

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

03

Christian Rolle
Sprechen über Musikpädagogik

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2003.1246](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2003.1246)

Sprechen über Musikpädagogik. Vom Nutzen der Sprachanalyse für das musikpädagogische Nachdenken

Überlegungen im Anschluss an Matthias Flämig: Verstehen, Hören, Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe. Augsburg (Wißner) 1998

„Achtet auf die Sprache!“ So lautet der Ratschlag, den Matthias Flämig in den vergangenen Jahren wiederholt erteilt hat, wenn er in verschiedenen Veröffentlichungen die Fruchtbarkeit eines sprachanalytischen Zugriffs auf musikpädagogische Problemstellungen zu zeigen versucht.¹ Angeregt von und in Auseinandersetzung mit den in diesen Publikationen und mehreren Vorträgen vorgestellten Untersuchungen, insbesondere dem schon vor einigen Jahren erschienenen Buch „Verstehen, Hören, Handeln“ (Flämig 1998a), soll im Folgenden vom Nutzen der Sprachanalyse für das musikpädagogische Nachdenken die Rede sein.

Verstehen, Hören und Handeln sind die zentralen musikdidaktischen Begriffe, denen sich Flämig in seinem gleichnamigen Buch aus sprachanalytischer Perspektive widmet. Er tut dies u.a. in Auseinandersetzung mit zwei musikpädagogischen Publikationen, die sich in der Vergangenheit mit dem Zusammenhang dieser Begriffe beschäftigt haben. Kritisiert werden Rauhe, Reinecke und Ribke und mit ihnen die Bezugsdisziplin Kommunikationstheorie, auf die sich das Autorentrio beruft, sowie Beck und Fröhlich und ihre Leitwissenschaft, die kognitive Psychologie.² Flämig stellt die Frage, wie die Ausdrücke Verstehen, Hören und Handeln im musikpädagogischen Diskurs verwendet werden und wie sie verwendet werden sollten. Methodisch und inhaltlich orientieren sich seine Untersuchungen an der Sprachphilosophie in ihrer analytischen Ausrichtung. Denn, so seine Überzeugung: „Nur mit Hilfe der sprachanalytischen Philosophie und ihres Leitbegriffs ‚Behauptendes Reden‘ lassen sich Verstehen, Hören und Handeln in ein pädagogisch fruchtbares und begründetes Verhältnis setzen“ (S.9).³

Als Belohnung für die Mühen der Lektüre verspricht Flämig, „eine zwingende Begründung für »handlungsorientierten« Unterricht“ (S.12) zu geben, die er nicht nur bei den genannten musikpädagogischen Autoren vermisst, sondern auch in der Allgemeinen Didaktik vergeblich sucht, nämlich bei Aebli, mit dem er sich intensiv auseinandersetzt.⁴ Sprachanalytisch will er den Nachweis führen, dass Handeln ein konstitutives Element von (Musik-) Unterricht ist.

Der Argumentationsgang lässt sich in der notwendigen Verkürzung folgendermaßen zusammenfassen: Die Voraussetzung Flämigs lautet zunächst, „dass es im Unterricht wesentlich um Verstehen geht“ (S.10). Den Zusammenhang von Verstehen und Handeln bestimmt er unter Bezugnahme auf den Begriff der Wahrheitsbedingungen von Sätzen, mit dem in einflussreichen sprachanalytischen Modellen die Bedeutung von Sätzen, also das, was es in der Sprache zu verstehen gilt, erklärt wird: „Die Funktion der Handlung, die die sprachanalytische Philosophie als Teilmoment des Verstehens aufdeckt, ist die Verifikation“ (S.9). *E tuus zu verstehen* heißt *einen Satz zu verstehen* und das heißt zu wissen, wie dieser Satz verifiziert wird. Hören wird aufgefasst als ein

¹ Siehe u.a. Flämig 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2002, 2003a, 2003b

² Vgl. Rauhe, Reinecke & Ribke 1975 sowie Beck & Fröhlich 1992

³ Die Seitenangaben beziehen sich hier und im Folgenden, wenn nichts anderes angegeben ist, auf Flämig 1998a.

⁴ Flämig bezieht sich dabei insbesondere auf Aebli 1980 und 1981.

besonderer Fall des Verstehens: „Verstehen und Hören stehen dabei im definitiven Verhältnis von Genus und Spezies: Hören ist eine Spezies des Verstehens und die *differentia specifica* besteht in einer besonderen Art von Wahrnehmungsprädikaten und ihren spezifischen Verifikationsregeln“ (S.10). Musik verstehen bedeutet demnach Sätze *über* Musik verstehen – und darum geht es im Musikunterricht wesentlich, wobei Handlungen die für den Verstehensbegriff konstitutive Funktion der Verifikation haben.

Wenn im Folgenden einige Schnittstellen dieser Argumentation genauer erläutert und geprüft werden, lässt sich die sprachanalytische Fachterminologie nicht immer vermeiden, obwohl dieser Versuch weitgehend unternommen wird, um für Leser, die sich in der philosophischen Tradition, in der Bolzano, Frege, Wittgenstein, Ryle, Austin, Searle, Quine, Putnam, Dummett, Davidson sowie die von Flämig häufig zitierten deutschsprachigen Autoren Kamlah, Lorenzen, Kambartel und Tugendhat und viele andere stehen, nicht auskennen, verständlich zu bleiben. Ein solcher Anspruch ist natürlich nur begrenzt einzulösen und fordert an mancher Stelle den Preis mangelnder Präzision, doch sollte immerhin deutlich werden, was es heißt, sprachanalytisch vorzugehen.⁵ Auf dem Prüfstand steht, das wird in den Begriffs- und Textanalysen Flämigs deutlich, wenn er tautologische Definitionen (Flämig 2003b, S.4), die Verwechslung singularer mit generellen Termini (S.89) oder das Vernachlässigen illokutionärer Akte bei der Erklärung perlokutionärer Akte (S.77) beanstandet, die logische Struktur, die „Grammatik“ von Redeweisen, theoretischen Modellen und Texten.

Ein Zitat Wittgensteins („Die Bedeutung des Wortes ist das, was die Erklärung der Bedeutung erklärt“) trägt Flämigs Überlegungen sowohl in methodischer Hinsicht, insbesondere bei der Textinterpretation, als auch in inhaltlicher, wenn es um die Formulierung von alternativen Erklärungen der zentralen Begriffe und ihrer Zusammenhänge geht (S.19 ff.). Wortbedeutungen – so der pragmatistische Grundgedanke in Anlehnung an Wittgenstein – ergeben sich daraus, wie die Worte gebraucht werden. Wenn ich nun ein Wort verwende, dessen Bedeutung mein Gesprächspartner nicht kennt, d.h. dessen Gebrauchsweise ihm nicht vertraut ist, oder wenn ich im Rahmen von Theoriebildung ein neues Wort einführen oder einem schon bekannten Wort eine neue Bedeutung verleihen möchte, muss ich die Bedeutung *erklären*, und das heißt nichts anderes, als dass ich meinen Gesprächspartner oder Leser lehren muss, wie das Wort richtig verwendet wird bzw. wie es verwendet werden soll. Umgekehrt gilt für Verstehen, dass es sich in Erklärungen zeigen muss, die erfolgreich sind, wenn ihr Adressat anschließend weiß, wie gehandelt werden soll. Dem Verstehen korrespondiert also eine Handlung – im Falle von Begriffen: ihre richtige Anwendung. Gewendet als hermeneutische Maxime führt dieser Ansatz dazu, dass die interpretierten Autoren beim Wort genommen werden. Ihre Erklärungen von Begriffen werden daraufhin untersucht, ob sie geeignet sind, den Leser den Wortgebrauch zu lehren; der gesamte Text wird daraufhin geprüft, ob der in Frage stehende Begriff einheitlich gebraucht wird, so dass der Leser den Wortgebrauch einüben und so die Bedeutung verstehen kann. Das Verfahren ist

⁵ Flämig führt die sprachphilosophischen Fachbegriffe, derer er sich bedient, in seinem Buch anhand zahlreicher Beispiele und Zitate ein. An dieser Stelle müssen Leser, die an der sprachanalytischen Herangehensweise an philosophische Problemstellungen und der damit verbundenen Terminologie interessiert sind, auf die Originalliteratur verwiesen werden. Ohne den Anspruch, eine exemplarische oder gar die ganze Breite berücksichtigende Auswahl getroffen zu haben, seien als Einstieg und zur weiteren Orientierung genannt: Dummett 1992, Kutschera 1975, Newen & Savigny 1996, Tugendhat 1976, Tugendhat & Wolf 1983.

streng: fällt das Ergebnis negativ aus, wird der Autor nicht nur beschuldigt, ein schlechter Bedeutungserklärer oder ein mehrdeutiger Wortverwender zu sein, sondern er steht im Verdacht, selbst nicht zu wissen, was er meint. Begnadigung in Form wohlwollender Interpretation gibt es bei Flämig nur in seltenen leichten Fällen, nie bei Wiederholungstätern. Wer den sorgfältigen Hermeneuten des übersteigerten Ordnungssinns oder der übertriebenen Sprachhygiene bezichtigt, ist entweder unsensibel gegenüber sprachlichem Unfug oder er gehört zu den Menschen, die Bücher mit widersprüchlichen Behauptungen und unklarer Ausdrucksweise bereits nach den ersten Seiten weglegen. Beides kann man Flämig nicht vorwerfen.

Zum Ertrag der Auseinandersetzung mit den Büchern von Rauhe, Reinecke & Ribke sowie von Beck & Fröhlich ist damit schon das Meiste gesagt. Darauf, dass erstere zentrale Begriffe oft unpräzise einführen und gebrauchen, ist schon an anderer Stelle hingewiesen worden.⁶ Flämig glaubt darüber hinaus zeigen zu können, dass Probleme schon dadurch entstehen, dass sich die drei Autoren in ihrem Verständnis von Verstehen, Hören und Handeln am Begriff der Kommunikation orientieren. An beiden Publikationen kritisiert er die Art, wie sie den Verstehensbegriff fassen, und die wissenschaftlichen Modelle, auf die sie sich dabei stützen. Verstehen lasse sich weder allein auf der Grundlage eines Modells der Kommunikation erklären, sondern ein solches sei umgekehrt auf den Begriff des Verstehens angewiesen, noch sei das, was wir meinen, wenn wir von Verstehen sprechen, durch eine Beschreibung kausaler Vorgänge, etwa von Verarbeitungsprozessen im menschlichen Gehirn, ersetzbar. „Vielmehr soll gezeigt werden, dass die kommunikative Funktion von Sprache nicht an die Inhaltsdimension der Sprache heranreicht, auch wenn wir beim Verstehen kommunizieren sollten, und ebenso, dass unser Verstehen sicherlich von physiologischen Prozessen begleitet wird, diese aber nicht unser Verstehen erklären“ (S.9).

Die fünf Dimensionen des Verstehens, die Beck & Fröhlich beschreiben, können die Bedeutung des Begriffs nicht ausreichend erklären. Weder die Angabe eines Ortes der Informationsverarbeitung, noch der Verweis auf Vorgänge unmittelbarer Resonanz, noch die metaphorische Erklärung einer dunkel bleibenden Bedeutungssuche, noch die Begriffe Vernetzung oder Repräsentation sind für sich oder in ihrer Gesamtheit geeignet, einen plausiblen und an unser sprachliches Vorverständnis sich anschließenden Gebrauch von „Verstehen“ zu begründen. „Zusammenfassend kann man sagen, dass Verstehen bei Beck/Fröhlich lediglich als kausale Reaktion, nirgends aber als menschliche Handlung erklärt wird“ (S.104).

Von der Notwendigkeit handlungsorientierten Unterrichts

Auch der Versuch, Verstehen mit Hilfe von Aebli's Begriff des *matching*, des Passens zu erklären, schlägt nach Ansicht Flämigs fehl, weil er lediglich geeignet sei, kausale Vorgänge zu beschreiben. Die Idee Aebli's, der Zusammenhang zwischen Handeln und Denken (und damit Verstehen) bestünde darin, dass das Denken aus dem Handeln hervorgeht, wird kritisiert. „Richtig scheint mir nur die These, dass Handeln und Denken (Sprechen) sich gegenseitig konstituieren, und dies impliziert überhaupt keine zeitliche Reihenfolge“ (S.110). Nicht Aebli's Plädoyer, aber seine Begründung für handlungsorientierten Unterricht ist nach Auffassung Flämigs unzureichend, weil letztlich unklar bleibe, „welchen Stellenwert die Handlung beim Verstehen hat“ (S.11).

⁶ Kaisers (1976) Einwände werden von Flämig bestätigt und zusätzlich belegt.

Wer wie Flämig – und das unterstellt er auch Aebli – auf eine *zwingende* Begründung für Unterricht aus ist, in dem gehandelt wird, kann sich natürlich mit bloßen Effektivitätsargumenten nicht zufrieden geben. Das, was er Aebli's „Gedächtnistheorie' der Handlung im Lernprozess“ (S.104) nennt, also – lapidar gesagt – die These, dass die sinnliche Präsenz raumzeitlicher Gegenstände, mit denen Schüler im Unterricht handelnd zu tun haben, das nachhaltige Lernen begünstige, kann den notwendigen Zwang nicht ausüben. Die logische Begründung, die hier gefordert sei, könne von Aebli nicht geliefert werden, weil er die Sprache missachte, er übersehe die Funktion des Handelns zur Verifikation von Behauptungen.

Freunde des handlungsorientierten Unterrichts, die nicht auf dem Nachweis seiner logischen Notwendigkeit bestehen, sondern sich auch mit schwächeren Begründungen zufrieden geben würden, etwa solchen, die auf Erfahrungen, empirischen Untersuchungen und Plausibilitätserwägungen beruhen, können an dieser Stelle aufatmen. Obwohl von Rauhe, Reinecke & Ribke und Beck & Fröhlich nur wenig Hilfe zu erwarten ist: Selbst wenn Flämig mit seinen Überlegungen scheitern sollte, brauchen sie nicht auf ihr favorisiertes didaktisches Konzept zu verzichten. Mit dieser Sicherheit im Rücken fällt es nun leichter, die bereits erwähnte Prämisse, die Flämig macht und keiner Diskussion für würdig erachtet, auf den Prüfstand zu stellen, nämlich „dass es im Unterricht wesentlich um Verstehen geht“ (S.10). Da man auch der Auffassung sein kann, dass es im Unterricht zunächst einmal und in erster Linie um Lernen geht, in der Allgemeinbildenden Schule darüber hinaus vielleicht auch um Bildung und Erziehung, da einige Vertreter der Didaktik Erfahrung zum Zentralbegriff machen und sich von da aus zum Handeln hin orientieren wollen, da oftmals ganz einfach der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten im Mittelpunkt des Unterrichts steht, wäre Flämig nun zum Nachweis verpflichtet, dass alle diese Begriffe mit Verstehen zusammen hängen – und zwar wesentlich, nicht irgendwie (so wie man den Wunsch hat, dass Schüler die Kenntnisse, die sie erworben haben, auch irgendwie verstanden haben sollten).

Beim Erwerb von Kenntnissen, von Faktenwissen ist tatsächlich nicht sofort deutlich, inwiefern Handeln in der Funktion der Verifikation ein notwendiges Moment sein soll. Johann Sebastian Bach starb 1750. Das kann man lernen und dann weiß man es (bis man es wieder vergisst). Wenn man es in einem handlungsorientiert konzipierten Unterricht lernt (z.B. durch eigene Recherche, beim Erstellen einer Wandzeitung zur Musikgeschichte o.a.), kann man es sich wahrscheinlich besser merken, außerdem lernt man das Faktum in seinem Zusammenhang mit anderen Fakten. Es kann natürlich sein, dass die Schüler die Aufgabe erhalten, den Satz zu verifizieren, etwa indem sie in einem Musiklexikon oder im Internet nachschauen. Aber das sind – insbesondere im letzten Fall – keine sehr verlässlichen Verifikationshandlungen. Natürlich kann man argumentieren: Der Überzeugung sein, dass Johann Sebastian Bach 1750 starb, impliziert, dass man versteht, wovon man überzeugt ist, dass man also die Wahrheitsbedingungen des Satzes kennt. Doch das stimmt leider nicht: Ein Schüler, der Bach mit Händel verwechselt, glaubt zwar, dass Bach 1750 gestorben sei, ist jedoch gleichzeitig der Überzeugung, dass es sich dabei um den Komponisten der Feuerwerksmusik handelt; die für das Verstehen des Satzes „Bach starb 1750“ vermeintlich notwendige Kenntnis der Wahrheitsbedingung, dass der Komponist des Weihnachtsoratoriums in dem besagten Jahr aus dem Leben schied, fehlt. Wenn ein Mitschüler dagegen nicht nur glaubt, sondern weiß, dass Bach 1750 starb, stellt sich dieses Problem nicht, weil Wissen Wahrheit impliziert (Der Satz „Der Schüler *weiß*, dass Bach die Feuerwerksmusik komponiert hat“ ist irgendwie schief – wir würden so nicht reden, sondern davon, dass der Schüler – irrtümlicherweise – *glaubt*, dass ...). Aber für die Schüler der Parallelklasse ist auch der Satz „Bach

starb 1756“ durchaus verständlich, den ihr Lehrer versehentlich an die Tafel geschrieben hat, obwohl er nicht wahr ist, was einige Streber bereits wissen. Sie verstehen ihn, wenn sie die Wahrheitsbedingungen kennen (Der Satz wäre nämlich wahr, wenn Bach im Jahre 1756 gestorben wäre; das wissen die Schüler, die den Satz verstehen). Das Verstehen von Sätzen hängt also nicht davon ab, ob diese Sätze wahr sind, wir können auch Sätze verstehen, die nicht stimmen. Dieser Umstand könnte jedoch unsere Zweifel bestärken, dass es im Unterricht wesentlich um Verstehen geht: zumindest beim Erwerb von Kenntnissen geht es stattdessen wesentlich um Wahrheit. Schwierig zu beantworten bleibt außerdem die Frage, worin Verifikationshandlungen im Hinblick auf Sätze der Art „Bach starb 1750“ bestehen sollen, da uns keine Zeitmaschinen zur Verfügung stehen und Sekundärquellen sich als unzuverlässig erweisen könnten. Wie auch immer der notwendige Zusammenhang von Unterricht, Lernen, Wissen, Verstehen und Handeln in solchen Fällen gedacht werden muss: handlungsorientierter Unterricht kann beim Thema Musikgeschichte nicht ohne weiteres so verstanden werden, dass die Schüler Verifikationshandlungen ausführen.

Etwas anders stellen sich die Probleme dar, wenn es um den Erwerb von Fähigkeiten geht. So könnte es ja ein Ziel des Unterrichts sein, dass die Schüler lernen, ein Musikstück auf dem Stabspiel zu spielen oder ein Lied zu singen. In solchen Fällen ist das Lernen natürlich auf Schülerhandeln angewiesen, doch dient dieses Handeln zunächst weder der Verifikation noch dem Verstehen, sondern der Übung. Man könnte natürlich argumentieren, dass Verstehen – und damit Sprache – auch bei solchen musikpraktischen Unterrichtszielen und –tätigkeiten eine Rolle spielt, weil die spielenden und singenden Schüler schließlich verstehen sollen und müssen, was sie da tun, sonst könnte man gar nicht davon sprechen, dass sie Musik machen, d.h. musikpraktisch handeln, sondern würde lediglich von Verhalten reden, bei dem Töne erzeugt werden. Das Verstehen von Sätzen (das Kennen ihrer Verifikationsbedingungen) hätte demnach eine notwendige Funktion – zumindest bei der Beantwortung der Frage „Was tust du da eigentlich?“ („Ich spiele das Musikstück: erst den Ton f, dann das a, dann das b und so weiter“), die auch für den einzelnen Schüler selbst die Grundlage der Beurteilung darstellt, ob er richtig oder falsch gehandelt hat („Ist die Abfolge der Töne richtig?“). Flämig gibt ein Beispiel aus einem handlungsorientierten Geometrieunterricht: „Wer Teile übereinanderlegt, überprüft, ob die Behauptung ihrer Kongruenz wirklich stimmt. Ob Handlungen ‚wohlbegründet‘ sind, bemisst sich danach, inwiefern sie zur Überprüfung der Behauptungen beitragen, und dies kann man mit dem Fachterminus *Verifikation* benennen“ (S.12). Die Frage ist jedoch, ob man die Bedeutung des Spielens von Musikstücken im Unterricht in jedem Fall richtig einschätzt, wenn man sagt, es diene der Überprüfung von Behauptungen – z.B. über die Abfolge von Tönen.

Es erscheint an dieser Stelle ratsam, sich noch einmal das prinzipielle Anliegen Flämigs in Erinnerung zu rufen. Vergesse die Sprache nicht, lautet sein Appell, Musikunterricht funktioniert nicht ohne Sprechen. Das heißt nicht, dass ständig geredet werden müsste, aber das Sprechen ist mehr als ein bloßes – und darüber hinaus leider unzureichendes – Hilfsmittel: es ist konstitutiv auch für die Phasen des Unterrichts, in denen geschwiegen, gehört, Musik gemacht wird. Inwiefern die Sprache grundlegend ist für alle unterrichtlichen Tätigkeiten, für Lernen im allgemeinen, möchte Flämig mit Methoden und Ergebnissen sprachanalytischen Philosophierens zeigen. Sprechakte kommen in vielfältiger Form im Musikunterricht vor – von Schüler- wie von Lehrerseite: es werden Anweisungen und Hilfestellungen gegeben, Aufgaben gestellt und Bitten geäußert, es wird gefragt, ermahnt und beurteilt. Der Umfang dieser Sprachtätigkeiten im Unterricht

lässt sich reduzieren, ihr Verhältnis verändern, einige können durch andere ersetzt, auf manche kann verzichtet werden. Aber die behauptende Rede – so Flämig – ist aus musikpädagogischer Praxis nicht wegzudenken, liegt sie doch mindestens implizit jeder Handlung, jeglichem Verstehen und allem Lernen zugrunde, weil sie erforderlich wird in der Beantwortung von Fragen wie „Warum hast du so gehandelt?“, „Hast Du das verstanden?“ oder „Was habe ich gelernt?“. Insofern es um das Erlernen von musikpraktischen Fähigkeiten geht, ist also der Nachweis notwendiger Handlungsorientierung im Unterricht weniger dringlich als der Hinweis, dass dieses Lernen nicht sprachlos verläuft. Die gegenseitige Konstituierung von Handeln und Sprechen, ihr notwendiger Zusammenhang ist es, worauf es Flämig ankommt und was er meint, zeigen zu können: „Da behauptendes Reden ein Handeln ist, Handlungen aber zumindest in der Lerngeschichte der behauptenden Rede bedürfen, scheint mir die These, dass Handeln und Sprechen sich gegenseitig konstituieren, hinreichend bewiesen“ (S.199).

Musik verstehen als Verstehen von Sätzen *über* Musik

Flämig akzeptiert lediglich einen eingeschränkten Gebrauch des Wortes „Verstehen“. Verstehen heißt immer: einen Satz verstehen. Auch wenn es darum geht, einen Gegenstand zu verstehen, heißt das: ihn in Sätzen sprachlich zu charakterisieren, denn die Bezugnahme auf einen Gegenstand ist immer an Sätze geknüpft. „Dass wir Gegenstände »verstehen«, besagt daher soviel wie, dass wir die behauptende Rede über diese Gegenstände verstehen. Hiermit zeichnet sich nun die Alternative zur Auffassung ab, dass Musik, um verstanden zu werden, eine Sprache sein müsse: Musik ‚verstehen‘ muss dann heißen, dass wir die behauptende Rede über Musik verstehen“ (S.70). Dass der Ausdruck „Musik verstehen“ nach Meinung Flämigs am besten nur so verstanden werden sollte, dass er bedeutet „Sätze *über* Musik verstehen“, liegt daran, dass er andere Auffassungen für ungeklärt oder gar unsinnig hält, während es für den Fall „Satz verstehen“ immerhin eine brauchbare Theorie gibt.

Es ist richtig, dass Redewendungen wie „Ich verstehe die Musik“ oder „Die Musik ist unverständlich“ alles andere als klar sind, dass es keine bis ins Letzte überzeugende Theorie des Musikverstehens gibt, dass manche Theoretiker sogar ganz auf die Annahme verzichten wollen, Musik sei etwas, das es zu verstehen gilt, und dass daher der bescheidene Vorschlag Flämigs, sich auf das Verstehen von Sätzen *über* Musik zu beschränken, einiges für sich hat. Es wird zu fragen sein, ob wir auf Wichtiges verzichten müssen (auf die Bedeutung, die Musik für uns hat, ihren Ausdruck, auf Interpretation, ästhetische Erfahrung oder anderes, was uns am Herzen liegen mag), wenn wir uns der Empfehlung Flämigs anschließen.

Ein Versuch für einen ergänzenden Vorschlag soll immerhin gemacht werden. Er lautet: Ein Musikstück versteht nicht bloß, wer Sätze *über* das Musikstück versteht, sondern auch, wer eine gelungene Interpretation vorträgt. Der Musiker interpretiert ein Musikstück spielend, sein Verständnis des Werkes zeigt sich in der Interpretation. Dem möglichen Einwand, das Wort „gelungen“ sei unklar, lässt sich begegnen: Ob eine Interpretation gelungen ist, lässt sich genauso schwer entscheiden wie die Frage, ob jemand ein Musikstück verstanden hat. Gewichtiger erscheint der Einwand, der folgendem Gedankenexperiment zugrunde liegt: Nehmen wir an, ein Musikcomputer generiert auf der Grundlage des Notentextes eine klingende Versionen eines Musikstückes, indem er Tempi, Dynamik, Verzögerungen, Klangfarben u.a. mit Hilfe eines aufwendigen Rechenverfahrens oder zufällig bestimmt. Nehmen wir außerdem an, es entstände auf

diese Weise eine gelungene Interpretation (eine Aufnahme, die von zahlreichen Experten als gelungen eingestuft wird). Was unterscheidet den Computer von einem Musiker, einem menschlichen Interpreten? Der Unterschied dürfte darin liegen, dass letzterer das Musikstück verstanden hat. Und das heißt, er kann seine Interpretation verteidigen, begründen, rechtfertigen. Die Fähigkeit, verständlich in Sätzen *über* Musik zu sprechen, kommt also auch hier wieder ins Spiel, weil die Frage, ob eine Interpretation gelungen ist, sich nur sprachlich beantworten lässt. Aber von welcher Art sind sie: solche Sätze *über* Musik.

Ein Satz über Musik könnte z.B. lauten: „Der Dux taucht in dieser Fuge 8mal auf“. Den Satz verstehe ich, wenn ich weiß, wann er wahr ist, und d.h. wenn ich weiß, wie er verifiziert werden müsste. Den Satz „Das Heidelberger Schloss ist rot“ (so lautet ein Beispiel Flämigs) versteht nicht, wer – um seine Wahrheit zu prüfen – mit einem Zollstock anreist und sorgfältig Länge und Breite vermisst. Den Satz „Der Dux taucht in dieser Fuge 8mal auf“ versteht nicht, wer – um seine Wahrheit zu prüfen – die Zahl der Stimmen zählt. Die Notwendigkeit handelnden Unterrichts folgt aus der Forderung nach verstehendem Musiklernen allerdings nicht, denn Verifikationsbedingungen kennen heißt nicht verifizieren, die Verifikationshandlung muss ja nicht ausgeführt werden. Den Satz „Der Dux taucht in dieser Fuge 8mal auf“ kann auch verstehen, wer ihn nicht verifiziert, weil er z.B. gerade keine Gelegenheit dazu hat. Es lässt sich noch nicht einmal zeigen, dass den Satz nur verstehen kann, wer wenigstens einmal anhand einer Fuge eine entsprechende Verifikationshandlung ausgeführt hat. Verifikationshandlungen scheinen in schulischen und unterrichtlichen Kontexten eher die Funktion von Prüfungsleistungen zu haben. Der Schüler zeigt, dass er verstanden hat. So hat er z.B. den Begriff „Dux“ verstanden, wenn er einen Satz der Art „Der Dux taucht 8mal auf“ überprüfen – verifizieren oder falsifizieren – kann.

Wenn es im Unterricht wesentlich um Verstehen geht und wenn Verstehen von Musik Verstehen von Sätzen über Musik ist, dann geraten Ziele wie „einen Rhythmus nachklopfen können“ – immerhin eine denkbare musikalische Fähigkeit, um deren Erwerb es im Musikunterricht gehen könnte – in Bedrängnis: inwiefern handelt es sich dabei um eine Form des Verstehens? Man könnte natürlich argumentieren: Wer einen Rhythmus nachklopft stellt Behauptungen auf über die Identität der Zeitverhältnisse bei zwei Ton- oder Geräuschfolgen. Einen Rhythmus nachklopfen können heißt verstehen, dass eine Klangfolge mit einer anderen in relevanter Hinsicht (nämlich rhythmisch) identisch ist. Das heißt: der Erwerb der Fähigkeit, einen Rhythmus nachklopfen zu können, schließt das Verstehen der Bedeutung des Begriffes Rhythmus ein - und mehr als das. Umgekehrt könnte man, um die notwendige Handlungsorientierung von Unterricht zu zeigen, von der Frage ausgehen: Was heißt es, einen bestimmten Rhythmus zu verstehen? Wenn Verstehen das Verstehen von Sätzen ist, was wiederum bedeutet, die Verifikationsbedingungen zu kennen, könnte es entweder heißen: a) Den Rhythmus analysieren können als denjenigen, der den Satz „Dieser Rhythmus besteht aus der Abfolge einer Viertel, zweier Achtel und einer halben Note“ wahr macht; oder b) den Rhythmus nachklopfen können, d.h. beurteilen können, ob der Satz „Der von mir geklopfte Rhythmus ist mit dem vorgegebenen identisch“ zutrifft oder nicht.

So wie Flämig Hören bestimmt (nämlich als eine Spezies des Verstehens), so wie er Verstehen versteht (nämlich als das Kennen der Verifikationsbedingungen von Sätzen, also Prädikationen) und so wie die Beispielsätze bislang ausgewählt wurden, könnte der Verdacht entstehen, dass nur identifizierendes Hören in den Blick gerät, dass die Charakterisierung von Musik, die mit Sätzen vorgenommen wird, sich vielleicht sogar auf die Anwendung musiktheoretischer Terminologie beschränkt. Wenn das Verstehen von Zusammenhängen, das Musikverstehen bedeuten

kann, sich auf das Verstehen von Sätzen beschränkt wie „Das Thema taucht in der Reprise wieder auf“, die in der Analyse zu verifizieren wären, könnte die dargestellte Auffassung sprachbezogenen Musikverstehens als defizitär erscheinen. Das gilt es zu prüfen.

Keine Angst vor Metaphern

Flämigs Kritik richtet sich wiederholt gegen Erklärungen, in denen er Metaphern zu entdecken meint. Eine Unbedenklichkeitsbescheinigung erhalten diese nur, wenn sie ergänzend in wörtlicher Rede eindeutig erklärt werden oder jedenfalls ihre Bedeutung durch mehrfachen und einheitlichen Gebrauch innerhalb des Textkorpus vom Leser „eingeübt“ werden kann (wodurch sie ihren bildhaften Charakter verlieren und zu so etwas wie ordnungsgemäß eingeführten Abkürzungen werden): „Damit Metaphern etwas erklären, muss immer die sachliche nichtmetaphorische Erklärung gegeben werden (...). Die These vom Scheitern metaphorischer Erklärungen trägt die hier vorgelegte Untersuchung wesentlich. Die Verwendung einer Metapher soll ‚Sprachspielfehler‘ heißen“ (S.34). Insbesondere den verbreiteten Gebrauch von Metaphern, in denen Musik als eine Sprache aufgefasst wird, hält Flämig für verantwortlich für zahlreiche wissenschaftliche Irrtümer und Missverständnisse.⁷ Aber auch in anderen Fällen – etwa bei der Auseinandersetzung mit Rauhe, Reinecke & Ribke (1975) oder Beck & Fröhlich (1992) – ist Flämig ständig auf der Suche nach lediglich bildhaften Erklärungen. Sobald sich herausstellt, dass metaphorische Redewendungen im Sprachspiel sind, werden die Autoren streng gerügt und die Textinterpretation wird nach einigen Versuchen, noch eine wörtliche, d.h. sachliche Lösung zu finden, abgebrochen.

Nun soll gar nicht bestritten werden, dass Metaphern irreführend sein können. Sie können aber auch erhellend sein, wenn es darum geht, Aspekte einer Sache, eines Vorgangs, einer Tätigkeit oder eines Zusammenhangs hervorzuheben oder erst sichtbar zu machen, auf die wir uns nicht mit wörtlichen Redewendungen beziehen können, weil weder Umgangssprache noch Fachsprache etablierte Begriffe bereithalten. Natürlich soll man Metaphern – neue wie gebräuchliche⁸ – insbesondere in wissenschaftlichen Texten kritisch prüfen und – wenn sie verdunkeln und die Sichtweise, die sie einnehmen wollen, gar nicht möglich ist – ggf. verwerfen, doch die Einschätzung „ist metaphorisch“ reicht alleine nicht aus zum Vorwurf.⁹

Schwieriger ist der Fall, wenn „Musik verstehen“ sich in einem Satz äußert wie „Die Musik ist rastlos und hektisch“, denn aufgrund des metaphorischen Wortgebrauchs lassen sich nicht so leicht Verifikationsbedingungen angeben. Gemäß der Auffassung Flämigs steht ein solcher Satz zumindest im Verdacht, sinnlos zu sein. Trotzdem lässt sich in vielen Fällen über derartige Sätze, die Musik interpretieren, indem sie metaphorisch eine Hörweise der Musik formulieren, E inver-

⁷ Siehe ebd. S.34ff.

⁸ In die Jahre gekommene und im Sprachgebrauch längst etablierte Metaphern, die kaum noch auffallen, sind übrigens nicht unbedingt harmloser als innovative, denn sie können unser Denken gefangen halten, ohne dass wir es bemerken. Dass Musik eine Sprache sei, ist eine glückliche Metapher vor allem deshalb, weil sie glücklicherweise immer wieder kontrovers diskutiert und neu ausgeleuchtet wird, d.h. lebendig bleibt, weshalb sie – statt sich unbemerkt auf Dauer einzunisten – das Denken ständig neu in Bewegung setzen kann.

⁹ Die sogenannte Erlanger Schule, auf die sich Flämig beruft, scheint mir mit dem „Problem“ insgesamt etwas entspannter umzugehen. Jedenfalls lese ich Kambartel (1989) nicht als grundsätzliche Kritik am Gebrauch von Metaphern in Erklärungen, sondern nur als Ratschlag zur (philosophisch-) grammatischen Vorsicht bei der Lektüre und Beurteilung von wissenschaftlichen Texten.

ständnis erzielen. Auch hier kann nämlich im Streitfall das, was gemeint ist, am Material erläutert werden, auch wenn sich die Verifikation nicht auf einen fachterminologisch festgelegten Begriffsgebrauch berufen kann – wie es bei Behauptungen über Instrumentation, Tonhöhen oder harmonische Verläufe der Fall wäre, immerhin jedoch auf etablierte umgangssprachliche Verwendungsweisen der Prädikate in anderen Kontexten. Sätze, mit denen Behauptungen über den Ausdruck einer Musik formuliert werden, dürfen allerdings nicht verwechselt werden mit Sätzen, die von einem Eindruck handeln, den die Musik auf den Sprecher macht, obwohl natürlich beide Arten von Sätzen miteinander zusammenhängen. Wer der Behauptung „Die Musik ist rastlos und hektisch“ mit dem Einwand begegnet „Aha, auf mich wirkt sie aber nicht rastlos und hektisch, sondern eher entspannt und ruhig“, hat die Äußerung, gegen die er sich wendet, möglicherweise nicht verstanden, weil er nicht verstanden hat, dass es eine Äußerung über die Musik ist und nicht über den Eindruck, den sie auf jemanden macht. Richtig ist andererseits, dass Sätze über musikalischen Ausdruck instituiert werden durch Sätze über den Eindruck, den Musik auf Menschen macht, denn Rastlosigkeit, Hektik, Entspanntheit und Ruhe sind Eigenschaften, die Musik nur in einem abgeleiteten Sinne zukommen können.

Die Bedeutung des Prädikats „rastlos“ in Bezug auf Musik (anders formuliert: die Wahrheitsbedingungen von Behauptungen der Art „Diese Musik ist rastlos“) ist keine Eigenschaft oder sind keine Eigenschaften, die Musik unabhängig von der Weise, in der wir über Musik sprechen, zukommen, sondern hängt ab von den Umständen und Folgen der richtigen Anwendung dieses Begriffes.¹⁰ Diese Umstände (z.B. das Erklingen eines Musikstückes, auf das die Beschreibung „rastlos“ passt) und Folgen (z.B. die Schlussfolgerung, dass ein rastloses Musikstück kein entspanntes oder ruhiges ist), von denen die richtige Anwendung von „Ausdrucks-Begriffen“ abhängt, ergeben sich aus/ sind selbst abhängig von den Umständen (z.B. dass jemand den Eindruck von Rastlosigkeit hat) und Folgen (z.B. der Schlussfolgerung, dass man sich beim Hören der Musik schlecht entspannen kann) der richtigen Anwendung von Begriffen, mit denen Eindrücke oder auch Wirkungen bezeichnet werden. Trotzdem ist die Wahrheit des Satzes „Diese Musik ist rastlos und hektisch“ auch bei gleicher Bezugnahme nicht abhängig von der Wahrheit des Satzes „Diese Musik wirkt auf mich rastlos und hektisch“, denn für die letztere können auch die augenblickliche psychische Verfassung (eher sediert), Charaktereigenschaften (lässt sich nicht so leicht aus der Ruhe bringen) oder Hörgewohnheiten (wenn Du wüsstest, was ich sonst so höre) des Sprechers verantwortlich sein.

Nicht trotz der Bedenken und Einwände, die hier – meist in Form von Fragen - gegen einige Überlegungen Flämigs erhoben wurden, sondern weil seine Zugriffsweise sie erlaubt und eine (hoffentlich) fruchtbare Diskussion ermöglicht, sollte der Nutzen der Sprachanalyse für die Musikpädagogik deutlich geworden sein.

¹⁰ Die sprachphilosophische Bedeutung der Unterscheidung zwischen Umständen und Folgen der richtigen Anwendung, Äußerung oder des Gebrauchs sprachlicher Ausdrücke erläutert Brandom 2000 , S.187 ff..

Literatur

- Aebli, Hans (1980): Das Ordnen des Tuns, Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart (Klett)
- Aebli, Hans (1981): Das Ordnen des Tuns, Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett)
- Beck, Wolfgang & Fröhlich, Werner D. (1992): Musik machen – Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband. Mainz (Schott)
- Brandom, Robert B. (2000): Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Dummett, Michael (1992): Ursprünge der analytischen Philosophie. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Flämig, Matthias (1998a): Verstehen, Hören, Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe. Augsburg (Wißner)
- Flämig, Matthias (1998b): Verstehen – Implikationen und Probleme. In: Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsberichte der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hrsg. von H.-J. Kaiser. Mainz (Schott) 1998, S.83-97
- Flämig, Matthias (1999): „Versteh' mal!“ Operationalisieren von Lernzielen als Auffordern zum Handeln. In: Musik und Bildung, 31, H. 3, S. 24–30
- Flämig, Matthias (2001): Der Begriff des Musiklernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen. In: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte (= Musikpädagogische Forschung 22), hrsg. von M. von Schoenebeck. Essen (Die Blaue Eule), S. 261–278
- Flämig, Matthias (2002): Hermeneutik und Sprachanalyse?! Vorbereitende Bemerkungen zu einer Kritik der didaktischen Interpretation der Musik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, hrsg. von J. Vogt, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig2.pdf>, Oktober 2002
- Flämig, Matthias (2003a): „Meine teuren Freunde ich rat Euch drum, zuerst Collegium sprachanalyticum“. Vier grammatische Etüden (Vortrag auf der WSMP-Tagung 2000 in Münster). In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, hrsg. von J. Vogt, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig3.pdf>, August 2003
- Flämig, Matthias (2003b): Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, hrsg. von J. Vogt, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, August 2003 (erscheint außerdem in „Diskussion Musikpädagogik“, voraussichtlich 2004)
- Kaiser, Hermann-Josef (1976): Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 1, H. 2, S.113-127
- Kambartel, Friedrich (1989): Philosophie der humanen Welt. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Kutschera, Franz v. (1975): Sprachphilosophie. München (Fink)
- Newen, Albert & Savigny, Eike v. (1996): Analytische Philosophie. Eine Einführung. München (Verlag)
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter & Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München (Kösel)
- Tugendhat, Ernst (1976): Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Tugendhat, Ernst & Wolf, Ursula (1983): Logisch-semantische Propädeutik. Stuttgart (Reclam)