

Øivind Varkøy & Hanne Rinholm¹

Die Kritik des Ästhetischen

Einige von Jürgen Vogt inspirierte Gedanken

Der Beitrag wurde aus dem Norwegischen übersetzt von Stefan Gies

Einleitung

Ein wichtiger Bestandteil der philosophischen Praxis ist die Untersuchung und Erörterung von Theorien und Konzepten, insbesondere von solchen, die für bestimmte akademische Denkschulen und Fachtraditionen konstitutiv sind oder zu sein scheinen. Ein besonderes Augenmerk muss daher auf Begriffe gelegt werden, die für solche Konzepte von zentraler Bedeutung sind und in diesen Konzepten häufig verwendet werden. Das heißt aber nicht, dass diesen Begriffen deshalb notwendigerweise ein klares Verständnis, eine einheitliche Interpretation oder eine konsistente Anwendung zugrunde liegt. Mitunter kann sogar der Eindruck entstehen, solche Begriffe würden in Bezug auf ihren Inhalt und ihre Bedeutung bewusst im Vagen belassen, sich der Eindeutigkeit entziehen und so einer Form der „sprachlichen Vernebelung“ Vorschub leisten. Kommt es zu einer solchen Vernebelung, fallen aber für das Textverständnis möglicherweise entscheidende Spannungen oder Widersprüche unter den Tisch. Und so kann es passieren, dass Standpunkte, die eigentlich als zu hinterfragende in die Debatte eingebracht wurden, plötzlich zu herrschenden Standpunkten werden, ohne dass sie je Gegenstand einer Diskussion gewesen wären. Es gehört daher zu den wichtigsten Aufgaben philosophischer Forschung, der Frage nachzugehen, welche Funktion solche sprachlichen Vernebelungen im Einzelfall haben.

Zu den Konzepten, die in besonderem Maße der Gefahr der sprachlichen Vernebelung unterliegen, gehört das Konzept der *Kritik*. Wenn wir über den Bereich der musikpädagogischen Forschung hinausblicken, können wir feststellen, dass sich heutzutage viele Geistes- und Sozialwissenschaftler in Themenbereichen bewegen, in denen mit Begriffen wie Hegemonie, Marginalisierung, Intersektionalität, Differenz, Diversität, Identität, Performativität, Postkolonialismus sowie – besonders populär und verbreitet – Neue Medien und Technologien gearbeitet wird. Die ständig wachsende Zahl von Themen und Begriffen, die implizit den Anspruch in sich tragen, als *Kritik* verstanden zu werden, lässt es geraten erscheinen, das Konzept der Kritik selbst zu hinterfragen.

¹ Früher Hanne Fossum.

In der musikpädagogischen Literatur steht der Begriff *Kritik* in enger Verbindung mit Konzepten der gesellschaftlichen oder individuellen Emanzipation oder Selbstbestimmung, wie es zum Beispiel der Fall ist, wenn von „kritisch-konstruktiver Didaktik“ die Rede ist oder von „demokratischem Musikunterricht“, von „Partizipation“ oder wenn musikpädagogische Forschung als Form von *activism* verstanden wird. Zum Tragen kommt der Begriff aber auch, wenn darüber nachgedacht wird, ob und wie Musik selbst kritisch sein kann (vgl. u. a. DeNora 2000; Hanken & Johansen 2021). Hinzu kommt, dass wir den Begriff mit einer bestimmten pädagogischen Denkrichtung verbinden, die einst als „Kritische Erziehung“ Furore gemacht hat (Varkøy 2017, Kap. 2). Der Gedanke, dass musikalische Bildung dazu beiträgt, das Individuum zu „kritischer Reflexion“ zu befähigen, gehört inzwischen zu den Allgemeinplätzen nahezu jeder musikalischen Bildungstheorie (wie übrigens auch ganz allgemein jeder Bildungstheorie, insbesondere wenn es um den hochschulischen Bereich geht). Wie verhält sich also die musikpädagogische Forschung heute zum Begriff der „Kritik“ – im weiten Spannungsfeld zwischen Vorstellungen von „Revolution“ und „Mikropolitik“?

Was die Musikpädagogik betrifft, beziehen sich kritische Debatten häufig auf Fragen nach der Bedeutung von Musik und des Musikunterrichts für das Individuum einerseits und für die Gesellschaft andererseits. Im Kern geht es dann meistens um die Frage, was gute Musik ist bzw. wer darüber entscheidet, was gute Musik ist, warum sie zum Gegenstand schulischer oder außerschulischer Bildung werden sollte und warum wir überhaupt möchten, dass junge Menschen musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Diese Fragen werden seit langem von Forscher*innen und Theoretiker*innen aus unterschiedlichen Traditionen gestellt. Adorno (1956) ist ebenso in diese Reihe zu zählen wie Simon Frith (1996) und Jürgen Vogt (2012 und 2017), Juliet Hess (2019) oder Alexandra Kertz-Welzel (2022). Im Folgenden soll Adornos Denken besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die unverwechselbare Weise, in der er Kunstwerkorientierung mit Gesellschaftskritik verknüpft hat, ist ein zentraler Bezugspunkt unserer Argumentation und zieht sich wie ein roter Faden durch den Text.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass sich sowohl das Verständnis des Begriffs *Kritik*, als auch die Rezeption der Theorien Adornos je nach Ort, kulturellem Kontext und politischer Situation unterscheiden. Unsere Deutung erfolgt aus einer skandinavischen Perspektive. Das heißt, dass wir die Dinge vermutlich etwas anders deuten als es deutsche, britische oder amerikanische Musikpädagog*innen tun würden.

Jürgen Vogt und das Kritische

Schon in früheren Publikationen haben wir den Einfluss der deutschsprachigen Fachdebatte auf die musikpädagogische Forschung in Norwegen und Skandinavien untersucht. Spuren hinterlassen hat diese Debatte vor allem in der Erörterung von Fragen zur Ästhetik sowie zu musikpädagogischen Konzepten (Fossum 2010; Fossum & Varkøy 2012). Dass sich der Einfluss insgesamt trotzdem in Grenzen hielt, dürfte vor allem daran liegen, dass die deutsche Fachliteratur zu diesen Themen fast ausschließlich auf Deutsch verfügbar ist und zugleich der Anteil der skandinavischen Bevölkerung, der über gute Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt, seit Jahrzehnten rückläufig ist. Aus jüngerer Zeit gibt es jedoch auch positive Entwicklungen zu vermelden. Deutsche Autor*innen, die sich regelmäßig zu Fragen der musikalischen Bildungstheorie zu Wort melden, darunter auch Jürgen Vogt, treten vermehrt als Keynote-Speaker oder mit anderen Beiträgen auf den englischsprachigen Konferenzen des *Nordic Network for Research in Music Education* in Erscheinung. Es gibt gemeinsame Forschungsprojekte und auch der akademische Austausch nimmt an Intensität zu. Wir, die Autor*innen dieses Beitrags, verfolgen seit einigen Jahren mit großem Interesse insbesondere die Debatte um Fragen der Ästhetik sowie der Kritischen Theorie im Umfeld der Frankfurter Schule – eine Debatte, zu der Jürgen Vogt ganz maßgeblich beiträgt.

In „einer Art Vermisstenanzeige“ ging Jürgen Vogt vor gut 10 Jahren der Frage nach, was Kritik als wissenschaftliche Methode bedeuten kann und welchen Beitrag sie (noch) zur aktuellen musikpädagogischen Forschung in Deutschland leistet (Vogt 2012). Sein Eindruck war, dass ein Verständnis von Musikpädagogik als kritische Wissenschaft in den zurückliegenden Jahren zunehmend von empirischen sozialwissenschaftlichen Ansätzen verdrängt wurde. Vogt erklärt diese Entwicklung u. a. damit, dass eine kritische Musikpädagogik, die sich im Kern auf die Beschreibung von Defiziten stützt, die bestimmten historischen und sozialen Gegebenheiten geschuldet sind, mit der Beseitigung dieser Defizite ihre Daseinsberechtigung verliert und damit sozusagen zum Opfer ihres eigenen Erfolgs wird (Vogt 2017, S. 333). Was früher einmal als kritische Position daherkam, ist inzwischen „lehrplantauglich“ geworden, indem es zuerst integriert, dann isoliert und damit seines einstmaligen kritischen Stachels beraubt wurde (Vogt 2017, S. 334).

Um zu klären, was Kritische Musikpädagogik heute noch oder wieder bedeuten könnte, fragt Vogt nach dem Beitrag, den die Kritische Theorie der Frankfurter Schule zu einem Selbstverständnis leisten kann, das den Anforderungen der Gegenwart gerecht wird (Vogt 2017). Einerseits sieht Vogt in Adorno den Urvater der kritischen Musikpädagogik, insofern er mit seinem Aufsatz *Zur Musikpädagogik* in den 1950er-Jahren den Grundstein für nachfolgende Strömungen gelegt hat

(Adorno 1956). Andererseits weist Vogt – unter Verweis auf einen Text von Wolfgang Martin Stroh (2002) – aber auch darauf hin, dass die vielen Stimmen und Positionen, die sich insbesondere in den 1960er und 1970er-Jahren artikuliert haben und mehr oder weniger einer kritischen Musikpädagogik zugerechnet werden können, keinen gemeinsamen Bezugspunkt im Sinne eines von allen Protagonist*innen geteilten Theorieparadigmas oder eines gemeinsamen Repertoires wissenschaftlicher Methoden erkennen lassen.

Besonders interessant finden wir Vogts Hinweis, dass die Art und Weise, in der Adorno eine Verknüpfung von Werkorientierung und Gesellschaftskritik hergestellt hat, für viele offenbar nur schwer nachzuvollziehen war und sich zudem dagegen sperrte, in musikpädagogische Handlungsanweisungen übersetzt zu werden. Dies ist sicher einer der Gründe, warum Adornos Ansatz in der Folge nur in sehr begrenztem Umfang für die Begründung einer kritischen Musikpädagogik fruchtbar gemacht werden konnte (Vogt 2017, S. 334–335). Für unsere weitere Argumentation ist dieser Hinweis von zentraler Bedeutung, insofern wir – anknüpfend an Jürgen Vogt – die These aufstellen, in der Rezeption (und Nicht-Rezeption) von Adornos ästhetischer Theorie und seiner Kritik an der Musikpädagogik habe eine inhaltliche Verschiebung in der kritischen Auseinandersetzung um den Sinn und Wert von Musik und Musikpädagogik stattgefunden, die als eine Verschiebung vom Ästhetischen zum Funktionalen beschrieben werden kann. Man könnte die Ursache dieser Verschiebung auch so deuten, dass ein für Adornos ästhetische Theorie zentraler Punkt von vielen seiner Apologet*innen nicht verstanden wurde, dass nämlich die Gesellschaftskritik immanenter Bestandteil des Ästhetischen ist, dass Gesellschaftskritik in die Werke der Kunst und der Musik von vornherein eingeschrieben ist (Rinholm & Varkøy 2021). Wir werden auf diesen Punkt im Rahmen einiger Überlegungen zum kritischen Potenzial existentieller Erfahrungen zurückkommen, die der Mensch in der Begegnung mit Musik machen kann, und wir werden dabei womöglich auch Adorno ein wenig gegen den Strich bürsten.

In der anfangs erwähnten Publikation aus dem Jahre 2012 nimmt Jürgen Vogt (Vogt 2012) Stellung zu Lucy Green, die – einem Ansatz folgend, der seinem eigenen ähnelt – der Frage nachgeht, ob eine zentrale Kategorie der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, nämlich die Ideologiekritik, im Rahmen aktueller Musikpädagogik noch eine Daseinsberechtigung habe (Green 2003). Ideologie beschreibt Green in dieser Publikation als „ein Set von Ideen, Werten und Annahmen, die dazu neigen, soziale Beziehungen zu verdinglichen und auf diese Weise zu legitimieren“ („a set of ideas, values and assumptions that tend to reify and legitimate social relations“) (Green 2003, S. 7). Vogt kritisiert ein derartiges Ideologieverständnis als „recht traditionell“ und hält die Vorstellung von Ideologiekritik, die Green auf die Idee des autonomen Kunstwerks im Sinne der abendländischen Musikgeschichte zurückführt, für „ebenso traditionell“.

Das entspricht seiner Einschätzung nach nicht dem „Stand der komplexen Diskussion etwa bei Geuss, Eagleton oder Jaeggi“ (Vogt 2012, S. 349; vgl. auch Eagleton 2000 und Jaeggi 2009).

Auch wir sind schon in früheren Arbeiten der teilweise massiven und innerhalb der musikpädagogischen Forschung vielstimmig vorgetragenen Kritik an der Kunstwerkorientierung entgegengetreten (Fossum 2010; Fossum & Varkøy 2012; Varkøy & Rinholm 2020; Rinholm & Varkøy 2021). Prominent findet sich diese Kritik insbesondere bei Vertreter*innen der angloamerikanischen, aber auch bei skandinavischen Autor*innen (vgl. auch Jorgensen 2003, S. 78–79).

Wir teilen Jürgen Vogts Einschätzung, dass Lucy Greens Kritik am autonomen Kunstwerk Tradition hat in der Musikpädagogik. Nach unserem Eindruck ist die Ablehnung der Orientierung an Kunstwerken mittlerweile zum Common Sense einer musikpädagogischen Community geworden, in der sich der Kern des kritischen Diskurses vom Begriff des Ästhetischen entfernt hat, wogegen funktionale Bestimmungen des Werts von Musik an Bedeutung gewonnen haben. Damit geht aber auch die Möglichkeit der Bezugnahme auf das kritische Potenzial verloren, welches in der Idee von der Begegnung mit Musik als existentielle Welterfahrung liegt (Pio & Varkøy 2012; Pio & Varkøy 2015, Introduction; Varkøy 2017, Kapitel 4 und 5). Darauf werden wir im Folgenden zurückkommen.

Das Ästhetische als Kritik

Auch in einem skandinavischen musikpädagogischen Kontext wird der Begriff „Kritik“ naturgemäß mit der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule in Verbindung gebracht. Insbesondere auf Adorno wird in diesem Zusammenhang immer wieder Bezug genommen. In Skandinavien wurden Adornos musikalische Schriften seit den 1970er Jahren rezipiert, und ihr Autor war in den Anfangsjahren eher berüchtigt als berühmt, und zwar wegen der Verachtung, die er Jazz und populärer Musik entgegenbrachte, aber auch wegen seiner elitären Haltung zum „richtigen“ Hören von Musik. Obwohl auch Teile der bürgerlichen Musikkultur in seinen Augen keine Gnade finden, ist seine Abneigung gegen Jazz und populäre Musik von ganz anderer Qualität. Das kommt nicht zuletzt in seiner hierarchisch gestuften Kategorisierung von Hörertypen bzw. Typen des Musikhörens zum Ausdruck: An der Spitze steht der Experte, dann folgen der gute Zuhörer, der Bildungskonsument, der Ressentimenthörer, der Jazz-Experte, der Unterhaltungshörer und schließlich der gleichgültige unmusikalische Hörer (Adorno 1973). Auf der anderen Seite muss Musik, um Adornos ästhetischem Ideal genügen zu können, als fortgeschrittene Entwicklung des musikalischen Materials formale Gestalt annehmen. Demgegenüber steht das, was er als „vulgäre Musik“ bezeichnet: Jazz und Populärmusik, die in

seinen Augen als Produkte der Kulturindustrie lediglich kommerziell vorproduzierte Klischees wiederholen (Ruud, 2016, S. 151 ff.). Soweit Adorno in Skandinavien überhaupt rezipiert wurde, geschah dies fast ausnahmslos mit kritischem Unterton (Dyndahl & Varkøy 2017), was sicher auch daran lag, dass die skandinavische Diskussion schon früh entscheidende Impulse von den Cultural Studies und der sogenannten „Birmingham School“ empfing und vermutlich selten der ganze Adorno gelesen wurde. Nicht zuletzt die von Simon Frith vertretene Auffassung, dass das Ästhetische immer mit dem Funktionalen verbunden sei, stand in offensichtlichem Gegensatz zu den Ideen Adornos. Wir werden weiter unten auf Frith zurückkommen.² Zunächst wollen wir jedoch versuchen, Adornos Idee vom dialektischen Spannungsverhältnis zwischen Kunstwerkorientierung und Gesellschaftskritik etwas näher unter die Lupe zu nehmen – ein Denkansatz, der in Skandinavien bislang kaum ernsthaft untersucht oder diskutiert wurde.

Adornos Kunstdenken

Ein zentraler Punkt in Adornos Kunstdenken ist seine Überzeugung, dass zeitgenössische Kunst Ausdruck von etwas Gebrochenem und Fragmentarischem ist, wie er es in vorbildlicher Weise bei Schönberg realisiert sieht (Adorno 1949). Adornos „Negative Dialektik“ ist geprägt von Paradoxien und Negationen. Nach Auschwitz, das er als Ausdruck vollständiger Sinnverneinung sowie des Scheiterns von Kultur deutet, müssten alle Vorstellungen von Versöhnung, Glück und Freiheit zurückgewiesen werden (Adorno 1966). Auschwitz habe uns der Möglichkeit beraubt, dem menschlichen Dasein einen positiven Sinn zuzuschreiben. Würde man auf der Sinnhaftigkeit eines erfüllten Daseins beharren, wäre dies – wie es etwa der Fall ist, wenn von der Kunst als Ausdruck des Guten, Wahren und Schönen die Rede ist – eine Verhöhnung der Opfer und ihres endlosen Leidens (Finke 2001, S. 70).

Man würde es sich zu einfach machen, in Adorno einfach einen Nihilisten zu sehen. Zwar beantwortet er die Frage, was denn noch übrig sei angesichts der Abwesenheit von Sinn, mit: „Nichts“ –, und fast scheint es so, als löte er die Extreme nur um der Provokation willen aus. Gleichzeitig aber wendet er sich gegen jeden Anflug von Hoffnungslosigkeit und Defätismus, wie sie im Gefolge einer nihilistischen Haltung nur allzu leicht in Erscheinung treten: „Wer aber verzweifelt stirbt, dessen ganzes Leben war umsonst“ (Adorno 1951, S. 313). Hoffen darf, wer es wagt sich nach dem Prinzip der Dialektik mit Haut und Haaren in eine nihilistische Haltung

² Einer Nordischen Auffassung folgend ordnen wir Frith der Tradition der Cultural Studies zu, obwohl er sich selbst von dieser Tradition inzwischen distanziert hat: „As for me, I now regard myself as a media sociologist and look on cultural studies as an irritant“ (Frith 1999, S. 22; vgl. auch Fornäs 2015, S. 316).

hineinzudenken, um so zu der Erkenntnis zu gelangen, dass dieses „Nichts“ „nicht alles sein kann“ – ein Gedanke, der schließlich in die Sehnsucht nach Erlösung mündet. Es ist diese Sehnsucht, die nach Adorno für das Individuum zur Bedingung für die Möglichkeit wird in der Begegnung mit Kunst eine „metaphysischen Erfahrung“ zu machen, als einer Erfahrung „von etwas *Scheinbarem*, Illusorischem, welches zugleich die Widerspiegelung von etwas Realem ist“ (Hammer 2002, S. 100).³

In diesem von Verzweiflung durchzogenen Gedankenuniversum erscheint Kunst als eine Art „Ersatzmetaphysik“: „In jedem genuinen Kunstwerk erscheint etwas, was es nicht gibt“ (Adorno 1970, S. 127). Kunst, die in diesem Sinne „Schein“ ist, oder besser gesagt *ein Schein, der etwas verspricht, was mehr als Schein ist*, wird so in den Gesellschaften der Moderne zum letzten Refugium, in dem sich wahre Menschlichkeit noch entfalten kann. Die ästhetische Erfahrung wird so quasi zum Rettungsanker, der uns verheißt, was uns die Welt an Wahrheit, Sinnstiftendem und Transzendenz verweigert.

Für Adorno sprengt jede große Kunst den Rahmen dessen, was unserer Vorstellungskraft in einem gegebenen kulturellen Kontext als möglich gilt. Kunst hält der Gesellschaft einen Spiegel vor, in dem sie nicht so aussieht, wie sie sich gerne selber sähe, sondern so, wie sie tatsächlich ist: als Negation der Identität von Sache und Begriff, als Ausdruck der Unversöhntheit: „Paradox hat sie das Unversöhnte zu bezeugen und gleichwohl tendenziell zu versöhnen“ (Adorno 1970, S. 251). Das Kunstwerk gibt so dem Verdrängten Raum, integriert das Unintegrierbare, das Zeugnis gibt vom Leiden, welches anderweitig keinen Ausdruck findet. Das Kunstwerk ist also mehr als nur „l'art pour l'art“. Kunst ist durchdrungen von dem, was von außen auf sie eindringt und wird so „zur Magie, befreit von der Lüge, Wahrheit zu sein“ (Adorno 1951, S. 428). Gelingen kann diese Metamorphose allerdings nur dadurch, dass die Kunst die gesellschaftlichen Verhältnisse negiert. Laut Adornos Ästhetik der Negativität ist es Aufgabe der Kunst, die Gewalt, die Unterdrückung und das Leid der Gesellschaft abzubilden, und sie muss sich davor hüten, die glatte Oberfläche der Gesellschaft widerzuspiegeln.

Adorno argumentiert musikhistorisch, indem er darauf hinweist, dass die Dissonanz schon seit dem späten Beethoven die Vorherrschaft übernommen hat. Die von Adorno immer wieder als exemplarisch herausragende Beispiele großer moderner Kunst ins Feld geführten Werke, wie etwa das Streichquartett op.3 von Alban Berg oder Theaterstücke von Samuel Beckett, erweisen sich für ihn gerade deshalb als besonders gelungen, weil sie unbequem und widerspenstig sind. Kunst muss „zuweilen barbarisch sein, sie muss das Glattgebügelte in der Kunst in Falten werfen, sie muss destruktiv sein und Grenzen überschreiten“ (Bø-Rygg 2003, S. 206–207). „Aufgabe von Kunst heute ist es, Chaos in die Ordnung zu bringen“ (Adorno 1951, S. 428). Wenn sich das

3 Alle direkten Zitate aus dem Norwegischen oder Schwedischen wurden von Stefan Gies ins Deutsche übertragen.

moderne Kunstwerk dem traditionellen, auf Vergnügung und Zerstreuung bezogenen Kunstbegriff gegenüber widerständig verhält, wenn es sich den Verdrängungsmechanismen der Gesellschaft widersetzt und zum Ausdruck des Leidens wird, dann wird es, ein besseres und richtiges Dasein antizipierend, zum privilegierten Träger von Wahrheit.

Ein derartiges Kunstideal steht in krassem Gegensatz zum Hedonismus der Kulturindustrie, in der Kunst auf Unterhaltung reduziert wird; auch die Suche nach dem interessanten Autor, dem virtuosen Musiker, dem glitzernden Ölgemälde über dem Sofa, der spektakulären Theaterinszenierung usw. fallen unter Adornos Verdikt, mit dem er jede Form des Hedonismus als kunstfremd zurückweist („In der falschen Welt ist alle ἡδονή [Hedonie] falsch“ – 1970, S. 26), weil all dies kein authentisches Glücksversprechen bereithält. Im Gegensatz zur Unterhaltung der Massenkultur deckt die Kunst jede Form falscher Versöhnung auf und weist sie damit zurück.

Ob Kunst zur Unterhaltung wird oder umgekehrt, in beiden Fällen beraubt sie sich der Möglichkeit zum radikalen Protest und damit auch der Möglichkeit, das zu sein, was Adorno *das ganz Andere* nennt. Dieses *ganz Andere* kommt weder als ethische noch politische, sondern allein als ästhetische Kategorie ins Spiel. Genau das meint Adorno, wenn er von der körperlichen Seite der ästhetischen Erfahrung spricht: den Schauer, die Gänsehaut, das sich jeder Kontrolle entziehende Verhältnis zum „ganz Anderen“. Kunst, „die für das spricht, was der Schleier zudeckt“ (Adorno 1970, S. 35). Ganz anders verhält es sich da mit der Unterhaltungsmusik, denn in ihr „genießen, ohne es zu wissen, die Massen, die damit überschwemmt werden, wie sehr sie erniedrigt sind“ (Adorno 1973, S. 429).

Die Wahrheit eines Kunstwerks tritt für Adorno nur als Negation in Erscheinung. Jedes Kunstwerk ist Ausdruck von etwas Nicht-Existentem. Das bedeutet aber auch umgekehrt, dass das Nicht-Existente möglich sein muss, weil es andernfalls ja nicht im Kunstwerk zum Ausdruck kommen könnte. In der Negation löst das Kunstwerk ein Versprechen ein, nämlich das stets gebrochene Glücksversprechen:

„Die ästhetische Erfahrung ist die von etwas, was der Geist weder von der Welt noch von sich selbst schon hätte, Möglichkeit, verheißen von ihrer Unmöglichkeit. Kunst ist das Versprechen des Glücks, das gebrochen wird.“ (Adorno 1970, S. 204 f.)

Was bleibt, ist die *Hoffnung* auf etwas, das über das nihilistische *Nichts* hinausreicht. Ein charakteristisches Merkmal der Hoffnung ist, dass sie unerfüllt bleibt (Rinholm & Varkøy 2020), und wie Adorno unterstreicht: „unfertig zu sein und es zu wissen, ist der Zug auch jenes Denkens, mit dem es sich zu sterben lohnt“ (Adorno & Horkheimer 1971, S. 218 f.).

Adornos Kritik der musischen Bewegung

Adorno beharrt darauf, dass es gerade die Distanz zwischen Kunst und Gesellschaft ist, die es der Kunst erlaube, sich der Möglichkeit zu öffnen, dass alles auch anders sein könnte. Vor dem Hintergrund eines solchen Denkens über Kunst ist auch Adornos Kritik an der musischen Bewegung in Deutschland zu verstehen, wie sie insbesondere in *Dissonanzen* (Adorno 1956) ihren Niederschlag findet.

Adorno kritisiert die musische Bewegung vor allem wegen ihres romantisch-naiven Musikverständnisses, ihres abgöttischen Glaubens an die positiven sozialen und gemeinschaftsbildenden Kräfte, die der Musik und dem Musizieren innewohnen. Den Wortführern der musischen Bewegung gelten gemeinschaftliches Singen, das Musikmachen in Spielgruppen oder im Chor, als adäquate Möglichkeiten, um Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus zusammenzubringen, vor allem wenn dies an Hand relativ einfacher Musikstücke und Lieder geschieht, die stilistisch oft an Musik aus Renaissance und Frühbarock angelehnt sind (Kertz-Welzel 2005; Varkøy 2016, Kap. 8).

Adorno argumentiert, dass es unmöglich sei die im Spätkapitalismus fortschreitende Entfremdung des Individuums von der Gesellschaft – eine Entwicklung, die ihn mit tiefer Sorge erfüllt – allein durch unreflektiertes Singen und durch schichtenübergreifendes gemeinschaftliches musikalisches Werkeln und Tun zu überwinden. Mit Marx argumentiert er, dass die Entfremdung und die Klassenunterschiede in den modernen Gesellschaften nicht allein durch „ästhetischen Gemeinschaftswillen“, wie Adorno es nennt, beseitigt werden könnten, da jene in „realen ökonomischen Bedingungen gründe[n]“ (Adorno 1956, S. 63). Er kritisiert auch den unter den Apologeten der musischen Bewegung verbreiteten „Irrglauben“, gemeinsames Musizieren habe grundsätzlich eine positive Wirkung auf den Menschen und auf die Gesellschaft, unabhängig davon, um welche Art Musik es sich dabei handelt und wie sie gemacht wird. Das falsche Ethos der Bewegung beruht laut Adorno auf dem Primat des Musizierens über das der Musik: „Dass einer fidelet soll wichtiger sein, als was er geigt“ (Adorno 1956, S. 69).

Adorno deutet an, dass die musische Bewegung einer Art rituellen Logik anhängt, und weist auf ihre Nähe zu den religiös aufgeladenen Überzeugungen von der Wirksamkeit „überästhetischer Kräfte“ hin, die der Musik innewohnen, und in denen er Bezugnahmen auf Ideen zur Rolle und Wirkung der Musik bei Platon und Augustinus sieht. Der Glaube an diese von der Musik und dem Musizieren zur Entfaltung gebrachten „überästhetischen Kräfte“ ist für Adorno nichts anderes als eine säkularisierte Version der uralten Vorstellung, der zu Folge die Überzeugung von der

gemeinschaftsbildenden Kraft des Musizierens aus der ursprünglichen rituellen Praxis und Funktion der Musik erwachsen ist.

Adorno hält daher den Reformansatz der musischen Bewegung, gelinde gesagt, für defizitär. Vor allem weist er darauf hin, dass die radikale Gegenwarts- und Kulturkritik, welche die Vertreter der Bewegung sich selbst zuschreiben, nur eine stark verwässerte Radikalität in sich trägt, da deren Postulate von intellektueller und sozialer Konformität geprägt sind und ihre Kritik an den herrschenden Verhältnissen das Problem nicht an der Wurzel packt. Mehr noch, habe die Kulturkritik der musischen Bewegung auch eine ausgesprochen reaktionäre Seite: Indem sie auf das „Originale“ und „Populäre“ abhebt, fördere sie den Anti-Intellektualismus und werde so zur Ideologie. Adorno zieht daraus den Schluss, die musische Bewegung trage mit ihrem Kult um die Jugend, ihrer Schmeichelei des Völkischen, der Idee vom Primat des Kollektivs über das Individuum und der Herabwürdigung des Intellekts faschistische Züge. In anderem Zusammenhang führt er auch näher aus, wodurch sich reaktionäre Kulturkritik von anderen Formen der Kritik unterscheidet:

„Die reaktionäre [Kritik] erreicht oft genug die Einsicht in den Verfall der Individualität und die Krise der Gesellschaft, aber bürdet die ontologische Verantwortung dafür dem Individuum an sich, als einem losgelösten und inwendigen, auf: daher ist der Einwand der Flachheit, Glaubenslosigkeit, Substanzlosigkeit das letzte Wort, das sie zu sagen hat, und Umkehr ihr Trost. (...) [Sinn dieses] Verdammungsurteils [ist es], lieber noch es selber zu opfern als Kritik am gesellschaftlichen principium individuationis zu üben.“ (Adorno 1951, S. 280 f.)

Adornos Polemik richtet sich gegen eine Musikpädagogik, die seiner Meinung nach vergessen hat, was Musik ist und welches ihr Auftrag ist, und sich stattdessen in wirren Gedanken zur ethischen Verantwortung und den sozialen Wirkungen von Musik verliert. Vielleicht ist die Breitseite, die Adorno der musischen Bewegung auf diese Weise verpasst hat, ein Grund dafür, warum oft übersehen wird, wie tief Adornos Kunstdenken in seinen gesellschaftspolitischen Überzeugungen und seiner Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen verwurzelt ist. Kann es sein, dass man ganz einfach übersehen hat, oder auch nicht verstehen wollte, welche logische Konsequenz die Idee von der Kunst als Kritik für den ästhetischen Gehalt des Kunstwerks haben muss? Geht es hier nicht einfach darum, dass die Idee, Kunst auf ihre ethischen und sozialen Funktionen zu reduzieren und somit zu instrumentalisieren und ihres kritischen Potenzials zu berauben (so der von Adorno an die musische Bewegung gerichtete Vorwurf) und die Idee, das kritische Potenzial der Kunst als immanenten Bestandteil ihres ästhetischen Gehalts zu verstehen (wie Adorno selbst es sieht) in einem unauflösbaren Widerspruch zueinander stehen?

Die funktionale Dimension der Kunst

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule und das dieser Theorie zugrunde liegende Verständnis des Begriffs „Kritik“ haben ihre Wurzeln im Neo-Marxismus und beinhalten – obwohl sich der Neo-Marxismus seinem Selbstverständnis zufolge als undogmatischer und ideologiefreier Gegenentwurf zum „realen Sozialismus“ versteht – zahlreiche Vorstellungen, die selbst als ideologisch kritisiert werden können. Adornos Kunstdenken, sein Musikbegriff und seine Kritik an der musischen Bewegung wurden schon bald zum Stein des Anstoßes für Intellektuelle, denen das traditionelle westlich-abendländische Kunstverständnis mit seiner Verabsolutierung des von toten weißen Männern geschaffenen Kunstwerks (als Objekt) ein Dorn im Auge war. Denkansätze, die im Rahmen entsprechender Debatten innerhalb der skandinavischen Musikpädagogik große Bedeutung erlangt haben, entstammen vor allem der sogenannten „Birmingham School“ sowie der interdisziplinären Forschungstradition der „Cultural Studies“. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang vor allem der Name Simon Frith.

Simon Frith

In den nordischen Ländern ist eine kritische Haltung gegenüber Adorno von der oben erwähnten Art keine Seltenheit (Ruud 2016, S. 151 ff.). Adorno wird einer Form des „ästhetischen Fetischismus“ bezichtigt, weil er zu glauben scheint, es gäbe eine hierarchische Abstufung zwischen Musik und Formen des Umgangs mit Musik, die besser geeignet sind als andere, um sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene transzendente Erfahrungen zu ermöglichen (Dyndahl & Varkøy 2017, S. 148). Selbst denen, die Adornos Skepsis gegenüber den Möglichkeiten der Musikpädagogik zur Linderung sozialer Ungleichheit teilen, gilt sein Beharren darauf, dass es entscheidend sei, welche Art von Musik erklingt oder gespielt wird, mehrheitlich als problematisch (vgl. auch Laughey 2006; DeNora 2000, 2003 und 2011).

Zu dieser Debatte hat Simon Frith mit seiner Idee von der Dekonstruktion der Dichotomie zwischen der ästhetischen und der funktionalen Dimension von Musik einen wichtigen Beitrag geliefert (Frith 1996). Der Gerechtigkeit halber sei aber darauf hingewiesen, dass sich auch Adorno selbst nie die Vorstellung zu eigen gemacht hat, die ästhetische Dimension der Kunst wäre immer schon frei von funktionalen Implikationen gewesen. Er selbst drückt das wie folgt aus:

„Vor der Emanzipation des Subjekts war fraglos Kunst, in gewissem Sinn, unmittelbarer ein Soziales als danach. Ihre Autonomie, Verselbständigung der Gesellschaft gegenüber, war Funktion des seinerseits wieder mit der Sozialstruktur zusammengewachsenen bürgerlichen Freiheitsbewußtseins.“ (Adorno 1970, S. 334)

Es ist allerdings auch offensichtlich, dass eine ästhetische Haltung, wie sie sich hinter Adornos „gutem“ Zuhörer im Sinne seiner Hörertypologie verbirgt, nach wie vor ausschließlich auf Musik bezogen bleibt, die man als Kunst mit einem großen K apostrophieren könnte, das heißt: Klassische Kunstmusik. Die kulturelle Bedeutung der populären Musik – sofern Adorno den Begriff „Bedeutung“ in diesem Kontext überhaupt in den Mund genommen hätte – beschreibt er hingegen mit Begriffen, die auf soziale und funktionale, nicht aber auf ästhetische Phänomene Bezug nehmen und die sich letztlich in der Befriedigung des Bedürfnisses nach Vergnügen („Amusement“) und Unterhaltung erschöpft. Frith behauptet hingegen, *jeder* Art Musik komme *sowohl* eine ästhetische *als auch* eine funktionale Dimension zu, sofern das Individuum der Musik eine wie auch immer geartete Bedeutung zumisst. Er hebt hervor, dass wir in der Begegnung mit Musik, sowohl mit klassischer Musik als auch mit Volksmusik oder Populärmusik, unsere ganz individuelle kulturelle und soziale Identität in ihrer ästhetischen Dimension erfahren (Frith 1996). Mit anderen Worten: Wann immer Musik für das Individuum bedeutsam wird, kommt ihr sowohl ästhetische als auch funktionale Bedeutung zu (vgl. Dyndahl & Varkøy 2017, S. 149). Auf diese Weise werden wir, ob wir wollen oder nicht, anhand unserer musikalischen Erfahrungen in der Welt verortet, während diese Erfahrungen uns, so paradox das auch erscheinen mag, gleichzeitig von der Welt entkoppeln. Frith zieht daraus den Schluss, dass die musikalische Erfahrung – und zwar in ihrem Doppelcharakter als sowohl ästhetisches als auch funktionales Ereignis – uns einerseits für uns selbst und für andere als soziale und kulturelle Wesen verstehbar werden lässt, uns aber andererseits den Eindruck vermittelt als lägen Sinn und Bedeutung als etwas von uns zu Entdeckendes in der Musik selbst: „Music, the experience of music for composer/performer and listener alike, gives us a way of being in the world, a way of making sense of it“ (Frith 1996, S. 114). Ästhetische Erfahrungen und Geschmacksurteile sind für Frith mehr als nur „sinnliche Empfindungen“ im Kantschen Sinne, denn das, was uns als scheinbar rein „ästhetische“ Erfahrung erscheint, ist immer auch Träger von Wertvorstellungen und Identitäten sowie von subjektiven und kollektiven Interessen. Und das trifft auf jede Art von Musik zu. Mit diesem Denkansatz unterstreicht Frith, dass Musik unabhängig vom Genre über das Potenzial verfügt, für den Einzelnen sowohl ästhetische, als auch soziale, kulturelle oder funktionale Bedeutsamkeit zu entfalten (Dyndahl & Varkøy 2017, S. 150).

Frith fühlt sich ganz offensichtlich dem Auftrag verpflichtet so zu argumentieren, dass Populärmusik der Status als legitime Kultur auf Augenhöhe mit der so genannten klassischen

Musik nicht bereits durch eine apriorische begriffliche Setzung streitig gemacht wird, die eine wertfreie Diskussion dann gar nicht mehr zulässt. Man sollte in diesem Zusammenhang aber auch daran erinnern, dass Adorno seiner von vielen als herablassend empfundenen Kritik an der Populärkultur zum Trotz (seine berüchtigten Einlassungen zur Kulturindustrie einerseits und zum Jazz andererseits liefern gute Gründe für eine solche Einschätzung) nicht alles glorifiziert, was als „ernste Musik“ daherkommt.

Musikalische Erfahrung als existentielle Erfahrung

Die Kritische Theorie, so wie sie Adorno in Bezug auf das Gebiet der Musik im Allgemeinen und auf die Musikpädagogik im Besonderen zur Anwendung bringt, ist in der neueren skandinavischen musikpädagogischen Forschung kaum vertreten. Eine der möglichen Ursachen für dieses Desiderat könnte sein, dass die Fokussierung auf den funktionalen Aspekt des Phänomens Musik zu einer partiellen Distanzierung vom Ästhetischen als solchem und zu dessen Marginalisierung geführt hat, wie wir sie vergleichbar auch bei David Elliott sehen (Elliott 1995; vgl. auch Fossum & Varkøy 2012). Adornos Denkansatz, demzufolge Gesellschaftskritik dem Ästhetischen quasi von vornherein eingeschrieben ist, wirkt im Kontext des auch in den skandinavischen Ländern wirkungsmächtigen Elliottschen Konzepts als Fremdkörper. Eine Ausnahme stellt hier allenfalls die Debatte um den von Eirik Askerøi in die Diskussion eingebrachten Begriff der „Klangmarker“ oder „sonic markers“ (Askerøi 2013, 2017, 2020). Als Vertreter der Popular Music Studies, und damit auch der Cultural Studies, tritt Askerøi hier als Fürsprecher der Bedeutung der ästhetischen Dimension der Musik in Erscheinung. Askerøi zu Folge entfaltet sich die ästhetische Dimension von auf Tonträger festgehaltener Populärmusik vor allem in ihrer klanglichen Qualität, in der Unverwechselbarkeit des Sounds. Der Sound wird so zum sinnstiftenden Element dieser Musik, zum Träger von Bedeutung und konstitutivem Element eines ganzheitlichen Musikerlebens (Askerøi 2020, S. 53). Gleichzeitig kann man natürlich die Frage stellen, ob Askerøi hier nicht möglicherweise die existenzielle Kraft des Ästhetischen unter den Tisch fallen lässt. Festgehalten werden kann jedenfalls, dass Askerøi selbst offensichtlich nicht auf Adorno Bezug nimmt.

Im abschließenden Teil dieses Textes wollen wir genauer unter die Lupe nehmen, was wir schon in früheren Veröffentlichungen unter dem Stichwort der „existentiellen Erfahrung“ erörtert haben – den Schauer, die Gänsehaut, das sich jeder Kontrolle entziehende Verhältnis zum „ganz Anderen“ –, und das weder ethisch noch politisch, sondern ästhetisch ist (Pio & Varkøy 2012 und 2015, Einführung; Varkøy 2017, Kap. 4). Damit überschreiten wir fraglos die Grenze dessen, was

Adorno noch akzeptiert hätte, indem wir dem selbstbestimmten Individuum ein klein wenig mehr zutrauen als es die marxistische Formel vom Geistesleben als abhängiger Variable von den ökonomischen Verhältnissen vorsieht. In diesem Zusammenhang kommt Adornos Polemik gegen das, was er als „Jargon der Eigentlichkeit“ bezeichnet (Adorno 1964), ins Spiel. „Der Jargon der Eigentlichkeit“, so Adorno, sei Ausdruck einer sich sprachlich manifestierenden herrschenden Ideologie. Als Ideologen dieses Jargons gelten ihm vor allem Philosophen und Autoren wie Otto Friedrich Bollnow und Martin Buber (vgl. Varkøy 2017, Kap. 5) sowie Karl Jaspers, Vertreter der so genannten Dialektischen Theologie und der französischen Existentialisten.⁴ Adorno weist darauf hin, dass dieser Jargon auch in von Martin Heidegger in die Sprache eingeführten Begriffen wie „Authentisches Leben“, „Eigentlichkeit“, „Geworfensein“ und dergleichen, sowie in Begriffen aus dem bäuerlichen Leben oder dem Handwerk in Erscheinung tritt – Vokabeln, die dann unvermittelt in die Sprache der Philosophie übernommen werden. Adorno kritisiert dabei nicht so sehr, dass Heideggers Sprache oft im Praktisch-Empirischen (dem Ontischen, dem „Sein“) verharret, sondern vielmehr, dass sie, „aus der schlechten Empirie Transzendenz macht“ (Adorno 1964, S. 97). Heidegger ontologisiere, so Adorno, die Ontik. Darüber hinaus wirft Adorno Heidegger vor, das Echte mit dem Archaischen zu verwechseln. Leider ist es im beschränkten Format des vorliegenden Textes nicht möglich, auf die hinter Adornos Kritik an Heidegger stehenden philosophischen Fragen vertiefend einzugehen. Vielmehr wollen wir uns im Folgenden darauf beschränken, das Phänomen der existenziellen Erfahrung als mögliche Aktualisierung dessen herauszuarbeiten, worum es bei der Idee von der dem Kunstwerk immanenten Gesellschaftskritik im Kern geht (zur Inspiration, die musikpädagogisches Denken von Heidegger empfangen hat, vgl. Pio & Varkøy 2015).

Was bedeutet die Aussage, musikalische Erfahrung berge das Potenzial, um zur existentiellen Erfahrung zu werden? Beginnen wir mit dem Begriff der „musikalischen Erfahrung“, der nach unserer Auffassung etwas Umfassenderes meint als der Begriff des „musikalischen Erlebnisses“. „Erfahrung“ kann, muss aber nicht zwingend aus einem „Erlebnis“ hervorgehen. Wir können sagen, dass wir „eine Erfahrung gemacht haben“, wenn wir etwas erlebt haben, das auf die eine oder andere Weise Spuren in uns hinterlassen hat. Der Begriff der „existentiellen Erfahrung“ hinwiederum bezeichnet eine bestimmte Art der Erfahrung. Wir erleben etwas, das auf einer „existentiellen Ebene“ etwas mit uns macht. Aber was ist damit tatsächlich gemeint?

Wenn wir von „musikalischer Erfahrung als existentieller Erfahrung“ sprechen, treffen wir eine Aussage über den Beitrag, den musikalische Erfahrung für die Beantwortung existentieller Fragen leisten kann. Existenzielle Fragen sind all jene tiefgreifenden Fragen und Verunsicherungen, die

⁴ In einer früheren Publikation (Rinholm 2020) haben wir allerdings auch darauf hingewiesen, dass Adorno dem Denken von Bollnow und Buber, aber auch dem von Heidegger, nicht so fernstand, wie er das selbst gerne deutete.

zum menschlichen Dasein dazugehören und mit denen wir uns alle früher oder später konfrontiert sehen. Solche Fragen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie nur selten konkret und präzise beantwortet werden können und häufig mit Sinnfragen verknüpft sind – der Frage nach dem Sinn des Lebens und dem Sinn, den wir dem Leben geben. Solche Fragen umfassen sowohl kognitive als auch epistemologische und emotionale Aspekte. Im Kern geht es darum, mit den unveräußerlichen Grundlagen unseres Daseins in Kontakt zu treten. Bei diesen unveräußerlichen Grundlagen oder existentiellen Fragestellungen geht es um Aspekte wie Abhängigkeit, Verletzlichkeit, Endlichkeit, die Fragilität von Beziehungen und existentielle Einsamkeit.

Der dänische Musikpädagoge Frede V. Nielsen (1994, Kap. 4) beschäftigt sich mit dem Facettenreichtum der Bedeutungsebenen, die ein musikalisches Werk freilegt, wobei er zwischen „äußeren Bedeutungsebenen“ (der strukturellen und motorischen Ebene usw.) und einer „tieferen Bedeutungsebene“ (einer emotionalen und existentiellen oder sogar spirituellen Ebene) unterscheidet. Jedes Musikerlebnis kann daraufhin hinterfragt werden, auf welchen dieser Bedeutungsebenen es für das Individuum im Moment des Erlebens Bedeutung entfaltet. Nielsen weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die existenzielle (und insofern auch die emotionale) Seite dieser Bedeutungsebenen von Musik sowohl in der musikpädagogischen Forschung als auch in der Unterrichtspraxis weitgehend ausgeklammert wird und deutet das als Nicht-Zustandekommen einer Kommunikation zwischen den in der Musik angelegten existentiellen Schichten und den entsprechenden Schichten im menschlichen Bewusstsein. Nielsen konstatiert in der Pädagogik eine Tendenz, die in der Tiefe verborgenen Potenziale musikalischer Objekte zu vernachlässigen, weil viele pädagogische Aktivitäten vor allem darauf abzielen die Schüler mit den „äußeren Bedeutungsebenen der Musik“ in Kontakt zu bringen, das heißt mit dem, was technisch beschreibbar und überprüfbar ist.

Nielsen behauptet, dass eine entsprechende Tendenz auch in der musikpädagogischen Forschung zu beobachten sei. Es ist durchaus ungewöhnlich, dass eine solche Behauptung von einem Insider vorgebracht und thematisiert wird. Da stellt sich natürlich die Frage, *was* hier verschwiegen wird. Oder, ob es sich um ein Thema oder einen Gegenstand handelt, über das oder den wir nicht sprechen *wollen* – und deshalb schweigen? Was wird hier also verschwiegen und somit als Thema marginalisiert? Folgerichtig ließe sich diese Frage mit der These beantworten, dass die geschilderte Art von Sprachlosigkeit sich häufig auf das Phänomen der musikalischen Erfahrung bezieht – vor allem dann, wenn diese als *existentielle* Erfahrung verstanden wird.

Träfe diese Annahme zu, dann können dafür verschiedene Gründe ins Feld geführt werden. Eine Erklärung könnte sein, dass es in der menschlichen Natur liegt sich dagegen zu sträuben sich einem Thema anzunähern, dessen Substanz kaum technisch beschrieben werden kann und sich der Überprüfbarkeit weitgehend entzieht. Eine andere Erklärung könnte die Angst sein, sich im

spekulativen Feld einer von Wertzuschreibungen und ideologischen Widersprüchen gekennzeichneten Debatte zu verlieren, in der musikphilosophische, soziale und persönliche Identitätskonstruktionen an die Stelle von Argumenten treten. Auch unter Forschenden herrscht nämlich keineswegs Einverständnis darüber, was denn nun eigentlich eine musikalische Erfahrung im Sinne einer existentiellen Erfahrung ist oder ausmacht. Das hat zur Folge, dass man sich bei der Suche nach Antworten auf die Frage nach der Besonderheit der existenziellen Erfahrung leicht in Grundsatzdebatten verheddern kann. Erschwerend kommt hinzu, dass wir ganz offensichtlich in einer Kultur leben, die einer ernsthaften Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Sinn des Lebens und dem Sinn im Leben am liebsten aus dem Weg geht – oder aber einer pseudowissenschaftlichen Trivialpsychologie überlässt. Und selbst wenn wir uns als musikpädagogisch Forschende an das Thema wagen, schreiben wir am liebsten über die Erfahrungen der anderen. So kommt es beispielsweise erstaunlich selten vor, dass Forschende ihre eigenen musikalischen, existentiellen Erfahrungen zum Gegenstand der Betrachtung machen – was als Teil einer Selbstreflexion ja durchaus möglich wäre. Wird das Phänomen dennoch aufgegriffen, so geschieht dies in der Regel aus einem identitäts- oder kulturtheoretischen Interesse heraus (vgl. u. a. Ruud 1997) oder unter Bezugnahme auf eine psychologische Fragestellung (vgl. u. a. Gabriëlsson 2008). Eher selten kam in der musikpädagogischen Forschung bislang ein philosophischer Ansatz zum Tragen.

Eben das wollen wir im Folgenden versuchen, indem wir musikalische Erfahrung in ihrer Eigenschaft als existentielle Erfahrung näher betrachten und dabei zunächst einige Argumente aufgreifen, die der norwegische Philosoph Arne Johan Vetlesen in der Auseinandersetzung unter anderem mit Hegel und Gadamer von einem dezidiert philosophischen Standpunkt aus entwickelt hat (Vetlesen 2004). Vetlesens von der Existenzphilosophie inspirierter Zugang zur musikalischen Erfahrung stellt unseres Erachtens eine notwendige Ergänzung zu den soziologischen, kulturtheoretischen und/oder psychologischen Ansätzen dar – ohne die wir das facettenreiche Sinnuniversum der Musik kaum in seiner ganzen Bandbreite erfassen können.

Arne Johan Vetlesens Denken kreist ebenso wie das von Frede V. Nielsen um die Begegnung zwischen Mensch und Musik. Es ist eine Geschichte über Begegnungen zwischen Musik, die *berühren* kann, und Menschen, die *berührt werden* können. Vetlesen unterstreicht – an Gadamer anknüpfend –, dass die Erfahrung (der Akt des Erfahrens) immer einhergeht mit Betroffensein und der Erschütterung von vermeintlichen Gewissheiten. In den Worten Gadamers setzt Erfahrung „notwendig mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und nur dadurch wird Erfahrung erworben“ (Gadamer 1972, S. 338). Wer eine „Erfahrung“ macht, überschreitet Grenzen, indem er oder sie aus gewohnten Mustern herausgerissen wird und so die eigene Subjektivität aus einer ungewohnten Perspektive erlebt. Gadamer beschreibt Erfahrung als *etwas*

Schmerzliches und macht damit deutlich, dass es ein Trugschluss sei zu glauben, die Dinge ließen sich rückgängig machen und alles würde sich irgendwie wiederholen.

„Durch Leiden Lernen‘ (...) meint nicht nur, dass wir durch Schaden klug werden, und die richtigere Erkenntnis der Dinge erst durch Täuschung und Enttäuschung erwerben müssen. (...) Was der Mensch durch Leiden lernen soll, ist (...) die Einsicht in die Grenzen des Menschseins.“ (Gadamer 1972, S. 339)

Das Individuum tritt so in Kontakt mit wesentlichen Dimensionen des menschlichen Daseins. Mit anderen Worten: In der Begegnung mit seiner eigenen Endlichkeit erfährt der Mensch sich als verwundbar und sterblich. Er oder sie wird gewahr, dass er/sie eigentlich nur in sehr begrenztem Maße Kontrolle über die Welt hat.

Welcher Stellenwert kommt nun der Musik in diesem Kontext zu? Folgt man Vetlesen, so eignen sich musikalische Erfahrungen in besonderer Weise, um uns mit existentiellen Dimensionen des Daseins in Kontakt treten zu lassen. Er weist aber auch darauf hin, dass wir in einer Kultur leben, in der Selbstkontrolle, Selbstverantwortung und Selbstgenügsamkeit als Ideale einer individuellen Lebensführung gelten. Alles, was uns an unsere Verletzlichkeit, an Abhängigkeiten und an unsere Sterblichkeit erinnert, all das also, was sich unserer Kontrolle entzieht, gilt als unerwünscht, als Quelle des Unbehagens; wir sehen uns mit etwas konfrontiert, das man überwinden und hinter sich lassen sollte. Unsere Gegenwartskultur „weigere“ sich – so Vetlesen –, sich auf die oben angedeuteten Gedanken einzulassen, weil man schlicht und einfach nichts mit den Problemen zu tun haben möchte, die damit zwangsläufig einhergehen.

Wir kommen auf die Frage zurück, welche Rolle dabei die musikalische Erfahrung spielt. Und hier müssen wir konkret werden: Wenn mir die Körperhaare zu Berge stehen, wenn mir ein Schauer über den Rücken läuft, wenn mir abwechselnd heiß und kalt wird, wenn der Puls steigt und ich mich plötzlich in einer (anderen) Stimmung wiederfinde, wenn ich von Gefühlen überwältigt werde oder wenn ich mich öffne, *dann* hat mich die Musik mit einer (oder mehreren) der oben erwähnten Dimensionen existentieller Erfahrung in Kontakt gebracht. Wir glauben, dass Vetlesen mit dieser Beschreibung dem recht nahekommt, was Adorno (1970) meint, wenn er vom Körperlichen in der ästhetischen Erfahrung spricht; dem Schauer, der Gänsehaut, dem sich jeder Kontrolle entziehenden Verhältnis zum „ganz Anderen“. So betrachtet, reduziert sich das vermeintlich Mystische an diesem Geschehen darauf, dass es sich um die Erfahrung einer Begegnung mit etwas Ungeplantem handelt, mit etwas, das sich unserer Kontrolle entzieht. Diese Art von Erfahrung wirft uns aus der Bahn des Gewohnten, weil wir üblicherweise davon ausgehen, dass das, was geschehen wird, aus der Wiederholung von Mustern besteht, die wir schon kennen oder die zumindest berechenbar sind, aber eben diese Erwartung in der Begegnung mit dem Ästhetischen ins Leere läuft. Und wenn statt des gewohnheitsmäßig Erwarteten etwas

Ungeplantes, etwas „ganz Anderes“ eintritt – im vorliegenden Fall einfach dadurch, dass mein Körper auf einen von der Musik ausgelösten Impuls reagiert –, dann löst die Musik einen Ruck in mir aus. Indem wir von dem uns Vertrauten, dem Kontrollierten und Kontrollierbaren, dem Wählbaren und Geplanten ab-rücken, werden wir uns unserer eigenen Verwundbarkeit und Nichtigkeit in dieser Welt bewusst; und damit zugleich ganz allgemein unserer Abhängigkeit, Verwundbarkeit und Sterblichkeit, unserer Einsamkeit und der Fragilität unserer menschlichen Beziehungen. Wir werden an unsere eigene Begrenztheit im menschlichen Dasein erinnert und damit an eine verloren gegangene Tiefe in der Begegnung mit der Welt und in unserer Existenz. Musikalische Erlebnisse können also zum Nachdenken anregen und damit Erfahrungen nach sich ziehen, die existenzieller Natur sind.

Wenn wir im Bereich der musikpädagogischen Forschung eine reduktionistische Tendenz in Bezug auf das Phänomen der musikalischen Erfahrung glauben feststellen zu können, weil das Interesse am ästhetischen Ausdruck von der Betrachtung funktionaler Aspekte verdrängt wird, dann liegt das auch daran, dass der musikalischen Erfahrung als existentieller Erfahrung bislang kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde. Es scheint so, als sei das Thema weder für das Nachdenken über musikpädagogische Praxis, noch für bildungs- und kulturpolitische Debatten zur Rolle und Aufgabe der Musik im Leben der Menschen von Bedeutung. In „reduktionistischen Kontexten“ spiegelt sich aber vor allem die Tendenz wider, musikalische Erfahrungen in erster Linie oder vielleicht sogar ausschließlich als rein emotionale, gemütsausgleichende Bildungserfahrungen zu deuten (Dyndahl & Nielsen 2017; Johansen 2017).

Immanuel Kant (1992) unterscheidet bekanntlich zwischen verschiedenen Arten von ästhetischen Urteilen, solchen, die sich auf „das Schöne“, und solchen, die sich auf „das Erhabene“ beziehen. Während die Begegnung mit dem Schönen ein Gefühl der Lust erzeugt, kann uns das Erhabene auch erschauern lassen: wir empfinden Unlust, aber zugleich auch Achtung vor der Größe des Unfassbaren (Varkøy 2003, Kapitel 11; Rinholm 2022). Kurz gesagt: das Erhabene ergreift uns immer dann, wenn wir zum Beispiel von Musik gepackt werden, wenn sie uns erschüttert oder uns in unbekannte seelische Tiefen blicken lässt, aber auch, wenn sie eher leise von der Verletzlichkeit des Daseins kündigt. Was wir weiter oben als existentielle Erfahrung beschrieben haben, ist also im Grunde nichts anderes als die Erfahrung des Erhabenen im Sinne Kants. Wenn nun aber, wie wir oben festgestellt haben, die bildungs- und kulturpolitischen Diskurse der Gegenwart allenthalben von Narrativen durchdrungen sind, die auf die ausgleichende Wirkung der Kunst setzen – und somit in gleichermaßen ausschließlicher wie ausschließender Weise auf die Idee von der Kunst als „Schönem“ Bezug nehmen –, dann bleibt kaum Raum für die Begegnung mit dem, was als „das Erhabene“ bezeichnet werden kann, das heißt: Das der Kunst prinzipiell innewohnende Potenzial, uns erschüttern und erschauern zu lassen, zu verunsichern und in

Frage zu stellen – mit anderen Worten: Schlüsselaspekte der existentiellen Erfahrung – bliebe ungenutzt. Demnach hätten wir es mit einer, wie wir es nennen würden, reduktionistischen Haltung gegenüber der musikalischen Erfahrung zu tun, mit einer „Ästhetik der Glätte“ (Han 2018, S. 26).

Einerseits leben wir heute in einer Musikkultur, von der in vieler Hinsicht gesagt werden kann, sie stelle Angebote bereit, die gleichermaßen geeignet sind „das Erhabene“ zu erfahren wie „das Schöne“. Wir würden argumentieren, dass dies sowohl in Bezug auf Formen des musikalischen Ausdrucks gilt, zum Beispiel im Bereich der Populärmusik (Kjellander 2013), als auch hinsichtlich der Funktionen, die Musik im menschlichen Leben einnimmt, beispielsweise als Identitätskonstrukt (Ruud 1997). Dem gegenüber steht die Reduktion der musikalischen Erfahrung auf ihre ungefährliche Rolle als das Gemüt bewegender und ausgleichender Katalysator, wie sie nicht nur den bildungs- und kulturpolitischen, sondern auch den musikpädagogischen Diskurs dominiert. Dies sei an dieser Stelle auch als Hinweis auf die Möglichkeiten erwähnt, die sich für musikpädagogische Forschungsprojekte oder ganz allgemein für das Nachdenken über Musikpädagogik zum Thema musikalische Erfahrung als existenzielle Erfahrung ergeben.

Wenn wir den oben angesprochenen Reduktionismus problematisieren wollen, unter anderem indem wir über musikalische Erfahrung als existentielle Erfahrung sprechen und forschen, bedarf es mehr als einer Beschreibung der Musik als äußerliches, klingendes Objekt – vor allem muss die einseitige Fokussierung auf die Funktion der Musik überwunden werden. Im Grunde handelt es sich bei einer existenziellen Erfahrung um eine Beziehung – um eine Begegnung zwischen der klingenden Musik und den wahrnehmenden Sinnen derer, die ihr lauschen. Mehr noch: Die lauschenden Sinne, welche die Musik empfangen, nehmen mehr auf, als sinnliche Wahrnehmung und kognitive Erkenntnis im technischen Sinne übertragen. Einer existentiellen Erfahrung ist man ausgesetzt, und sie kann uns in bestimmten, seltenen Momenten als eine auf wackligen Füßen stehende Begegnung mit etwas außerhalb von uns erscheinen. Im Lateinischen gibt es dafür den Ausdruck: *Mysterium tremendum et fascinans*. Der Ausdruck bezieht sich auf die in der Religion mitunter als Entrückung bezeichnete Begegnung mit „dem ganz Anderen“, deren kennzeichnende Eigenschaft eine eigenartige Mischung aus Entsetzen und Freude ist. Es geht um archetypische Erfahrungen, die im Laufe der Zeit unter anderem als religiöse, metaphysische, psychologische, soziale, kulturelle oder auch als ästhetische Erfahrungen erfahren und gedeutet wurden. Es liegt uns am Herzen, diese Vielschichtigkeit möglicher Deutungen der musikalischen Erfahrung hervorzuheben – und diese Vielschichtigkeit auch im Nachdenken über Musikpädagogik lebendig werden zu lassen und zu pflegen.

Weiter oben haben wir darauf hingewiesen, dass jede große Kunst in den Augen Adornos den Rahmen dessen sprengt, was unserer Vorstellungskraft in einem gegebenen kulturellen Kontext

als möglich gilt. Kunst hält der Gesellschaft einen Spiegel vor, in dem sie nicht so aussieht, wie sie sich gerne selber sähe, sondern wie sie tatsächlich ist: als Negation der Identität von Sache und Begriff, als Ausdruck der Unversöhntheit. Kunst spricht auf eine paradoxe Art und Weise Klartext. Und ist es nicht genau das, was auch eine in Bezug auf existenzielle Erfahrung „erfahrungsorientierte“ Musikpädagogik tut? Wenn unsere Annahme zutrifft, würde das dann nicht bedeuten, dass eine überwiegend funktionsorientierte (instrumentelle) Haltung, die entweder idyllisiert (die musische Bewegung) oder Alltagserfahrungen zu musikalischen Erfahrungen verbrämt (Birmingham School), ihr kritisches Potenzial verlöre und der ästhetischen Erfahrung so ihren Stachel nähme? Wenn das so wäre, würde damit auch die Kritik selbst zu einem instrumentellen Verfahren? Und liefere eine Kritik, die selbst instrumentalisiert (zur Funktion) wird, dann nicht Gefahr der Oberflächlichkeit und Banalität zu verfallen?

Die Antwort auf eine instrumentelle Kritik könnte eine optimistischere, sozusagen „hoffnungsorientierte“ Kritik sein, als deren Verfechter auch Adorno gelten kann. In diesem Zusammenhang gibt es zwei unverrückbare Gewissheiten: zum einen ist klar, dass nicht jede Musik für jeden immer und in allen Kontexten das Gleiche bedeutet (hier kommt die Wechselwirkung zwischen dem Ästhetischen und dem Funktionalen ins Spiel); zum zweiten ist aber auch klar, dass Musik sowohl auf der Ebene der Emotionen als auch in ihrer existentiellen Dimension auf uns wirkt. Wir können jedoch nur hoffen, dass wir in der Lage sind, das, was Musik uns anbieten kann, als sinnstiftend zu begreifen und in eine selbstreflektierte Lebensführung zu übersetzen. Wir machen unsere Hoffnung an dem fest, was der dänische Psychologe Svend Brinkmann als „Standpunkte“ bezeichnet, „existenzielle Motive, an die es sich zu halten lohnt, weil sie einen Wert an sich haben“ (Brinkmann 2017, S. 39): das Gute, die Würde, das Versprechen, das Selbst, die Wahrheit, die Verantwortung, die Liebe, die Vergebung, die Freiheit und der Tod (Rinholm & Varkøy 2017 und 2021).

Wir sprechen hier von Hoffnung. Hoffnung ist nicht mit naivem Optimismus zu verwechseln. Es ist auch etwas anderes als Glaube – der uns in der Form eines „religiösen“ Glaubens als *Hybris* begegnet. Hoffnung ist in unserem Kontext nicht die Überzeugung, dass die Dinge gut enden werden, sondern das Bewusstsein, dass die Dinge einen Sinn haben. Und wir wissen, dass wir keine klaren und eindeutigen Antworten auf diese Fragen erwarten können:

„Klarheit? Die Klarheit der Kunst ist die der Nacht, und nicht die des Tages. Die Klarheit der Kunst ist wie das Licht einer Taschenlampe, das ein Objekt aus der Dunkelheit heraushebt und so zugleich den Rest in eine um so bodenlosere Dunkelheit eintauchen lässt.“ (Gombrowicz 2013, S. 274)

Existenzielle Erfahrung handelt von philosophischer Herausforderung und von Kritik. Sie kann zu einer „Du musst dein Leben ändern“-Haltung führen, wie Sloterdijk (2009) es unter

Bezugnahme auf ein Rilke-Gedicht ("Archaischer Torso Apollos" von 1908) formuliert, was natürlich vor allem Privatsache ist und an sich keine Gesellschaftskritik im Sinne Adornos darstellt. Man kann die Dinge, wie weiter oben bereits angedeutet, auch auf der Grundlage von Adornos marxistischer Position und mit seinem sehr eigenen Blick auf Gesellschaft und Materialität, seiner Kritik an Heideggers „Eigentlichkeit“ etc. betrachten und diskutieren. Wir wollen aber trotzdem daran festhalten, dass das kritische Nachdenken über unser eigenes Leben, über unsere eigenen Entscheidungen, Prioritätensetzungen und über das, was wir für selbstverständlich halten, in eine gesellschaftlich relevante politische Kritik münden kann. Denn die Begegnung mit Kunst im Sinne eines ästhetischen Erlebnisses ist der Stein im Schuh, der Sand im Getriebe, das Holpern im gleichmäßigen Fluss des Alltags. Es ist Verweis auf das Andere, das es gibt: im Ästhetischen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1949). *Philosophie der Neuen Musik*. J.C.B. Mohr.
- Adorno, T. W. (1951). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1956). *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, T. W. (1964). *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1970). Ästhetische Theorie. In *Gesammelte Schriften Band 7*, hg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1971). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer.
- Adorno, T. W. (1973). Einleitung in die Musiksoziologie – zwölf theoretische Vorlesungen. In *Gesammelte Schriften Band 14*, hg. von Rolf Tiedemann. Suhrkamp.
- Askerøi, E. (2013). Reading pop production. Sonic markers and musical identity. (Doctoral dissertation). University of Agder, Kristiansand. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/139730> [26.01.2023]
- Askerøi, E. (2017). Pop Music for Kids. Sonic Markers as Narrative Strategies in Children's Music. *Nordic Journal of Art and Research*, 6 (2). <https://doi.org/10.7577/information.v6i2.2277> [26.01.2023]
- Askerøi, E. (2020). Sound i historisk perspektiv: oppdagelse, naturalisering, kanonisering (Engl.: Sound in a historical perspective: Discovery, naturalisation, canonisation). In Eiksund, Ø. J.; Angelo, E. & Knigge, J. (Hg.). *Music Technology in Education – Channeling and Challenging Perspectives* (S. 51–71). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch2> [26.01.2023]
- Brinkmann, S. (2017). *Ståsteder (Engl.: Standpoints)*. Press.
- Bø-Rygg, A. (2003). Etterord (Engl.: Afterword). In Adorno, T. W. *Musikkfilosofi* (S. 181–214). Pax Forlag.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2011). *Music-in-action. Selected essays in sonic ecology*. Ashgate.

- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2017). Musikkundervisning som de gode intensjoners tyranni (Engl.: Music education as the tyranny of the good intentions). In Stensæth, K.; Trondalen, G. & Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk, handlinger, muligheter. Festschrift til Even Ruud* (S. 253–264). CREMAH.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er Musikk godt for? B: Om musikkundervisning, likhet og ulikhet. En dialog (Engl.: What is music good for? B: Om music education, equality, and disparity. A dialogue). In Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk – dannelse og eksistens* (S. 140–154). Cappelen Damm Akademisk.
- Eagleton, T. (2000). *Ideologie. Eine Einführung*. Metzler.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Oxford University Press.
- Finke, S. R. S. (2001). Metafysisk erfaring – Adorno etter metafysikken (Engl.: Metaphysical experience – Adorno after metaphysics). *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 4, S. 59–82.
- Fornäs, J. (2015). Frith's Popular Music Studies: an essay review of *Popular Music Matters: Essays in Honour of Simon Frith*. Edited by Lee Marshall and Dave Laing. Farnham: Ashgate. *Popular Music*, 34 (2), S. 312–317.
- Fossum, H. (2010). På sporet etter den estetiske erfaring: Om 'det estetiske' i musikkpedagogikk og musikktenkning, med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og 'det estetiske' i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen (Masteroppgave) (Engl.: In search of understanding the notion of aesthetic experience: About "the aesthetic" in music education and philosophy of music education focusing on German discourses at the turn of the millennium). Norges musikkhøgskole. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172508> [26.01.2023]
- Fossum, H. & Varkøy, Ø. (2012). The Changing Concept of Aesthetic Experience in Music Education, *Nordic Research in Music Education, Yearbook 14*. Norwegian Academy of Music/Oslo, S. 9–26.
- Frith, S. (1996). Music and Identity. In Hall, S. & du Gay, P. (Hg.). *Questions of Cultural Identity* (S. 108–127). Sage.
- Frith, S. (1999). Advancing cultural studies (or keeping the fly in the ointment). In Fornäs, J. (Hg.). *Advancing Cultural Studies. Report from an International Workshop* (S. 19–27). Stockholm University/ Department of Journalism, Media and Communication. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:621469/FULLTEXT01.pdf> [26.01.2023]
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikupplevelser* (Engl.: Strong musical experiences). Gidlunds förlag.
- Gadamer, H.-G. (1972). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. J.C.B. Mohr.
- Green, L. (2003). Why "Ideology" is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education (ACT)*, verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf [26.01.2023]
- Gombrowicz, W. (2013). *Dagboken 1953-1958* (Engl.: *The diary 1953-1958*). Flamme Forlag.
- Hammer, E. (2002). *Theodor W. Adorno*. Gyldendal.
- Han, B.-C. (2015). *Die Errettung des Schönen*. Fischer Wissenschaft.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). Kritisk didaktikk (Engl.: Critical music education). In Hanken, I. M. & Johansen, G. (Hg.). *Musikkundervisningens didaktikk* (S. 238–252). Cappelen Damm Akademisk.
- Hess, J. (2019). *Music Education for Social Change. Constructing an Activist Music Education*. Routledge.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist Ideologiekritik? In Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hg.). *Was ist Kritik?* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1885; S. 266–295). Suhrkamp.
- Johansen, G. (2017). Hva er selvkritisk musikkpedagogikk, og hvordan skal vi forholde oss til den? (Engl.: What is a self-critical music education, and how should we relate to it?) In Stensæth, K.; Trondalen, G. & Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk, handlinger, muligheter. Festschrift til Even Ruud* (S. 265–278). CREMAH.

- Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Kant, I. (1992). *Kritik der Urteilskraft*, Band 10 einer Werkausgabe in 12 Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel. 12. Auflage. Suhrkamp (Jahr der Erstveröffentlichung: 1790).
- Kertz-Welzel, A. (2005). The Pied Piper of Hamelin. Adorno on Music Education. *Research Studies in Music Education*, 25, S. 1–12.
- Kertz-Welzel, A. (2022). *Rethinking Music Education & Social Change*. Oxford University Press.
- Kjellander, E. (2013). *Jag och mitt fanskap. Vad music kan göra för människor (Dt.: Ich und mein Fandasein: Was Musik für Menschen tun kann)*. Doktoravhandling i musikk, Musikhögskolen, Örebro universitet. <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A604040&dswid=-7445> [26.01.2023]
- Laughey, D. (2006). *Music & Youth Culture*. Edinburgh University Press.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikdidaktik (Engl.: General music education)*. Christian Ejler's Forlag.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20 (2), S. 99–116.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2015). *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations*. Springer.
- Rinholm, H. (2020). Musikalsk estetisk erfaring som tilsynekomsthendelse (Engl.: Musical aesthetic experience as an event of appearance). In Varkøy, Ø. & Holm, H. (Hg.). *Musikkfilosofiske tekster. Tanker om musikk og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m.* (S. 41–60). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.115.ch32020Rinholm> [26.01.2023]
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2017). Hva er musikk godt for? C: Om edruelighet – i spennet mellom overmot og resignasjon (Engl.: What is music good for? C: On temperance – in the tension between hubris and resignation). In Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk – dannelse og eksistens* (S. 155–183). Cappelen Damm Akademisk.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2021). Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning (Engl.: A defence of the artwork – re-romanticising the philosophy of music education). In Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (Hg.). *Verden inn i musikkutdanningene. Utfordringer, ansvar og muligheter* (Centre for Educational Research in Music, vol. 3; S. 121–137). Norges musikkhøgskole.
- Rinholm, H. (2022). Musikalske mirakler: Transcendens i estetiske og religiøse erfaringer. (Engl.: Musical miracles: Transcendence in aesthetic and religious experiences). In H. Holm & Ø. Varkøy (Hg.), *Musikk og religion: Tekster om musikk i religion og religion i musikk* (S. 51–71). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.177.ch4>
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet (Engl.: Music and identity)*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap (Engl.: Musicology)*. Universitetsforlaget.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern*. Suhrkamp.
- Stroh, W. M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–13. <http://www.zfkm.org/02-stroh.pdf> [26.01.2023]
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke (Engl.: Music, strategy, and happiness)*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2016). *Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis Heute*. Helbling.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens (Dt.: Musik, Bildung und Existenz)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. & Rinholm, H. (2020). Focusing on Slowness and Resistance: A Contribution to Sustainable Development in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 28 (2), S. 168–185.

- Vetlesen, A. J. (2004). Erfaring (Engl.: Experience). In Guldbrandsen, E. E. & Varkøy, Ø. (Hg.). *Musikk og mysterium* (S. 40–48). Cappelen Akademisk Forlag.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 345–358). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329–347). Waxmann.