

Die Aufgabe des Lehrers in der Musikdidaktik: Didaktische Interpretation

Weder in einer kurzen Definition noch in einer bündigen Formulierung lassen sich Inhalt und Aufgabe der Musikdidaktik zusammenfassen. Nach allgemeiner Übereinstimmung reicht ihr Arbeitsgebiet von Überlegungen zur Begründung des Faches und von Betrachtungen über seinen Sinn und seine allgemeinen Ziele über Fragen der Inhaltsbestimmung, Stoffanordnung, Lehrplanarbeit u.a. bis zu praktischen Problemen, die für konkrete Unterrichtssituationen erheblich sind: Aufbau von Unterricht, methodische Fragen, äußere Bedingungen des Unterrichts usw. (1).

Aus diesem weiten und heterogenen Gebiet greife ich einen Bereich heraus, von dem der Lehrer für seine praktische Arbeit und Fortbildung besonders betroffen ist, und für den umgekehrt die Fachdidaktik auf die Mitarbeit des Lehrers nicht verzichten kann: die planende und vorbereitende Ableitung von Unterricht. Dieser Ableitungszusammenhang zieht sich gleichsam vertikal durch das Gesamtgebiet der Musikdidaktik hindurch. Er beginnt ^{ihrem} im theoretischen Teil: bei den übergeordneten Zielvorstellungen, in denen das Fach seine Begründung bedenken muß, und er reicht über die Konkretisierung solcher Ziele an Fachgegenständen und in fachbezogenen Tätigkeiten bis in die angewandte und praktische Musikdidaktik, die sich der Organisation und der Verwirklichung des Unterrichts annimmt.

Aus diesem Teilgebiet der Musikdidaktik - der Planung und Vorbereitung von Unterricht - nehme ich wiederum einen bestimmten Ausschnitt heraus, und zwar mehr in der oberen, der theoretischen Hälfte des genannten Zusammenhangs. Aus diesem Ableitungszusammenhang, der insgesamt Unterricht konstituieren soll, lasse ich dessen oberes Stück, nämlich die Besinnung auf die Begründung und die allgemeinen Ziele des Musikunterrichts aus, weil sich - wie allgemein bekannt und akzeptiert - die Hoffnung als trügerisch erwiesen hat, Unterrichts-

inhalte konsequent aus allgemeinen Lern- und Verhaltenszielen ableiten zu können (2). Ebenfalls lasse ich methodische und technische Betrachtungen und Forderungen fort, die sich auf praktische Durchführungsmöglichkeiten des Unterrichts beziehen - als das untere Teilstück des didaktischen Arbeitsverlaufs. Ich nehme mich vielmehr eines Mittelstücks aus dem didaktischen Zusammenhang an und versuche, die Stelle zu erfassen, an der die fachwissenschaftliche Untersuchung von Gegenständen für den Musikunterricht übergehen muß in Gedanken darüber, inwiefern diese Gegenstände ~~XXX~~ die Vermittlung von Musikverstehen gestatten. Mein Ansatz ist also die Sache (das einzelne Musikstück oder das musikalische Phänomen) und zwar in einem Zustand, in dem man noch nicht von ihr sagen kann, ob und wie mit ihr - von ihr ausgehend - ^{eine} sinnvolle Vermittlung zwischen den Schülern und der Musik, ^{und} ihrem Wesen ~~und solchen Fragen, die vom konkreten Fall ausgehend,~~ möglich sein wird. Diese soeben abgegrenzte Strecke des didaktischen Arbeitens nennen wir "Didaktische Interpretation", und wir pflegen mit diesem Begriff jenen Vermittlungsversuch einerseits gegen musikalische Analyse und andererseits gegen methodische und organisatorische Überlegungen abzusetzen (3).

Innerhalb des Bereichs der didaktischen Interpretation geht es mir darum, aufzuzeigen, wie die Brücke von der fachlich ausgerichteten Untersuchung von Gegenständen zu der Frage nach ihren Vermittlungsqualitäten und -möglichkeiten geschlagen werden kann. Der gewählte Ansatz aus dem musikdidaktischen Zusammenhang, der sein Ziel und Ende in konkretem Unterricht hat, geht einerseits von der Hypothese aus, daß der bezeichnete Brückenschlag von der Sache zu ihrer Vermittlung vornehmlich Aufgabe des Lehrers ist, - eine Aufgabe, die bisher in Studium, Lehrerfortbildung und Praxis zu wenig in die Hand des

angehenden oder praktizierenden Lehrers gelegt wird. Dabei soll klargestellt werden, daß ~~innerhalb der Musikdidaktik~~ der theoretische Bereich der Musikdidaktik nicht dem Fachdidaktiker vorbehalten bleiben darf, während ~~für~~ der Lehrer etwa mehr für den praktischen und angewandten zuständig wäre. Vielmehr muß der Praktiker notwendig auch an den theoretischen Überlegungen beteiligt, ~~dazu~~ *hierzu* aufgerufen und ~~dazu~~ befähigt werden, wenn selbstverantworteter Unterricht möglich sein soll. Andererseits steht mein Ansatz unter der Hypothese, daß die übergeordneten Lern- und Verhaltensziele - also der allgemeine politische Konsens über die Erziehungsziele der Schule - aus der Beschäftigung mit den Sachen ermittelt werden können und müssen, da ja der umgekehrte Weg - die Inhalte aus oberen Normen und Zielen zu bestimmen - sich als ungangbar erwiesen hat (4).

Der Musiklehrer als didaktische Instanz und der Anspruch der

Sache im didaktischen Zusammenhang

Ich glaube, daß der Lehrer am ehesten in der Lage ist, seine Fachgegenstände daraufhin zu untersuchen, ob und wie sie zwischen dem Menschen und seiner Welt vermitteln können: Er verfügt aufgrund seines fachlich ausgerichteten Studiums über die Fähigkeit, den Stoff sachgerecht zu untersuchen, zu strukturieren und zu verstehen; und er kennt die Bedürfnisse und den Verstehens- und Lebenshorizont derer, denen der Stoff, das Verstehen von Musik überhaupt und schließlich auch das Verstehen in jenem allgemeinen Sinne, wo es mit Haltung zusammentrifft oder Verhalten auslöst, vermittelt werden soll.

Übernimmt ein anderer als der einzelne Lehrer diesen Brückenschlag vom Stoffverstehen zur Vermittlung dieses Verstehens, dann kommen im allgemeinen Rezepte für Unterricht dabei heraus, die für aktuelle Situationen und für die Individualität von Lehrer und Schüler nicht anwendbar sind, - oder eine theoretische und formale Auflistung von Einzelerkenntnissen aus dem jeweils untersuchten Stoff, die dann für Unterrichtsziele ausgegeben werden. In beiden Fällen wirken die Fachgegenstände wie Fremdkörper, und die Erfahrung lehrt, wie schnell Schüler gegen sie immunisiert sind. Sie lassen derart verabreichte Stoffe kaum an sich heran, und vor allem vergessen sie sie schnell (5).

- beim Übernehmen von Rezepten -

Im ersten Fall wird jene Stelle im didaktischen Zusammenhang übersprungen, die überhaupt erst die Vermittlungsqualitäten der Gegenstände untersuchen und die Frage beantworten soll, ob und wie dieser Stoff Möglichkeiten ^{zum} freigibt, ~~freigibt~~ ^{zum} Verstehen von Musik und Verstehen in einem allgemeinen Sinn freigibt - bis zu jenem Schritt hin, der bereits vorschnell darüber Auskunft gibt, wie ein Unterricht methodisch-technisch ablaufen könnte. Im zweiten Fall werden die

Schüler unmittelbar mit Einzelteilen der fachlichen Gegenstandsuntersuchung konfrontiert. Diese Einzelteile nehmen sogleich den Rang von Lernzielen an, obwohl auch sie das Verstehen des betreffenden Stückes oder gar^{das} (Verstehen von Musik nicht unbedingt garantieren. Derartige Fachlernziele und die Schüler bleiben einander fremd; von Vermittlung kann nicht die Rede sein.

Dazu ein Beispiel:

Eine rezeptologisch verstandene Didaktik untersucht zunächst das gegebene Stück, für den ersten Satz der "kleinen Nachtmusik" etwa: Aufbau nach dem Schema der Sonatenform, der Welt des Divertimento zugehörig, Bau und Unterscheidung der einzelnen Formteile, Biographisches über den Komponisten usw. Diese Ergebnisse werden dann auf einen Unterrichtsablauf transponiert, ~~etwa~~: Wir hören den ganzen Satz, lassen aufgrund des zuvor gelernten Schemas die Teile bestimmen, beschreiben und gliedern die Themen, untersuchen Verarbeitungen, fertigen^{(eine} entsprechend dem Hörzuwachs zunehmend vollständige Verlaufsskizze an. Alle Schritte, vorbereitende Hilfsmaßnahmen, die zeitliche Planung, die Gliederung der Stunde nach Aktionsformen usw. werden genau beschrieben und für ein altersgemäßes Niveau zubereitet. Dennoch bleibt die Sache im Zustand des Objekts - ein fremdes Gegenüber, weil die Frage unterlassen wird, worin die Sache den Schüler betrifft, ~~und~~ was sie an Verstehen vermitteln kann und wie sie über ihre Einmaligkeit in das Gesamtgebiet Musik, in ihre eigene wie ~~des~~ auch in des Schülers Umwelt ausstrahlt. Die Betrachtung bleibt beim Befund der Sachanalyse stehen und transponiert ihn lediglich in bestimmte Aneignungsschritte. Der Inhalt des Unterrichts - derart von seiner eigenen Welt und von den Schülern isoliert - wird ein beliebiger und austauschbarer Gegenstand für Verhaltens- und Wissensziele.

Das entsprechende Beispiel für die unvermittelte Gleichsetzung von fachlichen Erkenntnissen mit Lernzielen fällt noch karger aus, insofern hier sogar noch auf methodische Überlegungen verzichtet wird.

In beiden Fällen werden Fragen des Verstehens und des Vermittelns auf solche des Faktenwissens reduziert. Es handelt sich dabei um einen Kurzschluß zwischen Sachwissen auf der einen und Lernzielformulierungen bzw. methodischen Hinweisen auf der anderen Seite. In dem Bereich, in dem das Wort eigentlich verwendet wird, bedeutet Kurzschluß, daß in einem Stromkreis Leiter verschiedener Polarität oder Phase ohne dazwischenliegenden Widerstand in Verbindung kommen, daß also ein Zwischenglied oder ein überbrückendes Stück, das für den Transport von einem Ausgangspunkt zu einem Zielpunkt nötig ist, ausgelassen wird.

Welches Glied oder Zwischenstück aber fehlt auf dem Weg von der Sache und ihrem angemessenen Verständnis zu den Möglichkeiten, mit denen andere daran und daraus etwas lernen können? Ist es eine pädagogische oder politische Norm, die kategorisch Ziele und Sachverhalte benennt, für die die Fachgegenstände gleichsam als Zulieferer fungieren, - oder ist es - wie Wolfgang Klafki meint (~~wenn~~ vergleiche Anmerkung 4) - eine Art didaktisches Sieb, mit dem aus den Fachgegenständen herausgefiltert wird, was ~~wenn~~ irgendwie ~~erziehend~~ ~~bedeutsam~~ erzieherisch bedeutsam ist, während anderes als Rückstand zurückbleibt? Und welche Instanz hätte das erzieherisch Wirksame und Wichtige aus den Gegenständen auszusondern? ~~XXX~~ Soll dies der Unterrichtsmethodiker tun oder eine eigenständige Wissenschaft (die Pädagogik oder die Didaktik), die von oben über die Gegenstände verfügt? Und mit welcher Fachkompetenz muß eine solche aussondernde Instanz ausgestattet sein? - Dies alles sind Fragen, mit denen Pädagogen, Didaktiker und Lehrplankonstrukteure ^{sich} seit langem und mit unterschiedlichen Entscheidungen herumschlagen.

Das ~~ist~~ im didaktischen Zusammenhang der beiden oben genannten Fälle ausgelassene Verbindungsstück ist nach meiner Meinung nicht etwa eine pädagogische Überlegung, wie und unter welchen Bedingungen die Sache "an den Mann gebracht" werden könne, sondern es besteht in einer weitergehenden und breiter angelegten Befragung der Gegenstände selbst, als sie in fachwissenschaftlicher Analyse und Interpretation üblich ist. Der Mangel im kurzgeschlossenen Kreis von Gegenstandsbefragung und Unterrichtsplanung kann nicht durch vermeintlich notwendige pädagogische Zutaten aufgehoben werden, so als ob die Sachen 'an sich' und in ihrem eigentlichen Zustand nicht schon für die Vermittlung von Verstehen (in seinem weiten und didaktischen Verständnis) geeignet seien.

Gegen die Vorstellung von der angeblich notwendigen pädagogischen Ummodellung der Sachen in Unterrichtsinhalte hat Helmut Seiffert an konkreten Beispielen aus der didaktischen Literatur aufgezeigt, daß "die Sache selbst in sich viel pädagogischer ist, als der Pädagoge immer meint". Den behaupteten Dualismus zwischen didaktischen Prinzipien und denen der Sache weist er mit dem Hinweis zurück, daß der "Pädagoge ... zwangsläufig oft nur ein 'abgeleitetes' Verhältnis zur Sache" ^(und daß er) ~~der~~ "die Sache nicht um ihrer selbst willen treiben kann". Seiffert stellt schließlich die Frage, "ob es nicht gerade die Hingabe an die Sache sein kann, die den Menschen zu selbst ... befreit" und schließt mit der These: "Sachlichkeit verlangen wir nicht, weil wir meinten, die Sache sei wichtiger als der Mensch, sondern deswegen, weil es unsere Überzeugung ist, daß erst Sachlichkeit den Menschen zu sich selbst befreit"(5).

Wenn man mit Helmut Seiffert eine pädagogische und didaktische Eigenständigkeit gegenüber den Sachen abweist, muß man andererseits darauf hinweisen, daß zwar die Sache selbst sicher über jene geforderten Vermittlungsqualitäten verfügt, die zuständigen Wissenschaften aber die Sachen im allgemeinen nicht so weit

befragen, daß diese Qualitäten freigesetzt werden.

Diese Befragung muß in erster Linie von den Lehrern unternommen werden, und zwar erstens deshalb, weil die Fachwissenschaft legitimerweise ihre Gegenstände stets 'nur' in der Reduktion auf bestimmte Aspekte untersucht, also die Sachen aufgrund ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses nur ausschnittweise befragt, und zweitens, weil der Lehrer durch seinen Vermittlungsauftrag dazu genötigt ist, die fachwissenschaftlichen Aspekte zum Ganzen der Sache zusammenzufassen und darüberhinaus jenes Ganze mit der Welt des betrachtenden und verstehenden Menschen zu konfrontieren. Dies ist allerdings kein pädagogischer, sondern noch immer ein sachliches Vorgehen.

Ich will den unterschiedlichen Arbeitsansatz und das unterschiedliche Ziel des Fachwissenschaftlers und des Lehrers noch deutlicher betonen: Um Gegenstände nach wissenschaftlichen Kriterien befragen zu können, muß ~~wir~~ die Fachwissenschaft sie aus ihrer Umwelt und aus ihrem Lebenszusammenhang isolieren. Sie kann sich jeweils nur Ausschnitten aus der Lebensfülle und aus dem Kontext ihrer Gegenstände widmen. Sie muß sie gewissermaßen in die sachliche und kühle Abgeschlossenheit einer Laborsituation bringen und aus dem Umkreis des Lebens herausnehmen. Die Fachwissenschaft kann sich mit anderen Worten gar nicht der ganzen Sache widmen, will sie ihrem Auftrag und Selbstverständnis gemäß Aussagen über sie machen, die überprüfbar sind und bei denen eine Übereinstimmung zwischen den untersuchten Fakten und den formulierten Aussagen über sie besteht.

So sehr auch der Lehrer zu wissenschaftlicher Haltung und Genauigkeit gegenüber den Gegenständen verpflichtet ist, muß er doch versuchen, sie in einen weiteren Rahmen zu stellen, ~~in~~ in den Rahmen ihres historischen, gesellschaftlichen und individuellen Zusammenhangs und ihrer Wirkungsgeschichte (Gadamer), aber

auch in den Rahmen ihres Verhältnisses zur Welt derer, die sich mit ihnen beschäftigen sollen. Der Lehrer muß an den Gegenständen herausstellen, worin sie die eigene Welt und die des Schülers repräsentieren. Das bedeutet weder eine ungenauere noch eine verengte noch eine weniger wissenschaftliche Betrachtungsweise als die des Fachwissenschaftlers, sondern im Gegenteil eine, die auf seinen Ergebnissen aufbauend die wissenschaftliche Betrachtungsweise weitertreibt und übersteigt()

Inwiefern die Sicht des Lehrers gegenüber den Sachen nicht grundsätzlich anders oder unwissenschaftlicher als die Betrachtungsweise des Fachwissenschaftlers sein darf, sondern sogar intensiver sein muß, wird aus den zusammenfassenden Thesen Martin Wagenscheins zum Problem des exemplarischen Lehrens deutlich:

"1. Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.

2. Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden/" ().

Was der Lehrer über die übliche fachwissenschaftliche Untersuchung hinaus leisten muß, kann mit dem Begriff des Verstehens umschrieben werden und betrifft die Möglichkeiten, Verstehensprozesse zunächst an sich selbst zu erfahren und durchzuspielen, dann aber für andere und mit anderen einzuleiten, zu unterstützen, zu begleiten und zu vermitteln.

Verstehen von Musik heißt: - darauf hat Karl Heinrich Ehrenforth mehrfach hingewiesen - in ein Gespräch mit Musik eintreten, und zwar in der Weise, daß ein

Erfahrungsaustausch stattfindet zwischen der Musik, die in einer ganz bestimmten Umwelt steht und so einen "individuierten Lebenszusammenhang" (Habermas) darstellt und auf der anderen Seite dem Verstehenssubjekt, das in diese dialogische Auseinandersetzung ebenfalls seinen unverwechselbaren Lebenshorizont einbringt (). Was zwischen diesen beiden Individuen sich ereignet - als Zuwachs an Lebenserfahrung und Lebensmöglichkeit - ereignet sich durch Verstehen, und dieses Verstehen schließt potentiell das Kommunizieren der Einmaligkeit des betreffenden Musikstücks, der Musik überhaupt, das eigene Sichverstehen und das Weltverstehen des Hörers ein. Damit der Lehrer später im Bereich von Unterricht als Vermittler zwischen dem Schüler und der Musik Verstehen einleiten und begleiten kann, muß ihm dieser Verstehensprozeß erst einmal für sich selbst und an ihm selbst bekannt werden. Dies ist der erste, unverzichtbare Schritt didaktischer Tätigkeit - eine Tätigkeit, von der man eingestehen muß, daß sie weder im Studium noch in der Lehrerweiterbildung bisher mit dem angemessenen Anspruch betrieben und geübt wird.

Wenn das Verstehen ein so privater und individueller Prozeß ist, wird einsichtig, daß zwischen Musik und Schüler nur vermitteln kann, wer beide Gesprächspartner genau kennt. Diese Bedingung drückt Ehrenforth in seiner Forderung aus, der Schüler müsse zu diesem Gespräch "abgeholt werden" (). Das heißt umgekehrt: Der Schüler muß als der, der nun einmal ist (mit seinen Wünschen, Vermögen, Kräften, Einstellungen, Verhaltensweisen usw.) zu dem Anspruch des Stückes (mit dessen Anteil an Welterfahrung, Spiegelung politischer, individueller, psychischer u.a. Gedanken und Anmutungen) hingbracht werden. Das Verstehen selbst, also das Ergebnis des Gesprächs zwischen den beiden, erscheint dann gleichsam - idealistisch übertrieben ausgedrückt - als ein Stück neuer Mensch, als ein Stück veränderten Bewußtseins.

Der Musikwissenschaftler und die musikwissenschaftlich ausgerichtete Arbeit klammern die Fragen nach dem Verstehen im eben bezeichneten Sinn, nach der Vermittlungsqualität der Gegenstände und natürlich auch nach den Vermittlungsmöglichkeiten dieser Qualitäten im allgemeinen ~~www~~ - und von ihrem wissenschaftlichen Ansatz her auch verständlicherweise - aus.

Ebensowenig aber kann der Musikdidaktiker den Lehrer ersetzen oder ihm didaktische Interpretationen von Musik zum unmittelbaren Gebrauch für seine Schulsituation an die Hand geben, weil er den oder diejenigen, die abgeholt werden sollen, ja nicht kennt. Er kennt auch nicht die besonderen Umstände, unter denen der Verstehensprozeß jeweils versucht wird und abläuft. Der Musikdidaktiker kann daher seine Vorstellungen und Hilfen zum Verstehens- und Vermittlungsprozeß nur theoretisch auf Grund von simulierten Situationen darlegen, die ihm die Psychologie, die empirische ~~Unterrichtsforschung~~- und Rezeptionsforschung und andere empirisch arbeitende Disziplinen zur Verfügung stellen. Er bereitet in diesem Fall Modelle didaktischer Interpretationen in dem Sinne vor, daß der Lehrer sie auf seine einmalige Unterrichtssituation hin ausrichten oder Alternativen zu ihnen herstellen kann.

Und selbst, wenn die empirische Unterrichts- und Rezeptionsforschung in Zukunft mehr und/oder bessere Auskünfte über jenes "Abholen" der Schüler liefern kann, wird diese Hilfe für die didaktische Interpretation doch nur unvollkommen sein. Liegt es doch im Wesen und in der Tendenz solcher Untersuchungen, den persönlichen, individuellen und intimen Standort des Einzelnen zu verdecken und aufzuheben in die Anonymität von Massenpopulationen. Wer an der Brücke zwischen der Sache und dem einzelnen Menschen bauen will, dessen Ziel muß es gerade sein, jene Anonymität und Gleichschaltung mit Hilfe des Verstehens- und Vermittlungsprozesses aufzuheben.

Der Musikdidaktiker hat allerdings außer dieser theoretischen, modellbauenden ~~Möglichkeit~~ noch eine zweite, eine praktische Möglichkeit, didaktische Interpretation zu betreiben, das heißt nach dem Gesagten: den Brückenschlag von der Untersuchung der Sache zu seinem Verstehen und zur Vermittlung von Verstehensmöglichkeiten hin zu vollziehen.

Das kann er, indem er nicht darüber redet, wie jener Vermittlungsprozeß und jenes Abholen praktiziert werden können, sondern indem er mit Lehrern oder mit zukünftigen Lehrern selbst didaktische Interpretation betreibt, indem er also die musikwissenschaftliche Untersuchung von Musik ausdehnt und weiterführt auf jene Art von Verstehen, die Gadamer mit der Metapher und der Form des Gesprächs beschreibt.

So erhält der Ausschnitt aus dem didaktischen Zusammenhang, den wir als didaktische Interpretation bezeichnen, eine doppelte Möglichkeit des Vollzugs: Er kann in einer theoretischen und simulierten Antizipation betrieben werden oder er kann auf der Ebene derer und mit denen zusammen, die das Vermittlungsgeschäft im Unterricht betreiben sollen, praktisch und verbindlich werden.

Der Begriff der Erfahrung als Brücke zwischen Sache und Mensch

Um mit einem Wort zu bezeichnen, welchen Zustand und welche Haltung der Mensch in jenem Prozeß des Verstehens erreichen kann, der über die Enge der fachwissenschaftlichen Untersuchung hinausgeht und zugleich mit dieser notwendigen Untersuchung die Wirklichkeit des Interpretierenden zur Geltung bringt, wähle ich den Begriff der 'Erfahrung'. Ich benutze diesen Begriff in seinem etymologisch hergeleiteten Verständnis von "ursprünglich durchdringen" in einen Bereich, der schon jenseits ($\pi\epsilon\rho\acute{\alpha}$) der verstandenen Sache liegt (), dort, wo er 'Welt' repräsentiert und 'Weltverstehen' eröffnet. Dieses Wortverständnis von Erfahrung enthält einen spezifisch didaktischen Gedanken; es umschreibt die didaktische Dimension, die eine Sache 'an sich' hat. Die Wortwurzel von 'Erfahrung' ($\pi\epsilon\rho-$, $\pi\epsilon\rho\sigma-$, peritus = darüberhinaus, weiter, jenseits) () bezeichnet den Weg durch das Verständnis einer Sache hindurch: einerseits in das Selbstverständnis- verstehen dessen, der sich um die Sache bemüht, und andererseits durch die Sache hindurch zu allgemeinen Wahrheiten, die die Sache presigibt. Das Grimmsche Wörterbuch definiert - die lange Wortgeschichte zusammenfassend - 'Erfahrung' als den "Eindruck des Äußeren auf unser Inneres; wir erfahren etwas an den Dingen wie an uns selbst" (). Und Joseph Kehrein formuliert im Onomastischen Wörterbuch: Erfahrung ist die "Gewißheit der erlangten Kenntnis von Tatsachen, um aus denselben allgemeine Wahrheiten abzuleiten" ().

Diesen Wortsinn verwendet auch Gottfried Benn in seinem Gedicht "Reisen". Er stellt ihn mit dem ebenfalls ursprünglichen Wortverständnis von "reisen, fahren" ($\tau\omicron\rho\sigma\acute{\upsilon}\nu\ \epsilon\upsilon\delta\acute{\upsilon}\mu\alpha$) in einem Wortspiel in eine paradoxe Verbindung: (ich zitiere die erste und die letzte Strophe des Gedichts)

Meinen Sie, Zürich zum Beispiel
sei eine tiefere Stadt,
wo man Wunder und Weihen
immer als Inhalt hat?

...
Ach, vergeblich das Fahren!
Spät erst erfahren Sie sich:
bleiben und stille bewahren
das sich umgrenzende Ich. ()

Der Begriff 'Erfahrung' bietet in unserem Zusammenhang und für unsere Absicht zwei Vorteile: Er umschließt erstens alle Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit einer Sache, also außer Erkenntnis, die einen unabdingbaren Anteil an 'Erfahrung' hat, auch zum Beispiel die körperlich-motorischen und die emotional-affektiven Aspekte des Verstehens. Er ist weiter zu fassen als der Erkenntnisbegriff, weil er auch die sinnliche Anschauung in sich faßt, und er vermag die bekannte leidige und künstliche Trennung ~~ww~~ des Hörens in einen sinnlichen und einen geistigen Aspekt aufzuheben (). Zweitens bezeichnet er den doppelten Weg von der Sache zum verstehenden Menschen wie vom Menschen zur Sache und über sie hinaus zu 'Weltverstehen' (oder Umweltverstehen) überhaupt. Er faßt also die Bewegung der Objektivierung mit derjenigen der Selbsterfahrung und Internalisierung zusammen.

Versteht man 'Erfahrung' so, dann erlaubt die Schlüsselfrage des Interpretierenden: - Welche Erfahrungen kann man mit dieser Sache oder mit diesem Phänomen machen? - oder - didaktisch zugespitzt: - Welche Erfahrungen vermittelt diese Sache? - gleichsam die Koinzidenz von Aussagen über die betreffende Sache und Aussagen über das mögliche Verhalten zu ihr. Als ein Begriff, der die Verbindung von Sache und Mensch und von Sache und (Um)-Welt bezeichnet, kann 'Erfahrung' die Schwierigkeit der Verbindung von Verhaltenszielen zu Inhalten insofern lindern oder auflösen, als in ihm der zu verstehende Inhalt einer Sache und das mögliche Verhalten ~~zx~~ ihr gegenüber als zwei Weisen desselben Vorgangs erscheinen. Unter dem Gesichtspunkt aber, daß Sachen von dem Verstehenden immer als eine ausschnittsweise Stellvertretung von 'Welt' erfahren werden, daß sie jeden-

falls im Bereich von Unterricht als eine 'exemplarische Repräsentanz' von 'Welt' verstanden werden sollen, enthält und offenbart die Erfahrung, die man mit einer Sache machen kann, zugleich die allgemeinen, übergreifenden Verhaltensmöglichkeiten gegenüber der Umwelt des Schülers.

Mit der Einführung des Begriffs der Erfahrung und seiner Einfügung in die Kette der Fragen, die an die Sachen zu stellen sind, wird das Verhältnis von allgemeinen Lernzielen zu Lerninhalten in gewisser Weise umgekehrt. Nicht mehr gilt es, die Inhalte aus den Zielen abzuleiten; sondern jene Ziele, die ja zusammengekommen die Wünsche der Gesellschaft und ihr Selbstverständnis dokumentieren, können aus der Erfahrung mit den Sachen (aus der sachlichen und intensiv befragten Erfahrung mit der Welt also) sichtbar gemacht und erfüllbar werden. Vorbedingung für diese Art von Erfahrung ist eine Untersuchungsmethode und -haltung, die die Sache als ein Ganzes zu sehen versucht und sie über ihre zu analysierenden Einzelheiten hinaus in ihrem "individuierten Lebenszusammenhang" (Habermas, siehe Anmerkung) stellt, ~~Wissenschaft~~ die darüber hinaus aber die Sachen der Welt und dem Horizont des Schülers öffnet. Dies meint der Begriff der exemplarischen Repräsentanz, der den Sachen immanent und durch Interpretation hervorzuholen ist.

Auch vom pädagogischen Begriff des Exemplarischen (Wagenschein) aus kann man jene Verquickung von Sache und Verhalten, von Sache und Mensch fassen. Dabei ist zu bemerken, daß der in der bildungstheoretischen Pädagogik aufgekommene Begriff des Exemplarischen nicht etwa, wie er heute meist in heruntergekommener Bedeutung verstanden wird, die stellvertretende Auswahl einer Sache aus einer Menge möglicher anderer Gegenstände meint. Er bezeichnet vielmehr die Bedeutung einer Sache und ihrer Interpretation für den Menschen - als Hilfe, "zu einer verantwortlichen Auslegung seines Selbstverständnisses zu gelangen (; vergleiche

pädagogischen
die ~~mittelalterlichen~~ 'Exempla' und 'Exemplaria' in der mittelalterlichen Er-
ziehung). Er bezeichnet darüberhinaus einen Umgang mit den Sachen, der von ein-
fachen Formen des Sachverstehens bis zu einer von den Sachen "Abstand-nehmenden"
wissenschaftstheoretischen und "das Ganze der geistigen Welt betrachtenden"
Erfahrung reicht (). Auch im Zusammenhang mit dem Begriff des Exemplarischen
wird das Verhältnis zwischen Sache, Welt und Mensch sichtbar: " Das Einzelne,
in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen"; und
"die Spiegelung muß nicht nur das Ganze des Faches - im günstigen Falle das
Ganze der geistigen Welt - , sie muß auch das Ganze des Lernenden (nicht nur
z.B. seine Intelligenz) erhellen" ().

Die Frage nach den Erfahrungen, die man mit einer Sache machen kann, und die
Interpretation eines Gegenstandes auf seine exemplarische Bedeutung hin erlauben
also den Brückenschlag von der sachbezogenen Analyse und Interpretation zur didak-
tischen Interpretation. Auf musikalische Gegenstände bezogen kann man drei Dimen-
sionen von Erfahrungen unterscheiden:

- 1) musikalisch-materiale und musikalische-technische Erfahrungen des Gegenstan-
des (= das wissende Verstehen und Erkennen, wie die Sache gemacht oder zu
machen ist)
- 2) allgemein-musikalische Erfahrungen (das Wesen von Musik; an der Sache erfahren
und
was Musik ist, bewirkt, ~~wowowwieesSpiegelundAbbildwird~~)
- 3) allgemeine Erfahrungen, etwa philosophischer, kulturgeschichtlicher, gescicht-
licher, gesellschaftlicher, psychologischer und privater Art (Erfahrung von
der Welt der Sache wie von 'meiner' Welt, worauf die Sache verweist)

Solche Erfahrungen muß natürlich zunächst der Lehrer selbst machen, bevor sie
im Unterricht thematisiert und operationalisiert werden können. Die didaktische

Arbeit des Lehrers, seine eigentliche Aufgabe, die ihm keiner abnehmen kann, weil er sie immer schon im Hinblick auf seine Vermittlungsaufgabe betreibt, besteht darin, die Untersuchung und Befragung von Gegenständen in jenen Bereich von Erfahrungen hinaufzutreiben. Erst wenn von der analytisch und interpretierend vorgehenden Untersuchung aus solche weiterführenden Erfahrungen thematisiert sind, können die Gegenstände zu Unterrichtsthemen formuliert werden, indem aus der Breite des Erfahrungshorizontes nunmehr gezielt solche Aspekte ausgewählt werden, die für verschiedene alternative Lebens- und Erlebenssituationen und für bestimmte Verhaltensweisen ein aktuelles Interesse haben können. Auch bei dieser vierten Stufe der didaktischen Interpretation, nach der fachwissenschaftlichen Sachklärung (Analyse), der Sachdeutung und der zusammenfassenden Formulierung von über die Sache und das Fach hinausgehenden Erfahrungen, wird das "Abholen" des Schülers erst vorbereitet. Es wird in verschiedenen Möglichkeiten den verschiedenen Horizonten und Standorten der Schüler näherungsweise zugeordnet. Der Bereich der Erfahrungen im Zusammenhang der didaktischen Interpretation ist jedoch nichts, was sich als eine Art Überbau an die notwendigen und unersetzlichen Stufen der fachwissenschaftlichen Arbeit angeschlossen. Vielmehr muß er als eine Haltung und als wissenschaftliche Einstellung diese Stufen schon beeinflussen und motivieren.

~~Bisxwx~~ Während der vier beschriebenen Schritte des didaktischen Zusammenhangs: der Sachanalyse, der Sachdeutung, der Zusammenfassung von Erfahrungen und der Aufstellung von alternativen Unterrichtsthemen hieraus kann der Fachdidaktiker die didaktische Interpretation helfend begleiten, ohne die Zielgruppe zu kennen. Die folgenden Entscheidungen aber müssen im Hinblick auf die betreffende Unterrichtsgruppe getroffen werden. Den gesamten Zusammenhang von der Sache bis zur Unterrichtssituation vermag nur der Lehrer zu erarbeiten.

Modell für den Prozeß der didaktischen Interpretation

I - Sachklärung - Konfrontation mit der Musiktheorie
Bildung von 'Theorie'

- 1) Material (Instrumente, Tonvorrat etc.)
- 2) Materialbehandlung
- 3) Machart des Stückes
- 4) Formung, Gestalt

II - Sachdeutung - Interpretation

- 1) Interpretation einzelner Aspekte und des Ganzen
- 2) Verhältnis von "Einmaligkeit und Masterhaftigkeit"
(H. Domin)

III - Erfahrungen mit dem Stück

- 1) musikalisch - technisch - materiale Erfahrungen
- 2) allgemeine musikalische Erfahrungen (über das Stück hinaus)
- 3) allgemeine Erfahrungen (vom Stück ausgehend)
- 4) Ergänzung der Erfahrungen durch Parallelbeispiele, Erscheinungen und Beispiele aus anderen Gebieten

IV - Formalisierung von Unterrichtsthemen aus den Erfahrungen - mit Zielangaben

- Thema 1:
Thema 2:
Thema 3: usw.

V - mögliche und alternative Zuordnung der Unterrichtsthemen zu Unterrichtsgruppen - Rücksicht auf den Horizont der Zielgruppen - "Abholen"

- Thema 1 Thema 2 Thema 3 usw.

VI - Entwicklung der Themen zu konkreten Sequenzen, Unterrichtsreihen, Einzelstunden, Arbeitsthemen usw.

- Thema 1 Thema 2 Thema 3 usw.

VII - Genaue Auswahl der Stoffe und Aktionen; Beispiele, Ausschnitte, Alternativen, Experimente, praktische Vorhaben usw.

VIII usw. Entscheidungen für Methoden, Unterrichtsmittel, Material, Aktions- und Sozialformen etc.

Von hier an (spätestens) kann nur noch der Lehrer für den speziellen Fall entscheiden.

Bereich des Verstehens und der Erfahrungen

didaktische Brücke

Bereich des Vermittelns

Ausschnitt hier behaltener

Zusammenfassung:

Was hier versuchsweise beschrieben wurde, ist derjenige Ausschnitt didaktischer Tätigkeit, der bei der Untersuchung von Fachgegenständen ansetzt, ihn soweit befragt (nämlich weiter als die Fachwissenschaft es gewöhnlich tut), daß er Aspekte und Erfahrungen freigibt, die über ihn und über das Fach selbst hinausgehen und auf allgemeine Erfahrungen des Verstehenssubjekts zielen. Damit wird zugleich gerechtfertigt, daß die didaktische Interpretation nicht schon von zuvor formulierten allgemeinen Lern- und Verhaltenszielen aus die Gegenstände befragt, sondern umgekehrt jene aus diesen als einem Ausschnitt der Objektwelt erschließt. Dieser Vorgang ist die erste Stufe didaktischer Interpretation. Als Ausschnitt aus dem Zusammenhang didaktischer Arbeit leitet er das Abholen des Schülers zum verstehenden Gespräch erst ein. In den weiteren Stufen müssen Möglichkeiten und Bedingungen für konkreten Unterricht am Interesse und Horizont des Schülers orientiert werden. Während diese weiteren Stufen der didaktischen Interpretation schon immer als Aufgabe des Lehrers angesehen werden - er kann sich dabei allerdings der Hilfe von Unterrichtstechnologie und -methodik bedienen -, sollte hier betont werden, daß auch die beschriebene erste Stufe von denen betrieben werden muß, die den ~~Weg~~ Weg des Verstehens gemeinsam mit den Schülern gehen. Die traditionelle Instanz zur Untersuchung des Verstehensobjekts - die Musikwissenschaft - schließt ihre Tätigkeit im allgemeinen dort ab, wo sie den Gegenstand übersteigen müßte. Sie tut das in ihrem berechtigten Interesse und gemäß ihres Fachverständnisses. Dennoch bildet sie die unersetzliche Voraussetzung für den Horizont der Erfahrungen, die man mit einer Sache machen kann. Der Fachdidaktiker hingegen kann den Vorgang der didaktischen Interpretation entweder nur simulieren oder mit anderen, z.B. mit Studenten oder mit Lehrern erproben. Für den Bereich, in dem die Sache mit ihrer Welt, mit dem Schüler und seinem Horizont zusammentrifft, ~~habe~~ ^{benütze} ich den

Begriff der Erfahrung. Ihn habe ich gegen ~~Wahrheit~~ den Prozeß des Verstehens und gegen den engeren Begriff der Erkenntnis abgesetzt und versuche damit, das Zusammentreffen von Sache und Verhalten ihr gegenüber zu fassen.

Die obere Strecke der didaktischen Interpretation, die ich anfangs als das vernachlässigte Brückenglied im didaktischen Zusammenhang bezeichnet habe, muß vor allem Gegenstand der eigenen Arbeit des Lehrers, muß also auch zentraler Gegenstand des Lehrstudiums und der Lehrerweiterbildung sein.

Anmerkungen:

- 1) Eine übersichtliche Zusammenstellung musikdidaktischer Aufgaben hat Helga EITL in ihrer Systematik zur "Lehrplanforschung für das Fach Musik" vorgestellt, in: Forschung in der Musikerziehung (Beiheft zu: Musik und Bildung) Heft 2/1969, Mainz 1969, S. 51 ff.
- 2) Die Kritik an der Stagnation der Curriculumentwicklung und -revision ist allgemein. Zusammenfassend berichtet über die unerfüllten Hoffnungen: Doris KNAB, Curriculumreform auf dem Weg zur Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik Heft 2/1974, S. 177 - 188, hier betreffend: S. 179 ff.
- 3) Den Begriff "Didaktische Interpretation" benutzt, soweit ich sehe, zum ersten Mal Karl Heinrich Ehrenforth, in: Verstehen und Auslegen (Schriften zur Musikpädagogik, Hrg. Richard Jakoby), Frankfurt 1971, S. 5 u.a.S.
- 4) Es läge nahe, für die Untersuchung im Bereich von Unterrichtsplanung auf bekannt und verfügbare Konzepte einzugehen. Hier kämen besonders in Betracht:
 - a) Heinrich ROTH: Die Kunst der rechten Vorbereitung, in: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1966, 9. Aufl., S. 119 - 128
 - b) Wolfgang KLAFKI: Didaktische Analyse als Kern des Unterrichts, Kapitel C, in: W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1967, 9. Aufl. S. 135 - 143
 - c) Wolfgang SCHULZ: Grundzüge der Unterrichtsanalyse - Unterrichtsplanung, in: P. Heimann, G. Otto, W. Schulz, Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1966, 2. Aufl. (Auswahl, Reihe B 1/2) S. 13 - 47Diese Konzepte können hingegen hier vernachlässigt werden, weil es im folgenden Beitrag ausschließlich um die Untersuchung der Frage geht, wie der Übergang von der Betrachtung der Sache zur Vermittlung ihres Anteils an fachbezogenem und allgemeinem Verstehen funktionieren kann. Hierfür trägt die Konzeption der "Berliner Schule" nichts bei, insofern sie sich nicht mit den Fachgegenständen, sondern mit der Konkretisierung von Unterricht beschäftigt. Klafkis "didaktische Analyse" hingegen ~~wennsch~~ untersucht die Fachgegenstände gleich und nur unter dem Aspekt des Schülerinteresses, fragt also nicht erst nach dem Eigenrecht der Sache und verkürzt damit m.E. den didaktischen Zusammenhang, den der Lehrer beachten muß. An Roths erste These, nach der der Lehrer erst einmal den Stoff beherrschen müsse, knüpfen die hier vorgetragenen Gedanken jedoch insofern an, als auch hier vom Eigenanspruch der Sache, dessen Ermittlung Sache des Lehrers ist, ausgegangen wird.
- 5) Beispiele für eine rezeptorientierte Didaktik finden sich - neben zahlreichen Beiträgen in Fachzeitschriften - z.B. in den Stundenentwürfen in: Unser Liederbuch, Band II, Lehrerband (Hrg. B. Binkowski), Stuttgart 1970. Beispiele für die direkte Übertragung von fachanalytischen Ergebnissen in Lernziele finden sich in den meisten Schulbüchern für den Musikunterricht; besonders deutlich

in: Michael ALT, Das musikalische Kunstwerk (mehrere Bände), Düsseldorf, seit 1965

- 6) Helmut Seiffert, Muß die Pädagogik eigenständig sein? (neue pädagogische Bemühungen 19/20 - Hrg. W. Loch/ J. Muth), Essen, 1964, S. 54 und 63 - 66
- 7) In diesem Zusammenhang ist auch die Maxime von der Wissenschaftspropädeutik als Basis der reformierten ~~Ober~~ gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II) zu diskutieren. Wissenschaftspropädeutik im Unterricht darf nicht heißen, den notwendig verengten fachwissenschaftlichen Frage- und Arbeitshorizont gegenüber den Sachen schon in der Schule zu antizipieren. Vielmehr muß zunächst und vor allem das Verhältnis von Sache bzw. Objektwelt und wissenschaftlicher Kalkülbildung, ~~wufw geklärt xwerdwx~~ andererseits aber auch jenes von Sache und subjektivem Anspruch des Menschen aufgeklärt werden. Vergleiche hierzu/ vom Verfasser: Aspekte eines Musik-Curriculums für die Sekundarstufe II, in: Musik und Bildung 4/1974, S. 222f.
- 8) Martin WAGENSCHNEIDER, Das Exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts, in: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Bd. I, Stuttgart 1970, 2. Aufl., S. 229
- 9) Karl Heinrich EHRENFORTH, Die hier referierten Gedanken finden sich vor allem in den beiden Arbeiten:
 - a) Verstehen und Auslegen, s.a.a.O.
 - b) Die Bedeutung der Geschichtlichkeit für die didaktische Interpretation von Musik, in: Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik (Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Band 9, Hrg. S. Abel-Struth), S. 60 - 77In diesen Arbeiten finden sich die wichtigsten Hinweise zu den Ausführungen zum Verstehensbegriff von Hans-Georg Gadamer und Jürgen Habermas.
- 10) Karl Heinrich EHRENFORTH, Verstehen und Auslegen, a.a.O., S. 5
- 11) Siehe hierzu: Friedrich Kluge, Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache, Berlin seit 1883 (seit der 11. Auflage bearbeitet von Alfred Götze), Stichwort 'Erfahrung'
- 12) Zur Etymologie des Begriffes siehe auch:
 - a) H. Frisk, Griechisches Etymologisches Wörterbuch, Heidelberg 1970, Bd. II, S. 489 ff. (
 - b) A. Walde, Lateinisches Etymologisches Wörterbuch, Heidelberg, seit 1965, 2. Band, S. 288ff. (peritus, per-)
- 13) J. und W. Grimm, Deutsches Wörterbuch, Leipzig 1862, Bd. III, S. 788 ff., hier S. 794
- 14) Joseph Kehrein, Onomastisches Wörterbuch, Hildesheim 1974, S. 739 (Nachdruck der Ausgabe: Wiesbaden 1863)
- 15) Gottfried Benn, "Reisen" - Gesammelte Werke, Band 3, Wiesbaden 1960
- 16) Diesen umfassenden Sinn von 'Erfahrung' meint auch I. Kant: "Erfahrung besteht aus Anschauungen, die der Sinnlichkeit angehören und aus ~~Verstehen~~ Urteilen, die lediglich ein Geschäft des Verstandes sind" (Kritik der reinen Vernunft, Werke Band 3, S. 222)

- 17) ~~Martin WAGENSCHNEIDER, Das Exemplarische~~
Josef DERBOLAV, Das Exemplarische als didaktisches Prinzip, in: Exemplarisches
Lehren und Lernen, Stuttgart 1969, S. 6
Exemplarisches
- 18) Martin WAGENSCHNEIDER, Das Exemplarische als fächerverbindendes Prinzip, in:
Exemplarisches Lehren - Exemplarisches Lernen, Stuttgart 1969, S. 31 und 35
- 19) Martin WAGENSCHNEIDER, Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens ... (vergl. Anmerkung
8), S. 300 und 302