

Peter W. Schatt

Musikalische Praxis als Teilhabe am „immateriellen kulturellen Erbe“ – ein Weg zum gelingenden Leben? Probleme und Perspektiven im Kontext kultureller Diversität

*Denn es ist kein Anerkennen,
Weder vieler noch des Einen,
Wenn es nicht am Tage fördert,
Wo man selbst was möchte scheinen.*

*(Johann Wolfgang von Goethe, West-östlicher Divan,
Buch des Unmuts)*

Wer heute die Teilhabe am „kulturellen Erbe“ als Weg zu einem „gelingenden Leben“ ins Auge fasst oder insbesondere für den Musikunterricht deren Ermöglichung vorschlägt, setzt sich schnell dem Verdacht aus, eine „Orientierung am Kunstwerk“ (Alt 1968) wieder in Geltung setzen zu wollen, die obsolet geworden ist, weil sie eine normative und einseitige, womöglich gar ausschließliche Ausrichtung auf Hochkultur als Bildungsziel und die entsprechende Musik als bevorzugten Bildungsinhalt darstellen könnte (vgl. z. B. Schläbitz 2011, S. 81). Nicht nur diesen Verdacht gilt es zu zerstreuen, sondern auch den, man wolle jenem automatischen Transfer von ‚Musik‘ in andere Bereiche des Lebens ungeprüft das Wort reden, den 1943 Werner Bochmann in Form eines Schlagers verkündete und der rasch volkstümlich geworden ist: der These „Mit Musik geht alles besser“ – eine Behauptung, die in die Welt gesetzt wurde, als es den Menschen in Europa überhaupt nicht gelang, ein menschenwürdiges Leben zu führen, und deren Berechtigung zu prüfen in jüngerer Zeit die Transferforschung nicht geringe Anstrengungen unternommen hat. Im Folgenden soll es indessen um etwas anderes gehen: um die Frage nämlich der Funktion musikalischer Praxis für ein „gelingendes Leben“ des Menschen im Kontext seiner kulturellen und sozialen Umwelt insbesondere in Europa. Auf diese Weise geraten auch diejenigen in den Blick, deren Interessen, Rechte, Wertvorstellungen

und Lebensperspektiven die Basis für die Kritik an einer „Kunstwerkorientierung“ bilden. Die Förderung der Möglichkeiten aller Menschen steht nämlich zur Diskussion, insoweit man davon ausgehen kann, dass ein „Erbe“ namens ‚Musik‘ keineswegs einfach *gegeben* ist, sondern immer wieder aufs Neue erworben und in Geltung gesetzt bzw. hinsichtlich seiner Geltung reflektiert werden muss im Sinne eines Gedankens, den schon Johann Wolfgang von Goethe in die mittlerweile fast sprichwörtlichen Worte fasste: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen“ (Goethe, Faust I, Vers 682 f., 1949, S. 29). Auch für Musik gilt, was Faust für seinen Besitz feststellte: So wie seine Gerätschaften nur dadurch nützen, dass sie zum *Schaffen* herangezogen werden, indem der Mensch sich ihnen so widmet, dass sie Wert für ihn gewinnen, kann auch Musik – wie zu zeigen sein wird – nur durch Praxis entstehen, weiterentwickelt und verändert werden, vor allem aber für den Menschen nur relevant werden, indem er sich auf sie einlässt und zugleich mit ihrer Entwicklung auch sich selbst entwickelt. Die Teilhabe an Musik und damit die Teilhabe an einem Teilbereich von Kultur indessen sollte jedem Menschen weitestgehend ermöglicht werden. Sie dürfte zwar kein Garant für ein gelingendes Leben sein, aber zumindest zeitweise und zumindest in bestimmbareren Bereichen zu einem solchen beitragen.

Musik als „immaterielles kulturelles Erbe“

Der einzige Weg zu einem für den Menschen und für seine individuelle wie auch für jedwede überpersönliche Kultur relevanten Umgang mit dem musikalischen „Erbe“ ist musikalische Praxis. Diese entfaltet sich vielfältig als Produktion, Reproduktion, Rezeption, Reflexion, ja selbst als Distribution – gleichviel, ob mithilfe von Instrumenten, der Stimme, elektronischer Medien oder als *Denken in Musik*. Auf die für Musik konstitutive Funktion einer solchen Praxis und ihre Relevanz für den Menschen hat Hermann Josef Kaiser schon vor langem verwiesen. Neben den Formen des „Herstellens“ sowie des Ge- und Verbrauchens stellte er besonders die „Formen des existentiellen Brauchens, im Sinne des Nötig-Habens, wie es in musikalischer Bildung aufscheint“ (Kaiser 1998, S. 197) heraus. Als Inhalt und Gehalt einer solchen Bildung weist Kaiser die Generierung, Rechtfertigung und kontinuierliche Modifikation eines „Bil-

des“ (ebd., S. 109) von Musik aus. Aus seinen Ausführungen geht hervor, dass dieses „Bild“ in demjenigen bestehen könnte, was an den gesellschaftlichen Praxen¹ „historisch gewachsen“ (ebd. S. 107) sei:

„1. ihre spezifischen Formierungen, 2. ihre unverwechselbaren Entstehungszusammenhänge (z. B. aus dem Mythos, dem Ritual, der geselligen Praxis, der ästhetischen Überhöhung usf.) und [...] 3. ihre Rechtfertigung (Legitimation)“ (ebd.).

Aus diesen Gedanken wird zweierlei deutlich: Zum einen wird die Auffassung bestätigt, dass wir es mit etwas Immateriellem zu tun haben, wenn wir uns mit Musik befassen. Insofern ist der Begriff des *Immateriellen Kulturerbes* in unserem Zusammenhang anders gelagert als im Verständnis seiner Urheber, der UNESCO: Ist dort ein Brauchtum gemeint, das im Lebensalltag einer Region verankert ist und ein kulturelles Selbstverständnis fasslich werden lässt – in Deutschland z. B. Orgelbau, Chorsingen und Volkstanz, in Tibet dagegen u. a. schamanische Bräuche –, so sind vor dem Hintergrund des hier entfaltenen Musikbegriffs in einem erweiterten Verständnis alle Prozesse innerhalb eines Kulturraumes als „immateriell“ zu begreifen, in denen sich Interpretationen von „Welt“ zeigen bzw. verwirklicht werden (vgl. Wulf, 2014, S. 197-198).

Innerhalb dieser Prozesse hat Musikkultur einen näher zu bestimmenden Ort. Die Ausführungen Kaisers legitimieren nämlich zum anderen die Bestimmung von Musikkultur als ein „Erbe“, das es durch Teilhabe im Goethe’schen Sinne zu „erwerben“ und zu verwalten gelte. Sein Hinweis auf die gesellschaftliche Verankerung musikalischer Praxen und deren historisches „Wachstum“ – d. h. ihre in der Zeit dadurch bewirkte sukzessive Veränderung, dass Menschen Musik als Praxis gebraucht und dabei vielfältiger, differenzierter und umfangreicher haben werden lassen – ist unmittelbar an zwei ganz unterschiedliche Vorstellungen anzubinden: Zum einen an die Vorstellung Theodor W. Adornos, das musikalische „Material“ sei „geschichtlich durch und durch“ (Adorno 1998a, S. 223). Von hier

¹ „...als die „Musik(en) [...] einzig und allein [...] existent“ (ebd., S. 107) seien, wenn auch in „unterschiedlicher, z. T. auch divergierender und sogar kontroverser“ (ebd.) Form.

gerät schon die Bildungsaufgabe in den Blick, die aus einer auf das „immaterielle kulturelle Erbe“ (Wulf 2014 und 2016) Musik gerichteten Verantwortung resultiert: Menschen eine Praxis zu ermöglichen, die sich in der Teilhabe an Musik als einer Inszenierung von kontinuierlich wandelbaren Bedeutungen und Bedeutsamkeiten im tönenden Medium verwirklicht (vgl. Schatt 2017). Was erklingt, wäre demnach nicht mehr als ein Anlass für das Subjekt, musikalische Bedeutung und musikbezogene Bedeutsamkeit vor dem Hintergrund seines Wissens und Könnens über Musik, aber auch über dasjenige, was andere im Zusammenhang mit Musik zur Geltung gebracht haben und bringen, zu konstituieren, zu genießen und möglicher-, aber nicht notwendigerweise zu kommunizieren.

Damit aber hätte er – zum anderen – zugleich teil an einem Spezifikum des „Erbes“ Musik: an Kultur. Die Funktion einer solchen Teilhabe lässt sich im Rekurs auf Vorstellungen Ernst Cassirers erkennen. Auf dessen Kulturbegriff und das entsprechende Menschenbild lässt sich nämlich die Idee einer Bildung zurückführen, die zum „gelingenden Leben“ beizutragen oder dieses gar zu fundieren hätte: Nach Cassirer kann Kultur beschrieben werden als „Prozeß der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen (...). Sprache, Kunst, Religion und Wissenschaft bilden unterschiedliche Phasen in diesem Prozeß. In ihnen allen entdeckt und erweist der Mensch eine neue Kraft – die Kraft, sich eine eigene, eine ‚ideale‘ Welt zu errichten“ (Cassirer [1944] ²1990, S. 345). Demnach ist Kultur kein selbständiges Etwas, wie noch aktuelle, zum mythischen Denken tendierende Kulturbegriffe es unterstellen (vgl. Schatt 2008), sondern ein ständig im Wandel begriffener Inhalt und Gehalt menschlichen Denkens und Handelns, während umgekehrt der Mensch als solcher im ideellen Sinne nur durch kulturelles Denken und Handeln existiert. Freilich sind aus heutiger Sicht kulturelle und menschliche Existenz nicht von sich aus gegeben, sondern beruhen auf Anerkennung der situativ bedingten und kommunikativ sowie interaktiv verhandelten Inhalte und der darauf bezogenen Wertvorstellungen. Von daher kann Bildung als Grundlage des skizzierten Kulturbegriffs gelten, und Bildung wiederum beruht darauf, sich die Fähigkeit zu erarbeiten (vgl. Sloterdijk 2009), sich selbstbestimmt und zugleich in gesellschaftlicher Verantwortung mit Inhalten, Gehalten und den Bedingungen,

unter denen sie in Geltung gesetzt oder hinterfragt werden, auseinanderzusetzen. Wir wissen, dass insbesondere junge Menschen bei diesem Prozess – auf den die gegenwärtig weit verbreitete „Leichtigkeitlüge“ (vgl. Noltze 2010) der reine Hohn ist – vielfältige Hilfen benötigen: Anregungen, Informationen, Anlässe und Kriterien zu eigenem Denken, Abwägen, Entscheiden und Handeln. Alle für den Bildungsprozess Verantwortlichen, vor allem aber die Schule haben hier die Aufgabe, Situationen zu inszenieren, in denen Wissen und Können erworben und musikalische Praxis erprobt werden können. Insofern ist Teilhabe an Musikkultur keine Selbstverständlichkeit, sondern Ergebnis einer Haltung, deren Ermöglichung in den Bereich der Aufgaben unterrichtlichen Handelns fällt.

Teilhabe an (europäischer) Musikkultur und Identität

Wenn der Satz „Dabeisein ist alles“ nicht nur im Zusammenhang mit den Olympischen Spielen, sondern in seiner volkstümlich gewordenen Generalisierung überhaupt Geltung haben soll, so ist davon auszugehen, dass mit *Dabeisein* anderes und mehr gemeint ist als die rein körperliche Anwesenheit. Dasselbe gilt für den Begriff *Teilhabe*: Sie ist durchaus zu unterscheiden und abzugrenzen gegen „Teilnahme“ (vgl. Krupp-Schleußner 2016). Während Letztere in einem bloßen *Dabeisein* besteht – welches (wie z. B. die Teilnahme am Schulchor) freilich auch zu einem Erfolg führen kann (hier zu einer guten Zensur) –, ist Erstere eine von Aufmerksamkeit, Interesse und Relevanz getragene Praxis. Durch Teilhabe verwaltet und gestaltet der Mensch auch das *Immaterielle Kulturerbe*, indem er mit demjenigen in Korrespondenz – Hartmut Rosa würde von einem Resonanzverhältnis sprechen (vgl. Rosa 2017) – tritt, was ihm an der Welt sinnvoll, bedeutsam und für ihn selbst oder auch für andere wichtig erscheint, und zwar dadurch, dass er dies mit seinen eigenen Erwartungen und Handlungsperspektiven verknüpft. Durch eine solche Verknüpfung gewinnt der Mensch seine Identität, auf deren Grundlage er umgekehrt wiederum über seine Handlungen und darüber, an welchen Bereichen des Lebens – auch an welchen Inhalten von Kultur – er in welcher Weise teilhaben will, entscheidet. Auch Teilhabe an Musik führt zur – musikbezogenen – Identität, zur Positionierung, zur Stellungnahme, zum Engagement, so wie sie umgekehrt auf gerade diesen Prozessen auch beruht. Fraglich bleibt indes-

sen, worin eine solche Identität besteht, die sich im Kontext europäischer Musikkultur durch Teilhabe am immateriellen musikalischen Kulturerbe herausgebildet hat und ob sie sich dadurch bewährt, dass sie den Menschen befähigt, den – zumindest musikalischen – Anforderungen der modernen Welt gerecht zu werden und insofern ein „gelingendes Leben“ zu führen.

Zur Beantwortung dieser Frage ist zunächst in den Blick zu nehmen, durch welche Besonderheiten – oder zumindest Eigenarten – sich das „kulturelle Erbe“ Europas hinsichtlich der Praxis ‚Musik‘ auszeichnet. Dazu ist zwischen einer räumlichen Vorstellung – Musikkultur *in* Europa – und einer anderen, die das Europäische an Musikkultur als Ergebnis eines komplexen Prozesses der Aushandlung von Geltungen hinsichtlich Wert- und Normvorstellungen im Bereich musikalischen und musikbezogenen Handelns auffasst. Dessen Einheit stiftete solange „eine Tradition, deren essentieller Teil das Prinzip eines den verschiedenen musikalischen Stilen unverändert zugrundeliegenden, durch direkte und indirekte Konsonanzbeziehungen konstituierten Tonsystems war“ (Dahlhaus 1985, S. 13), wie diese unangetastet blieb. Grundlage dieser Tradition war die Notation von Musik, die als Charakteristika europäischer Musikpraxis zum einen Mehrstimmigkeit, zum anderen all dasjenige ermöglichte, was unter Musik mit Kunstcharakter verstanden werden konnte. Indessen ist die Tatsache, dass diese Tradition angetastet werden konnte, ebenfalls auf ein charakteristisches Merkmal des europäischen Kulturerbes zurückzuführen: Als eine seiner Eigenarten wies der Archäologe Matthias Wemhoff unlängst die Offenheit europäischer Kultur aus: „Kultur in Europa war niemals national begrenzt, sie ist immer durch Austausch und gegenseitige Anregung und Weitergabe befruchtet und bereichert worden“ (Wemhoff 2017, S. 7). In diesem Zusammenhang skizzierte Stefan Orgass im Rahmen seiner Überlegungen zu der Frage, worin eine europäische Sicht auf musikalische Bildung bestehe, schon 2007 den ‚Idealtypus‘ des europäischen Menschen: „Menschen in Europa [...] verfolgen im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit Musik die Intention, musikalische Fremderfahrungen zu machen und in musikbezogener Interaktion musikbezogene Deutungsperspektiven auszutauschen“ (Orgass 2007, S. 305). Teilhabe am „immateriellen kulturellen Erbe“ (Wulf 2014 und 2016) Europas

durch musikalische Praxis würde demnach darauf hinauslaufen, dass der Mensch am Diskurs über Geltungsansprüche hinsichtlich musikalischer Bedeutung und Bedeutsamkeit mit Interesse und Engagement partizipiert und dabei Identität gewinnt und verwirklicht.

Nun hat gerade die Offenheit europäischer Kultur nicht nur dazu geführt, dass „Fremderfahrungen“ dort möglich sind, wo das Prinzip eines einheitsstiftenden Tonsystems verworfen wurde oder ungültig war, nämlich in der Neuen Musik bzw. in vielen Musiken anderer Kulturen; die genannte Offenheit hat auch dazu geführt, dass der Diskurs über Geltungsansprüche musikalischer Bedeutung und Bedeutsamkeit noch nicht einmal dort einheitlich geführt wird, wo die von Dahlhaus herausgestellte Tradition noch immer weitestgehend trägt, nämlich im Bereich der Musiken der Jugendkulturen. Obwohl selbst dort, wo in diesem Bereich Einflüsse anderer Kulturen deutlich erkennbar sind wie z. B. in der arabischen Musik, das tradierte Tonsystem den essentiellen musikalischen Kern bildet, haben weniger musikalische als vielmehr musikbezogene soziale Prozesse der wechselseitigen Anerkennung (vgl. Honnens 2017) bzw. Distanzierung dazu geführt, dass in Europa eine nicht nur musikalisch plurale, sondern auch – durch soziale Abgrenzung – diversifizierte Musikkultur entstehen konnte. Von daher erhebt sich die Frage nach der Eigenart von Identität, die notwendig ist, um eine gelingende Teilhabe an einer diversifizierten Musikkultur zu gewährleisten, um von dort aus dem Problem nachzugehen, ob bzw. in welchen Hinsichten eine solche Teilhabe zum „gelingenden Leben“ in einer diversifizierten Welt beiträgt.

Gelingen und Gelungenheit

Ebenso wie die Bedeutungen der Inhalte von Kulturen im Allgemeinen und Musikkulturen im Besonderen war auch die Bedeutung des Begriffs *Gelingen* im Laufe der Zeit seines Gebrauchs einem Wandel unterworfen, da sie wie alle anderen Bedeutungen sozial verankert und damit veränderbar ist. Das Grimm'sche Wörterbuch gibt darüber folgendermaßen Auskunft: „*die ursprüngliche Wendung ist mir gelingt, ich erreiche meinen Zweck, mein Ziel, habe Glück, (...) anfangs (...) der Speer, der Wurf oder Schuss (trifft sein Ziel), dann alles andere vornehmen, Vorhaben, das ,zum Ziele kommt‘*“ (Grimm [1897])

1984, Sp. 3031; Herv. i. Orig.). *Gelingen* war demnach ursprünglich eine Beurteilung aufgrund einer sachlich fundierten Beobachtung, die von *Nicht-Gelingen* unterschied, später eine ebenso fundierte Selbstattribuierung für eine Leistung, von der erwartet wird, dass sie nach ihrem Abschluss als Erfolg zu verbuchen sein und von anderen anerkannt wird. Bemerkenswert ist daran, dass *Gelingen* während der Handlung attribuiert wird, während *Gelungenheit* erst nach deren Abschluss bestätigt werden kann. Im Bereich der Musik würden wir eine Komposition als gelungen bezeichnen, deren Gestaltung auf der Höhe der Zeit ist und Menschen anspricht, und eine Reproduktion gälte als gelungen, wenn sie den Erwartungen von Menschen hinsichtlich Richtigkeit und Angemessenheit von Gestaltung und Ausdruck entspricht. Bemerkenswert ist, dass auch bei der Rede vom „gelingenden Leben“ indessen die Partizipialform verwendet wird, sodass bereits die Sprache Auskunft darüber gibt, dass die Handlung noch nicht abgeschlossen, das Leben noch nicht beendet ist, das Erreichen des Ziels also nicht bestätigt werden kann. In dieser sprachlichen Form ist gewissermaßen eine anerkennende, sich selbst bestätigende Teilhabe des Handelnden an seiner Handlung aufbewahrt. Freilich findet auch bei dieser Selbstattribuierung eine Fremdattribuierung statt – wenn auch nicht explizit und direkt, sondern nur indirekt, quasi virtuell –, insoweit der Handelnde sich unweigerlich in Beziehung setzt mit Vorstellungen, Erwartungen, Kenntnissen und Können im Umgang mit Inhalten und Gehalten, die von anderen als richtig und wichtig anerkannt wurden. Offenbar haben wir es hier also nicht mit einem Akt der Beobachtung und Unterscheidung durch andere, sondern mit einer Selbstbeobachtung zu tun, die auf der Zuwendung des Beobachtenden zum Verlauf der Handlung unter dem Aspekt eines intendierten Anliegens beruht. Die Begründung für das positive Urteil, das mit *Gelingen* ausgesprochen wird, kann demnach nur im Verhältnis zwischen der Erfahrung des Beobachtenden, die auch seine Identität fundiert, seiner Einschätzung des Vorgangs und seinem Wissen um die Erwartungen und Einschätzungen anderer und deren Verhältnis zu seinen eigenen Einschätzungen und Erwartungen liegen. Damit geht es aber bei der Attribuierung von *Gelingen* nicht um objektiv messbare Leistung, sondern um subjektive Befindlichkeit. Insofern kann sich das Subjekt *Gelingen* – und damit auch ein „gelingendes Leben“ – attribuieren, wenn es sich sei-

nem Innewerden des Vollzugs in jedem Augenblick so zuwenden kann, dass es sich in seiner Identität beim Denken, Fühlen und leiblichen Befinden bestätigt sieht und sich wohlfühlt.

Solche Formen der *Selbstattribuierung* finden wir weniger in pragmatischen Kontexten – dort wird *Gelingen* als *Fremdattribuierung* konstatiert – denn in *ästhetischen* Zusammenhängen, dürften also insbesondere relevant sein, wenn Musik im Leben eine Rolle spielt. Allerdings zeigt gerade das Beispiel *musikalische Praxis*, dass nicht immer zwischen pragmatischen und ästhetischen Ausrichtungen streng unterschieden werden kann, ja, es ist fraglich, ob dies beim Nachdenken über „gelingendes Leben“ überhaupt notwendig ist: Kaum eine pragmatische Befassung mit Musik wird gelingen, wenn nicht ästhetische Momente zumindest beteiligt sind. Umgekehrt sind auch die selbstbezüglichen, selbstzweckhaften ästhetischen Praxen an pragmatische Prozesse angebunden. Zum „gelingendem Leben“ mit Musik scheint beides wesentlich beizutragen: eine ästhetisch erfüllte Praxis und deren Einbindung in die für das Leben notwendige Pragmatik.

Ästhetische Erfahrung, die in kontemplativer, korrespondierender oder imaginativer Einstellung gewonnen werden kann (vgl. Seel 1991 u. 1996) – in der Praxis gehen diese Einstellungen oft ineinander über – bietet dem Menschen als *Poiesis*, *Aisthesis* oder *Katharsis* (vgl. Jauß 1991) Genuss, Freude, Bewusstsein für gelebte Gegenwart, relevante Vergangenheit und Perspektiven für sinnvolle Veränderung. Auch diese Vorgänge gehen in der Praxis unweigerlich ineinander über. So „gelingt“ z. B. bei einer Reproduktion von Musik – einem Modus der *Poiesis* – das „Leben“, wenn im Augenblick der Performanz ein Erleben des Ästhetischen – z. B. des Klanges, der Stimmigkeit des Bezugs einzelner melodischer oder harmonischer Elemente, der *Passung* des Zusammenspiels – durch deren Vollzug mit dem Leiblichen, der Befindlichkeit des Reproduzierenden in Einklang gebracht wird. Ähnliches kann auch für die Produktion von Musik zur Geltung gelangen, wenn nämlich die Vorstellung von Musik und deren Fixierung oder gar Ausführung eine ungebrochene leib-seelische Einheit bilden. Als ein Beispiel kann der Schaffensprozess bei Giacinto Scelsi gelten, bei dem sogar kathartische Momente wirksam wurden. Von einem durch Gelingen erfüllten Leben kann endlich bei

der Rezeption die Rede sein, insoweit das Ästhetische sich dadurch zu konstituieren vermag, dass der kontemplative, korrespondierende oder imaginative Mitvollzug des Musikalischen und das entsprechende Erleben des dadurch sich konstituierenden Musikbezogenen mit der Leiblichkeit – dem Fühlen, Empfinden und der Befindlichkeit – in Einklang gebracht werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Subjekt eine gelingende musikalische Praxis – und damit ein zumindest in diesem Teil gelingendes Leben – erleben kann, wenn es bei einem Akt der Produktion, Reproduktion, Rezeption oder Reflexion in ästhetischer Einstellung, nämlich kontemplativ, korrespondierend oder imaginativ, mitvollziehen kann, wie aus der ästhetischen Zuwendung zum poetischen Agieren eine kathartische Wirkung hervorgeht: das Ich in seiner Identität auf angenehme Weise bestätigt – oder aber verändert – wird.

Zwei Modelle gelingenden Lebens mit Musik

Die vorausgegangenen Überlegungen sollen im Folgenden an zwei Beispielen, die als Modelle gelingenden Lebens kommuniziert wurden, erläutert und differenziert werden. Der Umstand, dass dazu zwei Texte volkstümlicher Lieder herangezogen werden, bedarf der Legitimation: Sie besteht darin, dass derartige Texte zwar keine sozialwissenschaftlich gesicherte und auch keine individuelle Empirie, aber doch eine kollektiv gewonnene und geteilte Erfahrung enthalten und eine Artikulation des *common sense* darstellen: eine zwar von Raum und Zeit abhängige, zu einem bestimmten Zeitpunkt aber von vielen Menschen als gültig anerkannte Haltung zu bestimmten Fragen, der die Qualität einer „sozialen Tatsächlichkeit“ i. S. Emile Durkheims zuzuschreiben ist (vgl. Durkheim 1895/2014) und deren Relevanz und Geltung sich darin zeigt, dass die Produkte sich im Repertoire bewähren und halten. In beiden Texten werden zwei Männer, die an Musik teilhaben, beobachtet. Ihre Handlungsweise wird als Modell für eine gelingende Lebensführung beschrieben, wobei indessen musikalische Praxis eine unterschiedliche Rolle spielt.

Hans Spielmann

Hans Spielman, der hat
Eine einzige Kuh
Verkauft seine Kuh,
Kriegt 'ne Fiedel dafür
Du gute, alte Violin,
Du Violin, du Fidel mein

Hans Spielmann, der spielt,
Und die Fiedel, die sang
Das Mäd'el tat weinen,
Der Bursche, der sprang.
Du gute, alte Violin,
Du Violin, du Fidel mein.

Und werd' ich so alt,
Wie der älteste Baum
Ich tauscht' für 'ne Kuh
Meine Fiedel wohl kaum.
Du gute, alte Violin,
Du Violin, du Fidel mein

Und werd' ich so alt
Wie das Moos auf dem Stein
Ich tausch' für ne Kuh
Meine Fiedel nicht ein.
Du gute, alte Violin,
Du Violin, du Fidel mein.

(Volkslied aus Norwegen)

Jan Hinnerk

1
Jan Hinnerk wahnt up de Lammer-
Lammerstraat,
kann maken wat he will, swich man jümmer
jümmer still.

Un da maakt he sick een Geigeken, Geige-
ken pardautz.
Vigolin, Vigolin sä dat Geigeken,
Vigolin, Vigolin sä dat Geigeken.
Un Vigo-Vigolin, un Vigo-Vigolin,
un sin Deern, de heet Katrin.

2
Un dorbi wahnt he noch jümmer op de
Lammer-Lammerstraat,
kann maken wat he will, swich man jümmer
jümmer still.

Un da makt he sick en Hollandsmann,
Hollandsmann pardauz
Gottsverdori, Gottsverdori! sä de
Hollandsmann,
Vigolin, Vigolin sä dat Geigeken.
Un Vigo-Vigolin, un Vigo-Vigolin,
un sin Deern, de heet Katrin.

3
Un dorbi wahnt he noch jümmer op de
Lammer-Lammerstraat,
kann maken wat he will, swich man jümmer
jümmer still.

Un dor makt he sick en Engelsmann,
Engelsmann pardautz!
Damn your eyes, Damn your eyes, sä de
Engelsmann,
Gottsverdori, Gottsverdori! sä de
Hollandsmann.
Vigolin, Vigolin, sä dat Geigeken.
Un Vigo-Vigolin, un Vigo-Vigolin,
un sin Deern, de heet Katrin.

(In Strophe 4 bis 6 folgen nach demselben

Muster ein Spanischmann, ein Hanseat und
ein Wickelkind)

7

Un dorbi wahnt he noch jümmer op de
Lammer-Lammerstraat,
kann maken wat he will, swich man jümmer
jümmer still.

Un dor makt he sick Napoleon, Napoleon
pardautz!
Ick bün Kaiser, ick bün Kaiser, sä Napo-
leon,
Schie di wat, schiet die wat, sä dat
Wickelkind.
Sla em dot, sla em dot, sä de Hanseat,
Caramba, Caramba! sä de Spanischmann.
Damn your eyes, Damn your eyes, sä de
Engelsmann,
Gottsverdori, Gottsverdori! Sä de
Hollandsmann.
Vigolin, Vigolin, sä dat Geigeken.
Un Vigo-Vigolin, un Vigo-Vigolin,
un sin Deern, de heet Katrin.

In dem einen Lied ist von Hans Spielmann die Rede, der seine einzige Kuh für eine Fiedel verkaufte, die er um nichts auf der Welt wieder hergeben wollte, da sie zum einen ihm Anerkennung einbrachte, weil er mit ihr die Menschen glücklich machte (Strophe 2), zum anderen zu einer selbstgenügsamen Lebensführung verhalf (Strophe 3 und 4), in der sich seine Identität immer wieder so bestätigt sieht, dass er um nichts in der Welt davon ablassen möchte. Eine solche Kontinuität und ungebrochene Identität zeigt sich auch in dem anderen Lied: Darin gelingt es einem gewissen Jan Hinnerk aus der Lammerstraat – vermutlich einem Pseudonym für den lieben Gott über den Schäfchenwolken –, zu „maken wat he will“: Dies ist zuallererst ein „Geigeken“, später ein „Wickelkind“, das am Ende des Liedes im Zusammenhang mit Napoleon sagt: „Schie di wat“, bevor der „Hanseat“ hinzufügt: „Sla em dot“. Durch eine scheinbar zufällige Reihung gelingt es im Lied, Unsagbares über Napoleon zu äußern, und dadurch gelingt es durch das Lied, ungestraft die verhasste

französische Besatzungsmacht zu verhöhnen (das Lied entstand zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Hamburg).

Die Gemeinsamkeiten der beiden liegen auf der Hand: Beide entscheiden sich für den *Ge-Brauch* von Musik. Dieser führt zur Selbstverwirklichung dergestalt, dass er das zentrale Moment einer kontinuierlich bestätigten Identität bildet. Allerdings leben beide in einem kulturellen Teilbereich; dort aber werden sie von anderen anerkannt – allerdings auch von denjenigen, die nicht diesem Teilbereich angehören, nicht beachtet.

Unterschiede ihrer musikbezogenen Lebensführung sind darin zu erkennen, dass Hans selbst musiziert, Jan dagegen offenbar nicht, da er mit der Hervorbringung von anderem befasst ist. Dabei indessen begleitet kontinuierlich der Klang der Geige. Ferner unterscheiden sich ihre Intentionen: Hans spielt zum Gebrauch von Musik durch andere und gebraucht Musik, um sich selbst zu bestätigen, Jan gebraucht den Geigenklang zur Vermittlung eines politischen Anliegens. Damit ist Musik für Hans essenziell, weil sein Handeln auf Teilhabe an musikalischer Praxis ausgerichtet ist, für Jan akzidentell bzw. funktional, weil sie der Ästhetisierung der politischen Botschaft dient und insofern offenbar auf Dauer unverzichtbar ist.

Bemerkenswert ist, dass in beiden Liedern pragmatische und performative Vollzüge von Musik mit ästhetischen Momenten zusammengedacht werden: Immerhin wird die politische Kritik gesungen und auch im Lied vom Geigenspiel begleitet, und Hans Spielmann geigt zwar zum Tanz, aber nicht, um Geld zu verdienen, sondern um anderen und sich Momente der Freude im Leben zu bereiten.

In beiden Beispielen haben die Intentionen, mit denen musikalische Praxis ausgeübt wurde, zum Erfolg geführt: Beiden ist es gelungen, Musik durch Produktion bzw. Reproduktion zur Existenz zu verhelfen, sich dadurch gesellschaftlich zu positionieren – auf der einen Seite als anerkannter Spielmann, auf der anderen Seite als offenbar humorvoller Agitator und Begründer einer Solidargemeinschaft –, beiden ist es gelungen, an Musikkultur teilzuhaben, indem sie Musik tradieren, gestalten und genießen, und beide haben dadurch ihre unverwechselbare, *die* eine, unveränderliche Identität in Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung gewonnen. Insofern ist es ihnen

auch gelungen, Kultur im Sinne Ernst Cassirers zu verwirklichen, da beide sich von ökonomischen bzw. politischen und sozialen Zwängen befreien und sich ihre „eigene, eine ›ideale‹ Welt zu errichten“ (Cassirer [1944] ²1990) Da beide mit ihrem Leben in musikbezogener Hinsicht zufrieden sind, da sie es in der einen Form unverändert geführt haben und zumindest Hans Spielmann es in dieser einen Form fortzusetzen gedenkt, werden beide sich zumindest in musikbezogener Hinsicht ein Gelingen attribuieren können – über andere Aspekte ihres Lebens erfahren wir zu wenig, als dass darüber eine Aussage möglich wäre. Sie führen also ein „gelingendes Leben“ insoweit, wie sie durch musikalische Praxis an Musikkultur teilhaben und sich, d. h. ihre persönlichen Ansprüche ans Leben hinsichtlich musikalischer Praxis, selbst verwirklichen und dadurch Anerkennung bei denjenigen Mitmenschen finden, die ihre Position teilen.

Zum Fortschritt indessen tragen beide nicht bei; insofern bleibt die Frage offen, ob eine solche Lebensführung in einer anderen Kultur – z. B. in einer, die durch Offenheit, Fortschritt und Diversität gekennzeichnet ist – möglich, sinnvoll und erstrebenswert ist.

Diversität und Bildung

Insoweit Kultur sich bestimmen lässt als eine Praxis in Hinsicht auf Geltungsansprüche, die im Umgang von Menschen untereinander und im Gebrauch von materiellen und immateriellen Produkten verwirklicht werden, wenn wir ferner das oben bereits zitierte Diktum Adornos bedenken, das musikalische Material sei „geschichtlich durch und durch“; insoweit wir ferner für das europäische musikkulturelle Erbe festhalten können, dass die aktuelle Pluralität und Diversität von Musikveranstaltungen, musikbezogenen Verhaltensweisen, musikalischen Vorlieben, musikalischen Stilen bzw. musikalischen Vorstellungen generell kein Zufall, sondern das Ergebnis einer langen Entwicklung ist, die von Offenheit für das Fremde, Andere getragen war, insoweit sich daher ohne Übertreibung behaupten lässt, dass die Bereitschaft, sich mit Anderem zu befassen, zu den zwar nicht spezifischen, aber wegweisenden europäischen Traditionen gehört, bildet die aktuelle Musikkultur Europas eine Anforderung, die für Menschen wie Hans Spielmann und Jan Hinnerk zur Herausforderung werden könnte.

Freilich bleibt zunächst festzuhalten, dass – sofern es sich bei dieser kulturellen Praxis um explizite oder implizite Diskurse über Geltungsansprüche hinsichtlich musikalischer Bedeutung und Bedeutsamkeit handelt – die Ergebnisse der entsprechenden Kommunikation und Interaktion in unterschiedlichen Bereichen einer diversifizierten Kultur unterschiedlich geführt werden. Insofern steht keineswegs fest, dass eine diversifizierte Kultur zu einer Identität führen muss, die an vielen divergierenden Bereichen teilhat. Im Gegenteil zeigt sich dies nur als Möglichkeit, während die Diversifizierung selbst gerade auf die Fixierung von differierenden Identitäten verweist. So begründet die Offenheit für Anderes als Kern des kulturellen Erbes in Europa das Paradoxon, dass die Ermöglichung von Vielfalt auch zur Abgrenzung führen kann – als Beispiel sei nur auf die Verhältnisse zwischen den Teilkulturen der Jugendmusiken, das Verhältnis zwischen diesen und Kunstmusik oder die Einstellung vieler Menschen zu Neuer Musik verwiesen. Auch an diesen Differenzen aber zeigt sich, dass das in Rede stehende „Erbe“ nicht Inhalt eines Museums ist, sondern eine aktuelle Aufgabe und Herausforderung auch und besonders in musikalischen Praxen, denn Musik entfaltet sich in der Gegenwart – wenn auch mit Verwurzelung in der Vergangenheit –, und zwar im Kontext von zwar unterschiedlichen, in den kulturellen Teilbereichen aber jeweils ganz bestimmten Geltungsansprüchen.

Indessen ist auch vor diesem Hintergrund festzuhalten, dass die Entscheidung darüber, ob sich das Subjekt *Gelingen* attribuieren kann, davon abhängt, ob und in welchem Maße es seine Positionierung, sein bereits gewonnenes Weltverhältnis – hier sein „Bild“ (Kaiser 1998, S. 107) von Musik – in Übereinstimmung mit immer wieder neuer, durch Poiesis, Aisthetis und Katharsis zu gewinnender Erfahrung bringen kann. Die Protagonisten der beiden Beispiele verkörpern die Möglichkeit, auch ohne eine Offenheit europäischen Zuschnitts durch eine gelingende musikalische Praxis zum Gelingen des Lebens beizutragen – wenn auch möglicherweise um den Preis einer monistisch zentrierten Identität. Bedenkt man, dass „Bilder“ wie das von Kaiser gemeinte aus Konfigurationen von Wahrnehmung und Identität, Einschätzung und Wertschätzung entstehen, so können sie auch eine Befangenheit in der eigenen Welt bedeuten, die im Gegensatz zu der von Cassirer gedachten „Selbstbefreiung“ steht.

Durch seine Überlegungen erhält die pädagogische Einsicht, dass Seins-Diagnosen nicht unmittelbar in Sollens-Aussagen zu überführen sind – was in unserem Problemzusammenhang hieße, eine für Diversität aufgeschlossene Identität als Norm einzufordern –, eine bemerkenswerte Unterstützung, indem das Ringen um Freiheit als zentrales kulturelles und damit menschliches Anliegen diagnostiziert und damit auch pädagogischen Bemühungen anheimgestellt wird. Indem Freiheit – und nicht ein mehr oder weniger zwanghaftes *Sollen* – als Modus von Kultur und damit auch von Bildung ausgewiesen wird, wird die Bemühung um sie dem Subjekt überantwortet: Es selbst muss beobachten, unterscheiden, beurteilen und entscheiden können – und dazu braucht es Bildung als umfassenden Modus der notwendigen Kompetenzen. Demnach hängt die Antwort auf die Frage, mit welcher Art von Identität es am wahrscheinlichsten wäre, dass man in einer diversifizierten Kultur ein gelingendes Leben führe, davon ab, welches Bild von der Welt – auch von Musik – der Einzelne von sich und von der Welt – auch von Musik – er kraft seiner Bildung gewonnen hat und welches er zur Geltung bringen möchte.

In diesem Zusammenhang ist an die Formel Wilhelm von Humboldts zu erinnern, wer sich bilde, suche danach, „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (zit. nach Bildungskommission NRW 1995, S. 30). Demnach hängen die „Bilder“ von Musik, die die Einzelnen sich machen, von ihrer Offenheit, ihrem Engagement und ihrer Form der Selbstbezüglichkeit ab – davon, welche Möglichkeiten sie wahrnehmen und für sich nutzen und welche sie damit zugleich ausschließen. Diversität wäre insofern als Chance aufzufassen, nicht aber als notwendige Orientierung für die Positionierung des Einzelnen. Wenn also Offenheit und die daraus resultierende Diversität Merkmale des immateriellen kulturellen Erbes sind, das wir musikalisch antreten, so wäre Voraussetzung für einen gelingenden Umgang damit eine Bildung, die Offenheit im Umgang mit Diversität ermöglicht: sie als ein Angebot von Möglichkeiten wahrzunehmen, an dem wir unsere Identität sich bewähren lassen oder verändern.

Die plurale Welt bietet eine Fülle von Möglichkeiten, dass Identitäten – und nicht nur, aber im extremen Fall auch solche „im Über-

gang“ (vgl. Welsch 1995) – generiert werden können, die Neues entstehen lassen, und zwar performativ durch gemeinsame Praxis (zu sehen z. B. an der Kooperation mit indischen Musikern bei John McLaughlin, den Beatles und Ravi Shankar), kompositorisch z. B. bei Darius Milhaud mit seiner *Création du Monde* und deren Kombination von avancierter Kunstmusik und Jazz sowie dem Zusammenwirken diverser Künste, nämlich Musik, Literatur, Bildende Kunst, Tanz (Libretto: Blaise Cendrars, Kostüme und Bühnenbild: Fernand Léger). Durch Arbeiten wie letztere entstand eine Kunstmusik „im Übergang“, nämlich an der Grenze der Tonalität und des Jazz, zugleich des Hochkultur- und Unterhaltungsschemas sowie des Spannungsmilieus (vgl. Schulze 1992). Mischungen wie diese zeigen einen gelingenden Umgang mit Diversität, indem sie ihre Identität in einem Spannungs-Sektor des Niveaumilieus und damit eine neue Identität der musikalischen Kunst verwirklichen.

Gleichwohl gilt es mit Blick auf solche Identitäten, die für Teilhabe an unterschiedlichsten Kulturen offen sind, der Frage nach der Eigenart ihres Umgangs mit den Inhalten und Gehalten des „Erbes“ nicht nur der eigenen Kultur, sondern auch aller anderen Kulturen nachzugehen. Muss man sich tatsächlich, wie Johann Wolfgang von Goethe es im *West-östlichen Divan* seinem fiktiven Dichter Hafis in den Mund legt, „von dreitausend Jahren Rechenschaft“ zu geben wissen, um nicht „im Dunkeln unerfahren“ zu bleiben und bloß „von Tag zu Tage“ leben (Goethe [1949], S. 49), oder kann ein solches Leben, unbelastet von der dreitausendjährigen Geschichte anderer Kulturen, ein erfülltes oder gelingendes Leben sein?

Die Antwort hängt in hohem Maße davon ab, welche Art von Lebensführung der Einzelne sich wünscht. Hans Spielmann ist glücklich, auch ohne sich die Violinkonzerte von Beethoven oder Brahms zu erarbeiten. Jan Hinnerk bleibt sehr zufrieden in seiner Lammerstraat, eben weil er die Reize französischer Lebensart nicht kennen lernen möchte – und schon gar nicht unter Zwang. Wer allerdings mit der Offenheit, die zum immateriellen kulturellen Erbe Europas gehört, nicht nur selbstbestimmt, sondern sozial verantwortet umgehen möchte – wer also z. B. darauf bedacht ist, dieses Erbe an spätere Generationen unbeschadet weiterzugeben –, der wird sich auf die Inhalte anderer Kulturen einlassen nicht müssen, sondern wollen.

Um allerdings diese Entscheidung zu fällen, bedarf es guter Kenntnisse dessen, worüber zu entscheiden ist. Hier ist musikpädagogisches Handeln aufgefordert, entsprechende Angebote zu machen und den Reiz dieser Angebote herauszustellen. Die Wichtigkeit einer solchen Offenheit für die Zukunft der musikalisch-ästhetischen – und damit auch persönlichen – Welt machte Theodor W. Adorno in Anbetracht fundamentaler kompositorischer Umwälzungen schon 1961 in seinem Kranichsteiner Vortrag *Vers une musique informelle* aufmerksam: „So wenig sich dechiffrieren läßt, was Musik eigentlich sei, so wenig existiert eine, die es ganz schon wäre. Besser, das einzugestehen, als, was sie zu sein hätte, dadurch aufs neue zu verbauen, daß man irgendeine auswählt, die das ominöse Positive darstelle“ (Adorno 1998b, S. 540). Bedenkt man den Schluss von Michel Foucaults *Die Ordnung der Dinge*, so läßt sich hier der Begriff *Musik* ohne weiteres durch den des *Menschen* ersetzen.

Fazit

Fest steht, dass musikalische Praxis mit den ästhetischen Erfahrungen, die sie ermöglicht, weder eine notwendige noch auch nur eine hinreichende Voraussetzung für ein gelingendes Leben ist. Sofern diese Praxis aber das Subjekt in die Lage versetzt, seine Wünsche, Hoffnungen und Ansprüche an Musik zu erfüllen, kann ästhetisch erfüllte musikalische Praxis ein *Gelingen* nicht für das ganze Leben, zumindest aber für den auf Musik bezogenen Teil erreichen. Voraussetzung dürfte in jedem Fall eine Vermittlung zwischen der ästhetischen Erfüllung und der im sozialen Kontext zu bewirkenden Arbeit an Identität sein. Für diese Vermittlung dürfte eine umfassende musikalische und musikbezogene Bildung hilfreich sein, die den Menschen für das *immaterielle musikalisch-kulturelle Erbe* zugänglich werden lässt und zugleich dazu beiträgt, dieses Erbe am Leben zu erhalten.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1998a): Ästhetische Theorie, in: Ders., Gesammelte Schriften 7, hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitwirkung

von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss u. Klaus Schulz, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Adorno, Theodor W. (1998b): *Vers une musique informelle*, in: Ders., *Quasi una fantasia. Musikalische Schriften II* (1961), (= Gesammelte Schriften 16: *Musikalische Schriften I-III*, hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss u. Klaus Schulz), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 493-540.

Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf: Schwann.

Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u. a.: Luchterhand.

Cassirer, Ernst (1944/1990): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*, Frankfurt a. M.: S. Fischer (Original: *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of human Culture*, New Haven: Yale University Press).

Dahlhaus, Carl; Eggebrecht, Hans Heinrich (1985): *Was ist Musik?* Wilhelmshaven: Florian Noetzel.

Durkheim, Émile (1895/2014): *Die Regeln der soziologischen Methode*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1997): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Goethe, Johann Wolfgang von (1949): *West-östlicher Divan*, in: Erich Trunz: *Goethes Werke*, Bd. 2: *Gedichte und Epen*, Hamburg: Wegner.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm ([1897] 1984): *Deutsches Wörterbuch* Bd. 5, München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Honnens, Johann (2017): *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*, Münster/New York: Waxmann.

Jauß, Hans Robert (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kaiser, Hermann J. (1998): Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Ders. (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung (=Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät 1994/ 1995), Mainz: Schott, S. 98-114.

Krupp-Schleußner, Valerie (2016): Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach, Münster/ New York: Waxmann.

Noltze, Holger (2010): Die Leichtigkeitslüge. Über Musik, Medien und Komplexität, Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen: Athena.

Rosa, Hartmut (2017): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp.

Schatt, Peter W. (2008): Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos, Mainz u. a.: Schott.

Schatt, Peter W. (2017): „...das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft, in: Alexander Cvetko; Christian Rolle (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (=Veröffentlichungen des AMPF 38), Münster/New York: Waxmann, S. 181-196.

Schläbitz, Norbert (2011): Abschied nehmen vom schönen Klang... Die Bildungsmetapher. Plädoyer für eine kopernikanische Wende in der (Musik-)Pädagogik, in: Martin D. Loritz; Andreas Becker; Daniel Mark Eberhard; Martin Fogt; Clemens M. Schlegel (Hg): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer, Augsburg: Wißner, S. 68-93.

Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a. M.: Campus.

Seel, Martin (1991): Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Seel, Martin (1996): Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung – mit einem Anhang über den Zeitraum der Landschaft, in: Ders.: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 36-69.

Sloterdijk, Peter (2009): Du mußt dein Leben ändern: Über Anthropotechnik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Orgass, Stefan (2007): Auseinandersetzung mit musikalischer Vielfalt als Idealtypus einer kulturellen Praxis in Europa, in: Ders.: Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik, Hildesheim u. a.: Olms, S. 239-309.

Welsch, Wolfgang (1995): Identität im Übergang, in: Ders.: Ästhetisches Denken, Stuttgart: Reclam, S. 168-200.

Wemhoff, Matthias (2017): „Bewegung und Veränderung ist das Grundprinzip von Geschichte“, in: WBG Magazin November 2017, S. 6-7.

Wulf, Christoph (2014): Bilder des Anderen. Immaterielles kulturelles Erbe als Weg zur kulturellen Bildung, in: Wiebke Lohfeld/Susanne Schittler (Hg.): Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 192-204.

Wulf, Christoph (2016): Immaterielles kulturelles Erbe. Aktuelle Entwicklungen und grundlegende Strukturelemente, in: Die Tonkunst 4/2016, S. 371-377.