ (Lacan 1949a, S. 94) und „paranoische Entfremdung“ (Lacan

³ Waldenfels versteht Topographie als Denkraum im Sinne von „Fundorten der Erörterung“ (Waldenfels 1997, S. 11) und bestimmt das Denken selbst als Topos (Ort des Fremden).

1949, S. 98). In Bezug auf das Fremde als Herausforderung für Bildungsprozesse ist das, was sich unserer Ordnung entzieht, eine angstbesetzte Konfrontation mit der Unvollständigkeit und dem fragmentarischen Charakter des gegebenen Welt-Selbstentwurfs, die durch die wirksame Fiktion der eigenen Ganzheit verdeckt wurde und insofern überwunden zu sein schien. Das Fremde konfrontiert das Subjekt mit der Vorläufigkeit und Haltlosigkeit der Welt-Selbstentwürfe. Erst durch diesen Schock können andere Vorstellungen von der Wirklichkeit gebildet werden, so dass „die Erfahrung des Fremden als Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse konstitutiv mit Angst verbunden“ (Wulftange 2016, S. 155) ist.

Bislang wurde das Thema Angst ausschließlich aus einer philosophisch-ästhetischen und bildungsphilosophischen Perspektive betrachtet, so dass ein Bezug zum Stellenwert musikalischer Bildungsprozesse aussteht. In diesem Rahmen sind zunächst die Arbeiten von Lukas Bugiel zu nennen, der Transformationsprozesse in der Musikpädagogik mit „Veränderungen musikalischen Wissens“ (Bugiel 2022, S. 2) in Bezug gesetzt hat (siehe auch Bugiel 2021), so dass musikalische Bildung die Veränderung umschreibt, wie sich das, was wir als Musik und wie wir Musik erfahren. Bugiel erläutert seine Thesen anhand von Konzerten als musikalischen Schlüsselereignissen und fokussiert sich auf Transformationen musikalischen Wissens. Wie auch in den vorigen Kapiteln beschrieben, gehen allen transformatorischen musikalischen Bildungsprozessen Erfahrungen eines Musikalisch-Fremden voraus, wobei musikalisches Wissen „als ein nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns“ (Bugiel 2021, S. 12) verstanden wird, über das sich wesentlich nur zeigend artikulieren und kommunizieren lässt (z.B. in biographischen Erzählungen). Der Bezug zwischen Angst als Möglichkeit transformatorischer Bildung soll an dieser Stelle nicht aufgeführt werden; vielmehr soll erneut der Fokus auf Angst (und negative ästhetische Erfahrungen) in den Blick genommen und sollen konkrete didaktische Perspektiven zum Umgang mit Angst im Musikunterricht vorgestellt und die bereits erläuterten Bezüge zu den Grundlagen der Theorie Kierkegaards konkretisiert werden.

Angstverarbeitung und musikbezogene Friedenspädagogik

Den Ausgangspunkt bildet ein musikpädagogischer Diskurs in den 1980er Jahren, welcher zu einer „lebhaften Diskussion um Friedenserziehung“ (Stroh 2016) in der Musikpädagogik führte (s. auch Oberhaus 2022). Dabei wurde die Frage diskutiert, inwiefern Schüler*innen durch Musik für Frieden sensibilisiert werden, sich politisch positionieren und gesellschaftliches Engagement entwickeln können. Der Begriff Angst stand damals im Kontext gesamtgesellschaftlicher politischer Veränderungen (Angst vor der atomaren Bedrohung). In der damaligen Friedenspädagogik hat sich, nicht zuletzt durch die Publikationen von Horst-Eberhard Richter

(1984), eine Wende von einem *friedensfähigen* Menschen zu einem friedenspolitisch *handelnden* Menschen vollzogen. Der friedensfähige Mensch zeichnet sich durch anti-aggressives Verhalten aus und verdrängt die Angst aufgrund fehlender konkreter Realängste. Der Zustand der Angstlosigkeit trägt als kollektiv verdrängte Angst oder Zustand neurotischer Angstlosigkeit, wozu auch die Medien in der Möglichkeit Angst abzuwehren, beitragen. Der friedenspolitisch handelnde Mensch entspricht dagegen einem selbstbewusst und frei handelnden Subjekt, das die angstbetäubende kollektive Verzerrung der Wirklichkeit durchschaut und die Manipulation durch die Medien kritisch und bewusst reflektiert. Das daran gebundene Ziel, Schüler*innen zu friedenspolitischer Tätigkeit zu motivieren und sie zu friedenspolitischen Handeln zu befähigen, erfolgt in drei Phasen: „1. Informationsvermittlung & Aufklärung, 2. Betroffenheit & Selbstreflexion sowie 3. Motivation zu friedenspolitischer Tätigkeit & Befähigung zu friedenspolitischem Handeln“ (Stroh 1988, S. 27).

Im Rahmen der Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Friedenserziehung im Musikunterricht wird deutlich, dass diese „im Wesentlichen auf der ersten dieser drei Stufen stehen bleiben“ (Stroh 1988, S. 28), insofern (nur) eine rein sachbezogene Legitimation erfolgt, indem die „Musik besprochen wird“ (Stroh 1988, S. 27). Die zweite und dritte Stufe ließe sich nur erreichen, wenn den Schüler*innen deutlich wird, dass Musik „physiologisch, psychologisch und ideologisch wirken kann“ (Rieger, 1987, S. 16; s. auch Stroh 1984). Um die gefühlsbezogene Auseinandersetzung mit Krieg und Frieden in das Zentrum des Musikunterrichts zu stellen, schlägt Stroh vor, das Thema Friedenspädagogik in Bezug zur Angstverarbeitung zu setzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Informationen zum Thema Frieden und Krieg angsterregend sind (Phase 2) und Wege gefunden werden müssen, damit umzugehen (Phase 3).

„Um friedenspolitisch handeln zu können, muß verdrängte Angst aufgearbeitet werden, muß ‚richtige Angst‘ (vor der atomaren Bedrohung) von ‚falscher Furcht‘ (vor Bestrafung, Polizei, Ungehorsam) unterschieden werden“ (Stroh 1988, S. 29).

Die Angstverarbeitung vollzieht sich über die Reflexion von Situationen, in denen Musik angstverarbeitend eingesetzt wird. Stroh nennt verschiedene historische Beispiele, in denen Singen in brisanten Konfliktsituationen angstverarbeitend eingesetzt wurde. Es werden z.B. Popsongs analysiert, in denen die Analyse der Texte und der Musik dazu dient, Angst zu verarbeiten (*Angst* (Herbert Grönemeyer); *Russians* (Sting) und *Russischer Reggae* (Nina Hagen)). So soll Friedenserziehung im Musikunterricht „zu friedenspolitischer Tätigkeit motivieren und zu friedenspolitischem Handeln befähigen“ (Stroh 1988, S. 34).

So originell der Ansatz auch sein mag, ließe sich kritisieren, dass keine Angstverarbeitung erfolgt, insofern die Lieder gehört und historische Kontexte reflektiert werden, so dass nicht reale Ängste der Schüler*innen, sondern historische Ängste (und deren Verarbeitung) zum Gegenstand des

Unterrichts werden, was wiederum einen Rückfall in die zweite Phase darstellen würde. Für die konkrete Umsetzung friedenspolitischen Handelns ist es entscheidend, negative ästhetische Erfahrung zu thematisieren, um so Ängste zu verarbeiten. Dies erfolgt durch Konfrontationen und Krisenerfahrungen, die Veränderungen von Lebenseinstellungen (Kierkegaard) oder – bildungsphilosophisch und transformationstheoretisch gesprochen – weitreichende Veränderungen von Welt- und Selbstentwürfen nach sich ziehen können.

Interessanterweise hat der Ansatz der Angstverarbeitung im Jahr 2022 ungeahnte Aktualität erfahren, insofern durch den Ukrainekrieg verschiedene Rufe nach einer musikbezogenen Friedenserziehung im Unterricht lauter werden. Dabei werden jene unterschiedlichen didaktischen Einsatzmöglichkeiten gewählt, wie sie in den 1980er Jahren relevant waren. Während der Lugert-Verlag Krieg im Musikunterricht thematisiert und verschiedene Songs in den „Mittelpunkt des Unterrichts“ (Friedrich et. al. 2022, S. 2) gestellt (Phase 1 und 2), wird in den Handreichungen des Bundesverbands Musikunterricht Niedersachsen dazu aufgerufen, singend mit dem Lied „Hevenu Schalom Alejchem“ auf „die Straße zu gehen“ (Newsletter März 2022) (Phase 3; Angstverarbeitung). Die Konfrontation mit noch unartikulierter (prärationaler) Angst und deren Bearbeitung als negative Erfahrung gelingt sicherlich am ehesten durch eine Auseinandersetzung mit dem Gefühl der Bedrohung, als einer Ursache von Angst, wenn mit ihr Aktionsformen verbunden werden, die eine Transformation musikalischen Erfahrungswissens provozieren und Musik als gesellschaftliche Praxis oder ihr Bezug zu einem gesellschaftlich-politischen angsterregenden Thema auf existenzielle Weise empfunden wird. Dies kann eine Veränderung der Haltung oder eine pazifistische Haltung nach sich ziehen. Die unterschiedlichen Formen und Stufen friedenspolitischen Handelns verweisen auf unterschiedliche Verarbeitungsformen von Ängsten, wie sie deutlich in dem Verständnis Kierkegaards dargestellt werden. Während die sozialhistorische abstrakte Auseinandersetzung mit Angst dem ästhetischen Stadium des Verdrängens entspricht, ist das friedenspolitische Handeln (durch musikalische Tätigkeit) die Bewusstwerdung der Angst vor der Angst und so der entscheidende Schlüssel zum Handeln und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.

Zusammenfassung

Im Zentrum der Überlegungen steht der Versuch, die Theorie der prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrungen um das Gefühl „Kierkegaards Angst“ zu erweitern. So knüpft das Verständnis einer noch unreflektierten erahnten und unbestimmten Angst und daran gebundene mögliche existenzielle Veränderungen (im Sprung in das ethische oder religiöse Stadium) an das pathische Moment ästhetischer Erfahrungen an. Eine Kompatibilität zwischen Kierkegaards

Angstverständnis und dem prärationalen Pathos des Ästhetischen ist durch die existenziellen Veränderungsprozesse auch in Bezug zur Bildung als Transformationsverständnis gegeben. Der Bezug zu Strohs Theorie eröffnet konkrete musikdidaktische Perspektiven, insofern die Veränderung und Bearbeitung von Ängsten als Transformationspotenzial zur Geltung gelangt. Dies zieht die Forderung nach sich, Gefühle der Angst mehrdimensional in Lernprozessen zu berücksichtigen, indem Schüler*innen aus einer eher angstlosen präreflexiven Haltung zu einer bewusst reflektierten und responsiven Haltung gelangen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1997). *Kierkegaard. Konstruktion des Ästhetischen*, Gesammelte Schriften, Band 2. Suhrkamp.
- Becker-Lindenthal, H. (2019). *Becoming Oneself. Kierkegaard's Subversive Account of Bildung A Reply to Jennifer Herdt, Forming Humanity. Redeeming the German Bildung Tradition*. University of Chicago Press. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/343431108_Kierkegaard's_subversive_account_of_Bildung_Becoming_oneself /6.11.2022)
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript.
- Bugiel, L. (2022). Zeigt „Whiplash“ einen gelungenen musikalischen Bildungsprozess? Oder: Wer hat Angst vor Normativität in musikpädagogischer Forschung? In Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik, *Zeitschrift f. Kritische Musikpädagogik*, S. 42-53
- Deuser, H. (2019). Rezension von Deng Zhang: Angst und Entängstigung. *Theologische Literaturzeitung* 10/2019, S. 2051–2052.
- Disse, J. (2002): Philosophie der Angst. Kierkegaard und Heidegger im Vergleich. *Kierkegaardiana* 22, S. 64–88.
- Friedrich, T.; Hansen, F.; Hofstätter, D. & Navitzkas, M. (2022): *Materialpaket – Krieg im Musikunterricht thematisieren*. Lugert.
- Heidegger, M. (2001/1927). *Sein und Zeit*. Klostermann.
- Heymel, M. (1988). *Das Humane lernen. Glaube und Erziehung bei Sören Kierkegaard*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ingarden, R. (1992/1962). Prinzipien einer erkenntnistheoretischen Betrachtung der ästhetischen Erfahrung. In Henrich, D. & Iser, W. (Hg.). *Theorien der Kunst* (S. 70–80.). Suhrkamp.
- Kaiser, H. J. (1992). Meine Erfahrung — Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In Ders. (Hg.). *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* (S. 100-113). Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“. Kaiser, H.J.; Nolte, E. & Roske, M. (Hg.). *Vom pädagogischen Umgang mit Musik* (S. 161–176) Schott.
- Kierkegaard, S. (1960/1844): *Der Begriff Angst. Eine simple psychologisch-hinweisende Erörterung in Richtung des dogmatischen Problems der Erbsünde*, übersetzt und mit Glossar, Bibliographie sowie einem Essay „zum Verständnis des Werks“ herausgegeben von Liselotte Richter. Rowohlt.
- Kierkegaard, S. (1988/1843). *Entweder – Oder*. Teil I und II. dtv.
- Kierkegaard, S. (2003). *Die Tagebücher*, Erster Band, hg. von Hajo Gerdes, Grevenberg: Grevenberg [Gesammelte Werke und Tagebücher, Band 28]

- Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In Koller, H.-C.; Marotzki, W. & Sanders, O. (Hg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68). transcript.
- Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In Koller, H.-.; Marotzki, W. & Sanders, O. (Hg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69-82). transcript.
- Koller, Hans Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Krause, Martina; Oberhaus, Lars (2012). *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms.
- Lacan, J. ([1949 a] 1986). Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. (Bericht für den 16. Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949). In Haas, N. (Hg). *Schriften I* (S. 61–70).Quadriga
- Lacan, J. ([1949 b] 1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. (Communication faite au XVIeme congrès international de psychanalyse à Zürich, le 17 juillet 1949). In *Écrits* (S. 93–100). Éditions du Seuil.
- Liessmann, K. P. (1993). *Sören Kierkegaard zur Einführung*. Junius.
- Oberhaus, L. (2005). Verführungskünste. Das Musikalisch-Erotische in der Musik Mozarts. Auf den Spuren von Sören Kierkegaard. *Musik & Bildung*, S. 22–33.
- Oberhaus, L. (2022). Teach peace. Zur musikdidaktischen Relevanz von Konflikttransformationen aus Sicht der Friedensbildung. In Rößler, S.; Stange, C. (Hg.). *Pendelbewegungen. Erkundungen im Spannungsfeld musikalischer und Politischer Bildung* (S. 175–189). Waxmann.
- Rieger, E. (1987). *Friedenserziehung im Musikunterricht*. Bosse.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Schäfer, A. (2004). *Kierkegaard. Eine Grenzbestimmung des Pädagogischen*. Springer.
- Schlegel, F. (1963/1799). *Lucinde*. Reclam.
- Stroh, W. M. (1984). *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit*. Marohl.
- Stroh, W. M. (1988). Musik und Angst. Begründung eines neuen Ansatzes zur Friedenserziehung im Musikunterricht. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 43/88, S. 26–36.
- Stroh, W. M. (2008). Musik macht dumm. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 23–46, <https://www.zfkm.org/08-stroh.pdf>
- Stroh, W. M. (2016). *Vorbemerkung Anfang 2016. Zur Friedenserziehung und Musikunterricht. Versuch einer Orientierung*. Verfügbar unter <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/friedenserziehung.htm> (02.04.2022).
- Vogt, J. (2014). Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1–56, <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf>.
- Vogt, Jürgen (2020). Musikpädagogische Lektüren. Zum möglichen Nutzen literarischer Texte für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 24–41, Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/20-vogt2.pdf>.
- Vogt, J. (2021). Starke Gefühle: Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 4: Heideggers Langeweile. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 35-54, <https://www.zfkm.org/21-vogt.pdf>.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Suhrkamp.

- Wallbaum, Christopher (2014). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 20–40, <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>.
- Wulfstange, G. (2016): *Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. transcript.
- Zhang, D. (2018). *Angst und Entängstigung. Kierkegaards existenzdialektischer Begriff der Angst, dessen systematischer Hintergrund und philosophiegeschichtliche Wirkung*. De Gruyter.