

Die Musik und die anderen Künste - Musikpädagogische Diskussionsbeiträge des 19. Jahrhunderts

ECKHARD NOLTE

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung, Band 10)*

1

Die Frage nach der Legitimation der Musik im schulischen Fächerkanon gehört bis heute zu den immer wieder neu diskutierten und vermutlich stets neu zu diskutierenden Problemen der Musikpädagogik. Diese Problematik war in der Geschichte des Musikunterrichts so lange ohne größere Brisanz, als schulisches Musik-Lernen sich mit Hinweis auf seine kirchliche Funktion ausreichend rechtfertigen konnte. Im Zuge der Aufklärung wurde diese Funktion jedoch aufgeweicht mit der Folge, daß der Musikunterricht ein wesentliches Stück seiner Legitimation verlor. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts erfuhr die Musik erneut verstärkte Beachtung in der Diskussion um die Zusammensetzung des schulischen Fächerkanons, allerdings auf dem Hintergrund einer weitgehend gewandelten Argumentation. Hierbei spielte die Frage nach den Wesensmerkmalen der Musik im Vergleich zu denen anderer Künste eine nicht unwesentliche Rolle.

Im folgenden sollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Argumente aufgezeigt werden, die die musikpädagogische Diskussion jener Zeit zu dieser Thematik mitbestimmten. Hierbei geht es in erster Linie um die musikpädagogische Einschätzung jener drei Künste, die im Mittelpunkt dieser Diskussion stehen, nämlich um die Musik, die Bildende Kunst und die Poesie.

2

Wenn in einer im Jahre 1848 in der Zeitschrift „Euterpe“ veröffentlichten Eingabe an das Königlich-preußische Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten die Musik als „die bisher wohl am meisten vernachlässigte und doch mächtigste Kunst der Neuzeit“ (Nr. 9, S. 141) bezeichnet wird, so äußert sich eine Auffassung, die in der musikpädagogischen Argumentation des 19. Jahrhunderts immer wieder anklingt und die die Einschätzung der Musik im Verhältnis zu den anderen Künsten in knapper Form beispielhaft charakterisiert. Das zweifellos wichtigste Theorem, das diese Einschätzung bestimmt, ist

die Auffassung, daß Musik Gefühlsausdruck sei. Musik gilt als unmittelbare Kundgabe „inneren menschlichen Empfindens“ (Ritter 2/1894, S. XII), als „Sprache des Herzens“ (Schilling 1840, S.75), „ureigentliche Sprache der seelischen Regungen des Menschen“ (Ritter 2/1894, S. XII); durch sie gibt der Mensch „seinen Gefühlen und Empfindungen den wahrsten, angemessensten Ausdruck“ (Piel 1873, S. 5).

Zugleich besitzt die Musik nach Überzeugung zahlreicher Autoren die Eigenschaft, unmittelbar verstanden zu werden und Gefühle hervorzurufen. Sie ist „Sprache, die vom Herzen zum Herzen geht.“(Ax 1897, S. 13). Dieses Merkmal trifft nach musikpädagogischer Auffassung in besonderem Maße für den Gesang zu. Die Stimme nämlich ist das natürliche Organ des Menschen zum Ausdruck seiner Gefühle und Regungen; zwischen ihr und dem Gefühlsleben besteht eine von Natur gegebene unmittelbare Verbindung. Die Stimme, so Friedrich Lindner, ist das „sympathetische Organ“ der Seele, „was sich nur in unserem Inneren regt, was wir fühlen und leben, das verlaublich sich sogleich in unserer Stimme und verkörpert sich dadurch“ (Lindner 1840, S. 274).

Das Ohr bildet das komplementäre Organ der Stimme. Ebenso wie diese steht jenes in unmittelbarer Verbindung zum Gefühlsleben und vermag hierauf von allen Sinnesorganen am stärksten einzuwirken. „Die Natur“, so Lindner, „scheint eine unmittelbare Verbindung gestiftet zu haben zwischen Herz und Ohr. Jede Stimmung des Innern kündigt sich an durch eigene ihr angehörige Töne, und eben diese Töne sind es, welche in den Herzen derer, die sie vernehmen, dieselbe Empfindung wecken, aus welcher sie entstanden, ohne daß der Verstand es vermag, über auch nur eine Beziehung oder Ursache dieser Wirkung Rechenschaft zu geben“ (1840, S. 216 f.)

Diese Auffassung von der Musik als einer *Gefühlssprache*, die unmittelbar verstanden wird, hat ihre wichtigsten Wurzeln in der Musikanschauung des Sturm und Drang (vgl. Nolte 1983, S. 55 ff.). Insbesondere Herders These vom Ton als Empfindungslaut - als dem „große(n) Verkünder und Erreger der Leidenschaften in der Natur“ (Herder ed. Suphan Bd. 22, S. 64) - sowie die Auffassung vom Gehör als „Weg der Seele“ (Bd. 4, S. 111) bestimmen diese Sichtweise. Hinzu tritt die historisch weit zurückverfolgbare musikalische Resonanzlehre, wonach eine schwingende Saite eine andere zum Mitschwingen anzuregen vermag. Von Herder aufgegriffen, wird sie ins Psycho-Physische umgedeutet: „Je nachdem wie die Nerven im Ohr durch den Ton berührt werden, wird eine entsprechende Bewegung in der Seele ausgelöst“ (Bd. 4, S. 64). In dieser ihrer Eigenschaft als Ge-

fühlssprache bietet sich die Musik nach musikpädagogischer Argumentation in besonderer Weise als Mittel zur Bildung des „Gemütes“ an, d.h. als Mittel zur erzieherischen Beeinflussung jenes Bereichs des Seelenlebens, der das Gefühlsleben ausmacht. Auf dem Hintergrund eines gewandelten Erziehungsdenkens, das im Unterschied zu demjenigen der Aufklärung mit seiner vorrangigen Verstandeschulung die Forderung nach harmonischer Entfaltung aller menschlichen Kräfte, insbesondere auch der Gefühlskräfte, vertritt (vgl. Nolte 1983, S. 74 ff.), gewinnt die Musik so eine besonders wichtige Rolle als Erziehungsfaktor.

In dieser Wirksamkeit übertrifft die Musik nach Ansicht der Musikpädagogen den der Bildenden Kunst, deren Gefühlswirkung aufgrund der Eigenart des Auges weitaus geringer eingeschätzt wird. Denn das Auge vermag sich „gleichgültiger den ... einwirkenden Einflüssen (gegenüber) zu verhalten, als das Ohr unter dem Einfluß des Schalles“ (Ritter 1891, S. 4), wie Ritter vergleichend feststellt. Bereits Sulzer betont die im Vergleich zum Gesichtssinn „weit stärkere Kraft“ des Ohres auf das Gefühlsleben (Sulzer 2/1792, ND 1970, Bd. 3, S. 91); so wirke ein mißstimmiger Ton sehr viel intensiver auf das Gemüt als eine widrige Farbe, und die Farbharmonie des Regenbogens übe viel weniger Wirkung auf das Gefühlsleben aus als miteinander harmonisierende Töne. Dieser Unterschied erklärt sich nach Sulzer daraus, daß die Gehörnerven durch die Stöße der schwingenden Luftteilchen ungleich stärker erschüttert werden als das Auge durch das Licht, und daß sich dadurch die Wirkung der Gehöreindrücke intensiver über das ganze Nervensystem ausbreitet als die der Gesichtswahrnehmungen (ebd. S. 422).

Ähnlich äußert sich Herder, der das Auge „die äußere Wache der Seele“ und einen „kalten Beobachter“ nennt; zwar sei das Auge dem Ohr an Klarheit und Deutlichkeit überlegen aber letzteres komme von allen Sinnen der Empfindung am nächsten (Herder ed. Suphan Bd. 4, S. 111). Auch der Poesie ist die Musik nach Überzeugung vieler Musikpädagogen in der Unmittelbarkeit des Ausdrucks und der Wirkung deutlich überlegen. Da die Dichtkunst an Begriffe gebunden sei, könne sie nämlich nicht direkt, sondern nur indirekt auf dem Weg über den Verstand Gemütsbewegungen hervorrufen (vgl. Lindner 1840, S. 154; Schilling 1840, S. 75; Sering 1879, S. 2).

3

Was aus musikpädagogischer Sicht als großer Vorteil der Musik gegenüber der Poesie und anderen Künsten gilt, erscheint in den Augen Kants als Nachteil. Für

Kant ist Musik „bloßes Spiel der Empfindungen“ (Kant 1790, § 53) und wirkt ausschließlich auf das Gemüt. Zwar habe die Musik, „wenn es um Reiz und Bewegung des Gemüthes zu tun ist“ (ebd.), in der Rangordnung der Künste ihren Platz gleich nach der Poesie. Nach dem Zuwachs der durch sie bewirkten Erkenntnis beurteilt, komme der Musik aber der unterste Platz unter den Künsten zu, denn sie lasse die Verstandeskräfte unbeschäftigt, da sie keine Ideen biete. Im Gegensatz zu den in der Dichtkunst dargestellten Ideen und zu den räumlichen Proportionen der Bildenden Künste sind für Kant musikalische Abläufe als eine zeitliche Folge von Empfindungen dem Verstand nicht angemessen. Deshalb beurteilt Kant die erzieherische Wirkung der Musik auch sehr negativ. Junge Leute, die sich zu sehr mit Musik befaßten, bekämen „gewöhnlich einen seichten, schalen Charakter und zwar deswegen, weil dergleichen Musikliebhaber selten andere Geschäfte vornehmen oder, wenn sie es ja tun, doch nur überhin, denn sobald irgendwo ein Konzertchen ist, so müssen sie mit dabei sein. Es sagte einst jemand zu einem solchen Menschen: Sie sind jetzt wie ihr Instrument, weiter läßt sich mit Ihnen nichts anfangen, als daß man auf ihnen spielt“ (zit. n. Wieninger 1929, S. 68).

Die erste Stelle in der Rangordnung der Künste kommt nach Kant der Poesie zu, da sie sowohl die Sinnlichkeit beschäftigt und Gemütbewegungen bewirkt, als auch durch die Darbietung von Ideen zugleich die Verstandeskräfte beansprucht. In dieser Hinsicht sind auch die Bildenden Künste, die Bildhauerei und die Baukunst der Musik überlegen. Sie versetzen nämlich die Einbildungskraft „in ein freies und doch zugleich dem Verstande angemessenes Spiel“ und treiben ein „Geschäft, indem sie ein Product zustande bringen, welches den Verstandesbegriffen zu einem dauerhaften und für sich selbst sich empfehlenden Vehikel dient, die Vereinigung derselben mit der Sinnlichkeit und so gleichsam die Urbanität der oberen Erkenntniskräfte zu befördern“ (Kant 1790, § 53).

4

Neben dem häufigen Hinweis auf die gegenüber den anderen Künsten unübertreffliche Gefühlswirksamkeit der Musik findet sich in der musikpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts immer wieder der Versuch, der von Kant herausgestellten Auffassung von der Minderwertigkeit der Musik in bezug auf die Betätigung der Verstandeskräfte zu begegnen.

Einen argumentativ gewichtigen Ansatz hierzu legt Hans Georg Nägeli vor (Nägeli 1809), indem er zeigt, daß von Kants eigenem Denken her, von diesem aber unerkannt, sehr wohl der Musik eine die Verstandeskräfte beschäftigende Funktion zuzugestehen ist. Zwar erkennt Kant an, daß der Musik eine „mathematische Form“ zugrunde liegt; doch sieht er diese nur in den Tonbeziehungen (Schwingungsverhältnissen) gegeben, die in ihren Zahlenproportionen nicht klar wahrnehmbar sind. Nägeli hingegen verweist auf den Rhythmus, den er als die „rationale Seite“ der Musik bezeichnet und dessen „Zeitgrößen“ durchaus in ihrem „quantitativen Gehalt“ erfahrbar seien. Der Rhythmus, so Nägeli, kann bei entsprechender Ausbildung des Lernenden in seinen mathematischen Verhältnissen bis zur „Deutlichkeit im Begriff“ (1809, S. 19) aufgefaßt werden. Daher beschäftigt die Musik durchaus die Verstandeskräfte und erfüllt damit die von Kant negierte Voraussetzung, um nicht nur als angenehme, sondern auch als schöne Kunst voll anerkannt zu werden.

Während sich Nägeli auf zahlengesetzliche Gegebenheiten stützt, um die Beanspruchung der Verstandeskräfte durch die Musik zu belegen, berufen sich Musikpädagogen aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gerne auf Eduard Hanslicks musikästhetische Vorstellungen von der „eigentümlichen künstlerischen Gestaltung“ und dem „geistigen Gehalt“ von Kompositionen (Hanslick 1854, 12/1918, S. 121), der nur mit geistiger Arbeit zugänglich sei (ebd. S. 131), „Ernstes Denken“ (Schöne 1899, S. 33) sowie „denkende Betrachtung und Verarbeitung“ (Küffner 1902, S. 37) werden zu wesentlichen Bestandteilen des Musikerlebens erklärt. Nach Palmer steht die Musik deshalb der Rhetorik sehr nahe, denn „... in den Tonverhältnissen an sich, im Bau eines Tonstücks ... ist ebensoviel logische wie rhetorische Gesetzmäßigkeit als in einer lateinischen Periode; dem, der etwas von der Sache versteht, gibt eine Mozartsche oder Beethovensche Partitur ebensoviel zu denken als dem Philologen eine ciceronische Rede ...; diejenigen sind sehr falsch berichtet, die da meinen, die Musik kitzle nur das Ohr, während der Geist indessen vegetiere“ (Palmer 1860, Bd. 3, S. 852).

Im Hinweis darauf, daß sich im Gesang Melodie und Poesie miteinander verbinden, liegt ein weiterer Ansatz dafür, der Auffassung von der Zweitrangigkeit der Musik gegenüber den anderen Künsten entgegenzutreten. Im Gesang, so Nina d'Aubigny, erfolge die Verschwisterung von Gefühl und Verstand, von Ton, der unmittelbar zum Gefühl, und Wort, das zum Verstand spreche (d'Aubigny 1803, S. 142). Beispielhaft zusammengefaßt sind die Argumente für die umfassen-

de Beanspruchung der Gefühls- und Verstandeskräfte durch den Gesang in folgenden Ausführungen des Musikdirektors und Seminar-Oberlehrers F.W. Sering:

„Der Verstand wird ununterbrochen in reger Thätigkeit erhalten, indem es seine Sache ist, die vielfach gegliederten und in jedem Gesangsstück verschieden sich gruppierenden rhythmischen, melodischen und dynamischen Verhältnisse aufzufassen, den Inhalt des Gesangstextes zu verstehen und schließlich auch zu untersuchen, in wie weit Inhalt und Form von Text und Tonsatz einander entsprechen. Hier ist ihm fast ein überreiches Feld zu ausgedehnter Thätigkeit geboten. Der Sprachunterricht hat dem Gedichte gegenüber seine Schuldigkeit gethan, wenn letzteres nach Inhalt und Form klar gelegt ist. Der Gesangunterricht erfordert dieselbe Auffassung und dasselbe Verständnis des Gedichts ..., zugleich aber auch Verständnis des Tonsatzes. Das Singen besteht eben nicht bloß in der Bildung der Töne des Liedes, sondern durch die Töne soll die Seelenbewegung, welche der Text und die Melodie in dem Sänger gewirkt haben, zum Ausdruck kommen. Der Gesangunterricht erhebt demnach viel höhere und gesteigerte Ansprüche an den Verstand, als es der Sprachunterricht bei Behandlung des Gedichts thut“ (Sering 1879, S. 5).

5

Mit der in romantischem Ideengut verankerten Vorstellung von der Musik als einer metaphysisch-religiösen Kunst erhält diese ein weiteres Attribut, das ihre Stellung gegenüber den anderen Künsten stützt. Entsprechend romantischer Musikanschauung, wonach Musik „das letzte Geheimnis des Glaubens, der Mystik, die durchaus geoffenbarte Religion“ ist (Tieck, zit. n. Schäfke 1934, ND 1964, S. 345), wird geltend gemacht, daß die Musik den Menschen „über die Erde empor in ein höheres Reich des Schönen“ zu ziehen vermag (Kübler 1826, S. VII). In ihr scheint die „göttliche Idee“ auf (Merling 1856, S. 7); sie ist die „geistigste“ aller Künste, durch die die Seele „aus ihrem bisherigen Seyn herausgerückt und in eine andere Welt hineinversetzt“ wird (Lange 1841, S. 7).

Dieses durch die Musik ermöglichte Erleben einer „idealen Welt“ hat Einfluß auf das Fühlen und Wollen des Menschen im Alltag (Schöne 1899, S. 33). Diese ihre herausragende Stellung in der romantischen Kunstanschauung verdankt die Musik zu einem guten Teil Arthur Schopenhauer. Nach Schopenhauer stellt die Musik nicht wie die anderen Künste Ideen dar - jene ewigen Urbilder der Dinge, die als nächste hinter den vielfältigen Erscheinungen stehen -, sondern ist viel-

mehr unmittelbare Objektivierung des Willens selbst. Während die anderen Künste nur vom Schatten reden, spricht sie vom Wesen selbst; in ihr offenbart sich im Unterschied zu jenen das Wesen der Welt unmittelbar (vgl. Seydel 1895, S. 21 ff.). Beispielhaft für die Einschätzung der Musik aus romantischer Sicht ist es, wenn H. Ritter schreibt:

„Der Weltseele, welche wir als das Höchst-, als Tiefempfundenes ahnend spüren, hier in der Musik, in der Sprache in Tönen offenbart sie sich ... Ja, der Gott, zu dem die Menschheit betet, vor dem sie sich in Demut, Ehrfurcht und Andacht beugt, - er tönt uns überall, wo der Mensch in Tönen dichtet, entgegen“ (Ritter 2/1894, S. IX f.).

6

Mit der Feststellung, die Musik sei die „ausgebreitetste unter allen Künsten“ (Alberti 1843, S. 23), sie sei vielmehr Allgemeingut und viel stärker im Leben verhaftet als etwa die Bildenden Künste (Simon 1902, S. 19), findet sich in der musikpädagogischen Diskussion des 19. Jahrhunderts ein soziologisches Argument, um die Stellung der Musik in der Schule gegenüber den anderen Künsten zu festigen. Dieses Argument, das im Aufblühen vor allem des Gesangvereinswesens deutliche Unterstützung findet, verbindet sich mit der Überzeugung, daß es von allen Künsten die Musik ist, die am ehesten in der Schule mit Erfolg praktiziert werden kann (Alberti 1843, S. 23).

Hans Georg Nägeli, der wohl wirkungsintensivste Musikmethodiker des 19. Jahrhunderts, unterstreicht diese Ansicht mit dem Argument, daß es der große didaktische Vorzug der Musik sei, daß sie einen progressiv aufbauenden Lehrgang erlaube, der vom kleinsten Kunststück bis zum größten Kunstwerk führe und eine allmähliche Entfaltung des „Idealwesens der Kunst“ erlaube (Nägeli 1809, S. 39).

7

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die herangezogenen musikpädagogischen Quellen des 19. Jahrhunderts sich in erster Linie auf gefühlsästhetische Argumente stützen, wenn es darum geht, die Musik in ihrer Eigenart den anderen Künsten gegenüberzustellen. Indem die Musik als Gefühlssprache und Instrument der erzieherischen Einwirkung auf das Gemüt apostrophiert wird, ge-

winnt sie im Verhältnis zu den anderen Künsten pädagogisch an Gewicht und läßt sich ohne weiteres als notwendiger Bestandteil in einer auf harmonische Entfaltung aller Kräfte gerichteten Erziehungskonzeption legitimieren. Diese Stellung wird zusätzlich gestützt durch eher formalästhetische Argumente, die der Beschäftigung mit der Musik auch eine verstandesschulende Funktion zuerkennen. Die romantische Vorstellung von der Widerspiegelung einer höheren, idealen Welt in der Musik verleiht letzterer einen metaphysisch-religiösen Charakter, der sie im Kreis der Künste emporhebt. Im Hinweis darauf, daß die Musik von allen Künsten am meisten im Leben verhaftet sei und am ehesten mit Erfolg in der Schule gepflegt werden könne, begegnet ein Argument, das den Bereich der Musikanschauung verläßt und einen pragmatischen Aspekt in die Diskussion um die Künste in der Schule einführt.

Literatur

- Alberti, C.E.R.: Die Musik in Kirche und Schule. Ein Beitrag zur christlichen Erziehungswissenschaft, Marienwerder 1843
- d'Aubigny von Engelbrunner, N.: Briefe an Nathalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens, Leipzig 1803
- Ax, H.: Die Bedeutung des Gesanges und des Gesang-Unterrichts in der Volksschule, in: Lehrer-Prüfungs- und Informationsarbeiten, Heft 30, München 1897
- Euterpe, Jg. 1848, Nr. 9
- Hanslick, E.: Vom Musikalisch-Schönen, Leipzig 1854, ¹²1918
- Herder, J. G.: Sämtliche Werke, hg. von Suphan 1877 ff.
- Kant, I.: Kritik der Urtheilskraft, Berlin 1790
- Kübler, G.F.: Anleitung zum Gesang-Unterrichte in Schulen, Stuttgart 1826
- Küffner, K.: Die Musik in ihrer Bedeutung und Stellung an den bayerischen Mittelschulen, Nürnberg 1902
- Lange, O.: Die Musik als Unterrichtsgegenstand in den Schulen neben den wissenschaftlichen Lehrzweigen. Ein Beitrag zum Unterrichtswesen, Berlin 1841
- Lindner, F.W.: Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesamtgebiet der Tonkunst. Ein Handbuch für den Unterricht und die Selbstbelehrung. Leipzig 1840

- Merling, J.: Der Gesang in der Schule, seine Bedeutung und Behandlung zur Förderung musikalischer Einsicht und religiös-ästhetisch-gemüthlicher Bildung, Leipzig 1856
- Nägeli, H.G.: Die Pestalozzische Gesangbildungslehre, nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt ... von Hans Georg Nägeli, Zürich 1809
- Nolte, E.: Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule (Beiträge zur Musikpädagogik, hg. von H. Große-Jäger, H.J. Kaiser, E. Nolte, Bd. 2), Paderborn 1983
- Palmer, Chr.D.F.: Artikel Musik, in: K.A. Schmid, Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 3, Gotha 1860
- Piel, P.: Über Gesang. Einiges aus der Gesanglehre und aus der Gesangsmethode. Konferenzvortrag. Köln und Neuß 1873, ⁴Düsseldorf 1893
- Ritter, H.: Über musikalische Erziehung. Ein Mahnwort an Eltern, Vormünder und Erzieher, Dresden 1891
- Katechismus der Musik-Aesthetik, zugleich ein Hilfsbuch für den Musikunterricht in Schule und Haus, ²Dresden 1894
- Schäffe, R.: Geschichte der Musikästhetik in Umrissen, 1934, ND Tutzing 1964
- Schilling, G.: Lehrbuch der allgemeinen Musikwissenschaft oder dessen, was Jeder, der Musik treibt oder lernen will, nothwendig wissen muß, Karlsruhe 1840
- Schöne, H.: Schulgesang und Erziehung. Ein offenes Wort an alle Erzieher, Eltern, Musiklehrer und Gesangvereine, Leipzig 1899
- Sering, F.W.: Die Kunst des Gesanges in der Elementarschule, Mittelschule ... oder vollständige Methodik des Gesangunterrichts, Leipzig 1879
- Seydel, M.: A. Schopenhauers Metaphysik der Musik, Leipzig 1895
- Simon, E.: Der erzieherische Werth der Musik, Breslau 1902
- Sulzer, J.G.: Allgemeine Theorie der Schönen Künste, 4 Bde., ²Leipzig 1792, ND Hildesheim 1970
- Wieninger, G.: Immanuel Kants Musikästhetik, Diss. München 1929

Prof. Dr. Eckhard Nolte
 Leopoldstraße 13
 8000 München 40