

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie
und Fachdidaktik

Sonder-
edition 1

02

Matthias Flämig

*Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik
am Beispiel J. Derbolavs*

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2002.2096

Matthias Flämig

Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zur Musikdidaktik am Beispiel Derbolavs

In meinem Text möchte ich das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zur Musikdidaktik diskutieren, wie es sich nach der allgemeindidaktischen Theorie Derbolavs darstellt. Derbolav versteht das Verhältnis von Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik als eine Mittel-Zweck-Relation, wobei die Fachdidaktiken ihren obersten Zweck von der Allgemeinen Didaktik erhalten. Nach Derbolav¹ ist dieser oberste Zweck die dialektische Einheit von Wissensvermittlung und Gewissenserschließung durch Unterricht und Erziehung. Dagegen möchte ich folgende These begründen: Die allgemeine Didaktik kann der Musikdidaktik ihr Ziel nicht vorgeben, weil die Musikdidaktik selbst an ein letztbegründetes Ziel gelangt. Und dieses Ziel ist das gute Leben.

Mit dieser These wird natürlich die Breite der möglichen Antworten auf die Frage, wie das Verhältnis von Musikdidaktik und Allgemeiner Didaktik überhaupt zu verstehen ist, (1) sehr stark eingeschränkt, nämlich auf die Mittel-Zweck-Relation. Die Antwort fällt (2) auch noch negativ aus, da der Anspruch einer Mittel-Zweck-Relation zurückgewiesen wird. Schließlich (3) vermag ich kein anderes Verhältnis zu begründen, was an die Stelle der kritisierten Zweck-Mittel-Relation treten könnte.

Der Nachweis der These, daß die Allgemeine Didaktik nicht der Musikdidaktik das Ziel vorgeben kann, läßt sich auf zweierlei Wege führen. Man könnte zeigen, daß die verschiedenen musikdidaktischen Konzeptionen zu einer oder mehreren Begründungen kommen, die den Anspruch einer letzten Begründung erheben könnten und daher einer Begründung durch eine allgemeine Didaktik gar nicht bedürfen. Allein die Vermutung, daß dabei mehrere „Letztbegründungen“ ins Feld geführt werden können, die wiederum gegeneinander abgewogen werden müßten, lassen es nicht geraten erscheinen, diesen Weg zu gehen. Der andere Weg, und diesen werde ich gehen, beginnt bei der allgemeinen Didaktik selbst. In der Auseinandersetzung mit Derbolavs „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ (1960) soll gezeigt werden, daß die allgemeine Didaktik bei dem Versuch scheitert, den Fachdidaktiken Ziele vorzuschreiben. Das oberste Ziel von Unterricht und Erziehung ist nach Derbolav die dialektische Einheit von Wissen und Gewissen. Er scheitert aber daran zu zeigen, wie das Gewissen aus dem Wissen hervorgehen kann. Natürlich ist der Einwand richtig, daß dann nur gezeigt wurde, wie die Konzeption Derbolavs scheitert. Dennoch soll hier ein prinzipieller Anspruch erhoben werden. In der Konzeption Derbolavs scheint mir nämlich eine Tendenz aufzeigbar, die über diese Konzeption hinausweist auf etwas, was musikdidaktische Konzeptionen als oberstes Ziel letztlich immer schon enthalten haben, oder aber enthalten sollten: nämlich eine Antwort auf die Frage nach dem guten Leben. Ich meine, daß die Antwort, die ich geben werde, eigentlich evident ist. Ich werde daher bei dem Nachweis, daß diese Antwort tatsächlich musikdidaktischen Konzeptionen zugrunde liegt bzw. zugrunde liegen sollte, sehr pauschal verfahren. Der zweite Weg beim Nachweis der

¹ Derbolav, Versuch..., S. 20

These, führt also dazu, daß relativ wenig von den Musikdidaktiken selbst geredet wird.

Zunächst möchte ich einen kurzen Überblick über den Aufsatz von Derbolav geben. Sodann zeigen, daß der Anspruch einer allgemeinen Didaktik, für alle Wissensgebiete das oberste Ziel, nämlich Bildung des Gewissens vorzugeben, nicht eingelöst werden kann.

Überblick über den Aufsatz von Derbolav

Derbolavs „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ gliedert sich in:

- I. Einleitende Vorbemerkungen
- II. Systematische Exposition des didaktischen Grundproblems
 - 1) Die Antinomie von Erziehung und Unterricht und die „Versöhnungsaufgabe“ der Didaktik
 - 2) Das dialektische Bildungsverständnis im Aspekt einer Theorie der Reflexionsstufen
 - 3) Vom Sinn der pädagogischen Verantwortung
 - 4) Das Problem der kategorialen Bildung und die Bildungskategorie:
 - A) Das Elementare
 - B) Das Fundamentale
 - C) Das Exemplarische
 - D) Das Prinzip der existentiellen Konzentration und der Begegnung als existentieller Selbstwerdung
 - E) Das dialektische Durchschauen der Antinomie als didaktisches Prinzip
 - F) Die Bildungskategorie
- III. Didaktik und Methodik
- IV. Folgerungen für die didaktisch-methodische Forschung und die Lehrerbildung

Beginnen wir mit dem Überblick. Den ersten Teil überschreibt Derbolav mit „Einleitende Vorbemerkungen“². Hier diskutiert er Anspruch und Recht der Verwendung des Wortes „wissenschaftstheoretische“ für seine Grundlegung der Didaktik, wobei er zu einer recht eigenwilligen Rechtfertigung gelangt. Anspruch und Recht ergeben sich aus Derbolavs Verständnis von Didaktik, die es nicht mit dem „Wie“ der Vermittlung, sondern mit den Bildungsgehalten zu tun hat. Bildung übersteigt das Wissen darin, daß Erziehung in der Bildung das Wissen zum Gewissen führt. Da Bildung in diesem Sinne mehr als Wissen ist, das in den Einzelwissenschaften erarbeitet wird, kann man sagen, daß die Didaktik es mit der „Grenze des Wissens“³ zu tun hat. In einem gewissen, wenn auch völlig anderen Sinne beschäftigt sich die Wissenschaftstheorie mit der „Grenze des Wissens“, wenn sie nach den Bedingungen der Möglichkeit von Wissenschaft fragt. Da nun Didaktik und Wissenschaftstheorie in der Formulierung „Grenzen des Wissens“ einen (scheinbaren) Bezugspunkt haben,

² Derbolav, Versuch..., S. 17 - 19

³ Derbolav, Versuch..., S. 18

überträgt Derbolav einfach den Begriff „wissenschaftstheoretisch“ auf die Didaktik und formuliert daher:

„ihr Denkniveau (das der Didaktik – M. F.) ist selber schon ein wissenschaftstheoretisches“.⁴

Wie unsinnig diese Überlegung ist, läßt sich daran sehen, daß man über den Bezugspunkt „Grenze des Wissens“ mit dem selben Recht behaupten könnte, das Denkniveau der Wissenschaftstheorie sei selber schon ein didaktisches.

In einem zweiten Teil des Aufsatzes will Derbolav eine „Systematische Exposition des didaktischen Grundproblems“⁵ erarbeiten. Dazu gliedert er diesen Hauptteil des Aufsatzes in vier Abschnitte. 1) Die Antinomie von Erziehung und Unterricht und die „Versöhnungsaufgabe“ der Didaktik (S. 19 – 21), 2) Das dialektische Bildungsverständnis im Aspekt einer Theorie der Reflexionsstufen (S. 21 – 24), 3) Sinn der pädagogischen Verantwortung (S. 25 – 27) und 4) Das Problem der kategorialen Bildung und die Bildungskategorie (S. 27 – 36).

Zu 1) Die Antinomie von Erziehung und Unterricht besteht darin, daß Erziehung Herausbildung eines Gewissens ist, während Unterricht Kenntnisse vermittelt. Daß hier die Didaktik eine Versöhnungsaufgabe habe, ergibt sich, weil Derbolav als Hegelianer meint, daß Erziehung und Unterricht dialektisch aufeinander bezogen werden müßten. Die Geschichte der Beschulung, in der jeweils das eine Element zu Lasten des anderen bevorzugt wurde, wäre dann ein Verfehlen der Dialektik, die eben in der Vermittlung beider Momente besteht. Aufgabe der Didaktik ist daher, die Versöhnung der beiden Elemente zu leisten, womit zugleich eine Höherentwicklung beider Elemente erreicht wird.

Zu 2) Die richtige Sichtweise auf das Verhältnis von Erziehung und Unterricht ist nach Derbolav daher ein dialektisches Bildungsverständnis. Daß Wissen und Gewissen dialektisch aufeinander bezogen sind, meint Derbolav an der Formel „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen“⁶ demonstrieren zu können. Die Formel ließe sich so übersetzen: Jemand bildet sich, in dem er sich mit dem Anderen, den Sachen, die man wissen kann, auseinandersetzt. Dabei entwickelt man sogleich ein Gewissen. In Derbolavs Worten:

„In der Bildung offenbart sich ihm die geistige Welt also nicht nur in ihrem Sein, sondern auch in ihrem Sollen, sofern er sich nämlich über sein Wissen um die Welt hinaus zum Vernehmen ihres positiven Anspruchs emporarbeitet.“⁷

Bei der kritischen Auseinandersetzung mit Derbolav, werde ich auf diesen Teil erneut eingehen.

Zu 3) Auch im „Vom Sinn der pädagogischen Verantwortung“ wird eine Dialektik entfaltet, deren Verkürzung zum Verlust der Sache selber führen würde: die Dialektik von psychologischer und soziologischer Begründung. Pädagogische Verantwortung darf nicht nur psychologisch begründet werden, also als Verantwortung vor dem Kind verstanden werden. Ebenso wenig genügt eine soziologische Begründung, in der der Anspruch der Gesellschaft artikuliert würde. Derbolav meint daher:

„Der Pädagoge muß sich also seine spezifische Verantwortung *dialektisch* vermitteln, d.h. aus dem Anspruch, der ihm aus der recht verstandenen Bildungsdialektik erwächst.“⁸

⁴ Derbolav, Versuch..., S. 18

⁵ Derbolav, Versuch..., S. 19 - 36

⁶ Derbolav, Versuch..., S. 23

⁷ Derbolav, Versuch..., S. 22

Zu 4) Wie diese Dialektik zu verstehen ist, müßte in 4) „Das Problem der kategorialen Bildung“ gezeigt werden.

Derbolav ordnet dazu historisch überkommene didaktischen Prinzipien so an, daß sie immer mehr dem entsprechen, was er eine Bildungskategorie nennt. Es handelt sich um die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen, Exemplarischen, der existentiellen Konzentration, der Begegnung als existentieller Selbstwerdung, dialektisches Durchschauen der Antinomie und schließlich Bildungskategorie.

Es reicht hier, um die Tendenz dieser Anordnung zu verstehen, auf das erste Prinzip, das Elementare, und auf das vorletzte, das dialektische Durchschauen der Antinomie, einzugehen.

Allgemeine Sachzusammenhänge können am gut ausgewählten Besonderen, den Elementen, deutlich gemacht werden. Das Elementare reicht nach Derbolav nur bis zum „Gegenstandsbewußtsein“, nicht aber bis zum „Normhorizont des Gewissens“.⁹ Es hat daher sicherlich seine Berechtigung bei der Vermittlung von Wissen, führt aber nicht zur Bildung und zum Gewissen und ist daher auch nicht die Bildungskategorie.

Das dialektische Durchschauen der Antinomie als didaktisches Prinzip reicht demgegenüber schon weiter. Hier wird nach Derbolav die Differenz von Wissen und Gewissen, Erziehung und Unterricht, Selbstwerdung und Sachaneignung voll bewußt. Der Letztsinn aber ist hier nicht, eine Versöhnung zwischen den dialektischen Polen herzustellen, sondern das Gewissen hellhörig zu machen für das Gute. Die Sache (das Wissen) selbst kann sowohl zum Guten als auch Bösen verwendet werden. Dieses Verhältnis von Wissen und Gewissen wird zwar von Derbolav als Fortschritt gewertet, zugleich aber sei dieses Verhältnis immer noch abstrakt:

„In welcher Weise Wissen und Durchschauen jedoch zur Vermittlung *bestimmter* Entscheidungen beizutragen vermögen, das wird hier noch nicht expliziert.“¹⁰

Genau diesem Mangel sollen die Bildungskategorien abhelfen. Sie sollen in den

„bereichsspezifischen (positiven) Voraussetzungen als Ordnungsstrukturen herausgearbeitet werden und als bestimmte Verantwortungsgehalte diesen Sachfeldern und Fachgebieten gegenüber mäeutisch aktualisiert werden.“¹¹

Ich werde auf diesen Satz zurückkommen.

Im dritten Abschnitt fragt Derbolav nach dem Verhältnis von „Didaktik und Methode“, wie es sich aus seiner „wissenschaftstheoretischen“ Grundlegung der Didaktik ergibt. Seine Neubestimmung bestätigt dabei den Vorrang der Didaktik vor der Methodik, aber auch vor den Einzelwissenschaften, die ihr Ziel nur von der Didaktik bekommen können.

Schließlich möchte Derbolav im IV Abschnitt „Folgerungen für die didaktisch-methodische Forschung und die Lehrerbildung“ ableiten.

⁸ Derbolav, Versuch..., S. 25

⁹ Derbolav, Versuch..., S. 32

¹⁰ Derbolav, Versuch..., S. 34

¹¹ Derbolav, Versuch..., S. 35

Derbolavs Versuche der Vermittlung von Seins- und Sollenssätzen

Ich möchte nun zur Untersuchung der drei Ansätze übergehen, mit denen Derbolav zu zeigen versucht, wie er von Seins- zu Sollens-Sätzen gelangt.

Beim ersten Ansatz scheint der Übergang durch folgenden Satz geleistet zu werden:

„Bildung konstituiert sich erst, sokratisch gesagt, an der *Grenze* des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens: aus den Normgehalten (Ideen), die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind.“¹²

Entscheidend ist im Zitat die Interpretation von „Normgehalten“ durch das in Klammer gesetzte „Ideen“. Zunächst ist nicht verständlich, wie diese Erläuterung zu verstehen ist. Wahrscheinlich spielt der platonische Gedanke hinein, daß wir nur erkennen können, weil wir bereits über Urbilder der Dinge verfügen. Diese Urbilder sind gleichsam der Maßstab - Derbolav spricht von Kategorien -, der an die Dinge angelegt wird. In ähnlicher Weise kann man von Normen als Maßstab für richtiges Handeln sprechen. In diesem Sinne sind sowohl Ideen wie Normen Maßstäbe und es ist wohl das Wort „Maßstab“ bzw. „Kategorie“, welches die Brücke zwischen Norm und Idee, und somit zwischen richtigem Handeln und richtigem Erkennen schlägt. Was aber nicht übersehen werden darf ist, daß es sich dennoch um zwei völlig verschiedene „Dinge“ handelt. Aus den Ideen zur Erkenntnis von Gegenständen ergeben sich nicht die Anweisungen für das richtige Handeln im Sinne eines Verantworten.

Derbolav läßt im übrigen im weiteren Verlauf der Argumentation diesen Gedanken ohnehin fallen und macht sehr deutlich, daß zwischen Normen und Erkenntnis-kategorien ein Unterschied liegt. Dennoch meine ich, daß er in seinem Aufsatz gleich zu Beginn diese Gleichung bewußt einsetzt. Der Leser soll zu Beginn des Aufsatzes davon überzeugt werden, daß Derbolav zeigen könnte, wie das Gewissen aus dem Wissen hervorgeht. Der Weg dazu ist, Norm und Idee als Synonyme aufzufassen. Im weiteren Verlauf der Argumentation läßt Derbolav diese Gleichsetzung explizit fallen, um eine Gefahr der Verengung seines Didaktikbegriffes abzuwehren. „Der Doppelsinn des Kategorienbegriffs“ führt nach Derbolav nämlich dazu, daß „Bildungskategorien auf Erkenntniskategorien“ reduziert werden.¹³

Derbolav unternimmt in „Das dialektische Bildungsverständnis im Aspekt einer Theorie der Reflexionsstufen“ einen weiteren Versuch, Wissen und Gewissen aufeinander zu beziehen. Hier ist aber das Gewissen nicht mehr die Grenze des Wissens, sondern beide Momente stehen in einem dialektischen Verhältnis, das sie zur Entwicklung treibt. In seinem Reflexionsstufenmodell versucht Derbolav, eine dialektische Einheit von Seins- und Sollenssätzen zu konstruieren. Dieses Modell entwickelt sich in drei Stufen. Auf der ersten Stufe sind im Umgang das Umgangswissen (Seins-sätze) und die Sitte (Sollenssätze) aufeinander bezogen.¹⁴ Auf der zweiten Stufe ist im Sachwissen (Seinssätze), das über das Umgangswissen hinausgeht, daß Motiv (Sollenssatz) „zu sagen, wie „es“ wirklich ist“ enthalten.¹⁵ Dem entwickelten Gewissen

¹² Derbolav, Versuch..., S. 18

¹³ Derbolav, Versuch..., S. 28

¹⁴ Derbolav, Versuch..., S. 22

¹⁵ Derbolav, Versuch..., S. 23

(Sollenssätze) korrespondiert schließlich die „wissensmäßig aufgeschlossenen Lebenssituationen“, was sich in Seinssätzen formulieren ließe.¹⁶

Die Entwicklung beginnt mit dem „Umgang“. Im „Umgang“ mit den Dingen liegt einerseits ein Wissen vor, weil man nicht beliebig mit den Dingen umgehen kann und daher jeder Umgang mit den Dingen ein Umgangswissen voraussetzt. Dieses Umgangswissen läßt sich in Seinssätzen formulieren. Andererseits vollzieht sich dieser Umgang innerhalb der Grenzen der Sitte, die sich natürlich als Sollenssätze formulieren läßt. Beide Momente, Seinssätze und Sollenssätze sind daher im Umgang vorhanden.

Das „Zuhandene“ des Umgangs wird nun in der Höherentwicklung zum Vorhandenen distanziert. Es entwickelt sich ein theoretisches Interesse. Zugleich wird in dieser dialektischen Bewegung die Gesamtheit der Sollenssätze auf ein einziges Motiv reduziert, nämlich zu sagen, wie es wirklich ist.

In einem weiteren dialektischen Umschlag wird die im Gewissen reduzierte Anzahl der Sollenssätze wieder bereichert, was Derbolav die

„Besetzung (s)eines Motivationshorizontes mit bestimmten Beweggründen zur Bewältigung der ihm wissensmäßig aufgeschlossenen Lebenssituation“¹⁷

nennt. Die Dialektik setzt voraus, daß beide Elemente bereits vorhanden sind und daß sie sich gegenseitig zur Entwicklung treiben. Man kann hier sowohl an den beschriebenen Sachverhalten als auch daran zweifeln, daß es so sein soll.

Ein Blick in ein erstes Schuljahr genügt um zu sehen, daß Schüler, die mit Dingen umgehen, dies keineswegs in den von der Sitte vorgeschriebenen Bahnen tun. Ebenso läßt sich zeigen, daß Schüler keinesfalls einen ausschließlichen Wahrheitsbezug in einem bestimmten Alter haben. Schüler mit einem hohen Grad an Sachinteresse haben oft auch einen hohen moralischen Anspruch. Ebenso finden wir uns keinesfalls damit ab, daß Kinder im Umgang tun, was immer sie wollen. Dann aber ist gar nicht das Spannungsverhältnis von Tun und Sitte im Umgang, was die Entwicklung antreibt, sondern der Widerstand der Erwachsenen, die sich entweder nicht „auf der Nase herumtanzen lassen“ wollen oder meinen, daß man sich so nicht verhalten sollte, und daher erziehend eingreifen.

Damit scheint mir hinreichend belegt, daß Derbolav eine zwar wohlkonstruierte, sprachlich höchst kunstvolle Dialektik entfaltet, damit aber nicht zeigen kann, wie aus dem Wissen das Gewissen hervorgeht. Ebenso fällt natürlich damit der Anspruch, den einzelnen Fächern ein verbindliches Ziel vorzugeben.

Der dritte Ansatz Derbolavs geht von der These aus, daß es zur Bildung des Educandus gehöre,

„die bereichsspezifischen (positiven) Voraussetzungen als Ordnungsstrukturen (herauszuarbeiten) und als bestimmte Verantwortungsgehalte diesen Sachfeldern und Fachgebieten gegenüber mäeutisch (zu aktualisieren).“¹⁸

Man muß wohl zugeben, daß diese zentrale Stelle nicht ohne weiteres verständlich ist. Interpretierend wird man sagen dürfen, daß hinter jedem Wissensbereich bzw. Fach, Ordnungsstrukturen liegen, Ordnungsstrukturen, die das Handeln anleiten sollen. Aber auch diese Interpretation bleibt fragwürdig. So gliedert sich das Fach

¹⁶ Derbolav, Versuch..., S. 23

¹⁷ Derbolav, Versuch..., S. 23

¹⁸ Derbolav, Versuch..., S. 35

Romanistik in zahlreiche Sprachen, die als Universitätsdisziplin gemeinsame Ordnungsstrukturen haben, etwa die Gliederung in Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft. Aber auch die Bewusstmachung dieses Umstandes (mäeutische Aktualisierung) führt nicht zu einem bestimmten Verhalten bzw. Verantwortungshorizont. Derbolav scheint hier mit verschiedenen Bedeutungen des Wortes Ordnung zu spielen:

1. Ordnung im Sinne von Gliederung oder Einteilung.
2. Ordnung im Sinne etwa von Studienordnung.

Natürlich hat die Gliederung (1. Bedeutung von Ordnung) des Faches Romanistik in verschiedene Bereiche, was sich in Seinsätzen formulieren läßt, Auswirkungen für die Studienordnung (2. Bedeutung von Ordnung), die sich als Sollenssätze formulieren läßt. Aus der Einsicht in diesen Zusammenhang folgt aber keineswegs, daß nun gewissenhaft im Sinne der Studienordnung studiert wird. Auch hier scheint mir der Zusammenhang zwischen Seins- und Sollenssätzen eher sprachlich erschlichen zu werden, nämlich durch die Verwendung des Wortes „Ordnung“ in zwei völlig unterschiedlichen Bedeutungen.

Derbolav selbst nennt als Verständnishilfe für das von ihm Gemeinte die Paare „Leiblichkeit“ und „Körper“, „Gemüt“ und „seelische Funktionssphäre“, „substantielle Sittlichkeit“ und „konventionelle Sitte“.¹⁹ Am Beispielpaar „Gerechtigkeit“ und „formalem Recht“ soll der Gedanke erläutert werden. Nimmt man Derbolavs Formel „Im-Anderen-zu-sich-selbst-Kommen“ interpretierend hinzu, könnte Derbolav meinen, daß der Bereich des formalen Rechtes das Andere ist, was man sich lernend aneignen kann. Verbindlich als bestimmter Verantwortungsgehalt wird das formale Recht erst, wenn man sich zugleich der Gerechtigkeit verpflichtet fühlt. Allerdings kann man hier gleich einwenden, daß 1. auch Unrechtsstaaten ein formales Recht haben können, daß 2. auch das, was Gerechtigkeit ist, keinesfalls unumstritten ist, und daß 3. hier ebenfalls zu keiner bestimmten Entscheidung aufgerufen wird, da Gesetze im allgemeinen regeln, was man nicht tun darf und fast nie vorschreiben, was man tun soll. 4. Daß es sich ohnehin beim formalen Recht, um Sollenssätze handelt, die nochmals an einer höheren Norm - also an einem Sollenssatz - ausgerichtet werden. Hier gehen also nicht Sollens-Sätze aus Seins-Sätzen hervor. 5. Im übrigen dürfte es schwierig sein, das Modell von Sachbereich und dahinterliegender Ordnungsstruktur in das dialektische Modell zu übersetzen, da das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit nicht dem von Umgang und Sitte entspricht.

Nach Durchsicht dieser drei Versuche Derbolav, Sollenssätze aus Seinsätzen abzuleiten, kann man Derbolavs Schlußfolgerung nicht zustimmen:

„Vor dieser didaktisch voll entfalteten Bildungsdialektik hält nun auch die alte Antinomie von Erziehung und Unterricht nicht mehr stand. Wissens- und Gewissensbildung stehen hier nicht mehr nebeneinander, sondern sind als Fundierungszusammenhang, als Progressionsstufen didaktischer Vermittlung durchschaut.“²⁰

¹⁹ Derbolav, Versuch..., S. 35

²⁰ Derbolav, Versuch..., S. 36

Selbstwahl und gutes Leben

Teilt man die Auffassung, daß Derbolav hier nicht zufällig, sondern notwendig scheitert, muß man danach fragen, was an die Stelle des Gewissens und der „wissenschaftstheoretischen“ Reflexion zu treten hat.

Hier scheinen mir einige Termini, die Derbolav verwendet, die Richtung für eine Lösung vorzugeben. Er spricht von einem „Sich-Öffnen“²¹, vom „Vernehmen ihres positiven Anspruchs“ und von „Zuhandenem“²², alles Termini, die Derbolav viel eher in die Nähe von Heidegger als von Hegel rücken.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie Derbolav undialektisch den Endzustand eines Bildungsprozesses bestimmt. Dieser sei ein vom „Erzieher provozierte(s) Selbstverhältnis“²³. Dies war in der Tat das Thema von Heidegger, der meinte, daß Menschen sich zu ihrem Sein verhalten müssen.²⁴

Heideggers Buch heißt nun aber gar nicht „Sein und Gewissen“, sondern „Sein und Zeit“. Ich werde allerdings nicht direkt auf Heidegger zurückgehen, sondern auf die Heidegger-Interpretation von Tugendhat²⁵, die er in seiner sprachanalytischen Interpretation Heideggers in „Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung“ vorgelegt hat. Heideggers Titel - diese Formulierung stammt allerdings von mir, nicht von Tugendhat - müßte dann „Sein und Sprache“ heißen. Dieser Titel würde beanspruchen, beide Variationen - „Sein und Gewissen“ und „Sein und Zeit“ - allererst verständlich zu machen. Ich werde dies thesenhaft tun und verweise zur genaueren Begründung auf die Literatur.

Heidegger verwarf das Subjekt-Objekt-Schema, weil er meinte, daß damit die Sache, nämlich das „Sein“ wesentlich verfehlt würde und allenfalls „Seiendes“ in den Blick kommt.²⁶ Menschen aber hätten ein ursprüngliches Seins-Verständnis. Was damit gemeint sein könnte, bringt Wittgenstein gleich zu Beginn des Tractatus auf den Punkt.

„Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.“²⁷

Ist Heideggers Terminologie schwer verständlich, läßt sich seine Antinomie von „Sein“ und „Seiendem“ leicht in der von Wittgenstein formulierten wiederfinden. Das „Sein“ entspricht den „Tatsachen“, „Seiendes“ den „Dingen“. Dinge sind nun niemals einfachhin Tatsachen, sondern erst daß ein Ding sich da und da befindet oder so und so ist, kann eine Tatsache sein. Dies läßt sich in Sätzen fassen, in denen von Dingen bestimmte Eigenschaften prädiiziert werden. Sprachanalytiker würden natürlich behaupten, daß sich dies nur in Sätzen fassen läßt.²⁸ Heideggers „ursprüngliches Seins-Verständnis“ erweist sich dann als Satzverständnis.

Während das Subjekt-Objekt-Schema suggeriert, daß es eine unmittelbare Beziehung zwischen dem Subjekt und dem ungegliederten Objekt gäbe, verweist die sprachanalytische Alternative auf eine Beziehung zwischen einem Subjekt und einem

²¹ Derbolav, Versuch..., S. 42

²² Derbolav, Versuch..., S. 22

²³ Derbolav, Versuch..., S. 24

²⁴ Heidegger, Sein und Zeit, S. 12

²⁵ Tugendhat, Selbstbewußtsein..., S. 164 - 244

²⁶ Heidegger, Sein und Zeit, S. 2 ff.

²⁷ Wittgenstein, Tractatus, S. 11

²⁸ Tugendhat, Vorlesungen..., S. 498

gegliederten Satz.²⁹ „Wissen“, „Glauben“, „Meinen“ und „Verstehen“ wären solche Relationen, Relationen, die Derbolav in seiner Bildungsdialektik voraussetzt. Daneben gibt es natürlich eine unmittelbare Subjekt-Objekt-Beziehung. Dies ist beispielsweise ein kausales Einwirken eines Gegenstandes auf ein Subjekt, etwa ein Schlag mit einem Hammer auf den Finger. Aber dies nennen wir gewöhnlich nicht „verstehen“ bzw. „wissen“. Die unmittelbare Subjekt-Objekt-Relation ist daher eine völlig unbrauchbare Strukturbeschreibung, um zu erhellen, was „Verstehen“ ist und daher verfügt Derbolav wegen seiner theoretischen Orientierung an Hegel nicht einmal über die Möglichkeit, das Wissen, auf dem er das Gewissen allererst fundieren will, strukturell stimmig zu beschreiben.

Heideggers These, daß die Tradition, die sich am Subjekt-Objekt-Modell orientierte, nur auf „Seiendes“ starrte und das „Sein“ dabei übersah, ließe sich so bestätigen.³⁰

Bisher ist offen, warum im Satzverständnis, ein Zeitbezug impliziert ist. Auch hier hilft ein Satz von Wittgenstein weiter:

„4.024 Einen Satz verstehen, heißt, wissen was der Fall ist, wenn er wahr ist. (Man kann ihn also verstehen, ohne zu wissen, ob er wahr ist.)³¹

Wittgenstein erläutert dies dann:

„4.031 In Sätzen wird gleichsam eine Sachlage probeweise zusammengestellt.“³²

In Sätzen, so könnte man paraphrasierend sagen, wird eine Sachlage bzw. ein Sachverhalt zunächst - und hierin liegt der Zeitbezug - einmal projektiv zusammengestellt. Ein Sachverhalt ist dabei, daß einem Gegenstand eine bestimmte Eigenschaft zukommt. Wir lernen solche Sätze verstehen, indem wir lernen, wie man überprüft (= erkennt), ob der zunächst nur projektiv zusammengestellte Sachverhalt auch tatsächlich besteht, also eine Tatsache ist. Zu unserem Sprachverständnis gehört daher wesentlich ein Zeitverständnis, weil für unser Satzverständnis der Hiatus zwischen Verstehen und Erkennen konstitutiv ist. Daher kann man Heideggers Titel „Sein und Zeit“ so übersetzen, daß das, was wir verstehen, nicht Dinge sind, sondern Sätze und daß dabei in unserem Satzverstehen ein Zeitverständnis ursprünglich mitgesetzt ist, bzw. dieses Zeitverständnis sich analytisch im Unterschied von Verstehen und Erkennen aufweisen läßt.

Es dürfte klar sein, daß, wenn das Subjekt-Objekt-Schema nicht zur Beschreibung des Verhältnisses eines Gegenstandes mit Bewußtsein (Subjekt) zu einem Gegenstand ohne Bewußtsein (Objekt) tauglich ist, daß dann dieses Schema auch nicht zur Beschreibung des Verhältnisses eines Subjektes zu sich selbst dienen kann. Natürlich kann man danach fragen, wie man sich zu sich selbst verhält und dies vergegenständlichend ausdrücken, indem man sagt, daß ein „Ich“ sich zu seinem „Selbst“ oder einem „Ichkern“ verhält. Aber wo wäre ein solches Phänomen auffindbar? Auch die Dynamisierung in einem dialektischen Verhältnis erhellt dieses Phänomen nicht. Allerdings können wir uns zu uns selbst verhalten, indem wir so oder so (zukünftig) sein wollen bzw. unser Leben in einer bestimmten Tätigkeit vollziehen wol-

²⁹ Tugendhat, Vorlesungen..., S. 86 ff.

³⁰ Heidegger, Sein und Zeit, S. 11

³¹ Wittgenstein, Tractatus, S. 28

³² Wittgenstein, Tractatus, S. 29

len. Also geht es auch hier um die Zuschreibung von Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen.

Die Formulierung „so oder so“ unterstellt dabei einen Spielraum an Wahlmöglichkeiten. Wenn wir uns zu uns verhalten, dann verhalten wir uns nicht zu einem Gegenstand, sondern zu unserem zukünftigen Leben. Die Wahl, die wir dabei treffen, können wir immer an der Frage ausrichten, was dabei gut für uns ist. Daß wir dies können, ist an unsere Fähigkeit zu sprechen geknüpft. In Sätzen können wir projektiv auch Sachverhalte unseres eigenen So-oder-So-Seins zusammenstellen. Dabei eröffnet uns das Zusammenstellen der Sachverhalte, die Möglichkeit zwischen verschiedenen Weisen des Zuseins zu wählen. Die Richtschnur nach der diese Wahl vollzogen wird, ist die Frage, was gut, besser bzw. das Beste für mich ist, kurz, es ist die Frage nach dem guten Leben. Die Möglichkeit der Wahl ist natürlich nicht frei in dem Sinne, daß wir uns ein beliebiges So-Sein wünschen könnten, sondern vollzieht sich als Wahl innerhalb von Möglichkeiten, die uns etwa durch körperliche Eigenschaften bzw. ihr Fehlen, Begabungen bzw. ihr Fehlen, usw. vorgegeben sind. Innerhalb solcher Grenzen können wir dabei wählen, wer wir sein wollen, in Grenzen, weil schon die Begrenztheit unseres Lebens verhindert, einem illusorischen Ideal nachzueifern, etwa der Vorstellung, ein Instrument in einem bestimmten Grad beherrschen zu müssen.

Soll die Selbstwahl, und das ist die Wahl eines guten Lebens, begründet sein, bedarf es eines Wissens und der Möglichkeit. Eine Möglichkeit, ein gutes Leben zu führen ist, sich mit Musik zu beschäftigen. Ich möchte behaupten, daß wir uns niemals wegen unseres Gewissens mit Musik beschäftigt haben, sondern daß das treibende Motiv, die Erfüllung und die Aussicht eines guten Lebens waren und sind. Dieser Einsicht aber sind Musikdidaktiker jederzeit selbst fähig und bedürfen dazu gar nicht der allgemeinen Didaktik. Genau genommen gerät jeder Lehrer in einen Widerspruch zwischen dem, was er sagt, und der eigenen Handlungsmotivation, wenn er Musik für Erziehungszwecke „mißbraucht“, Erziehungszwecke, die von der allgemeinen Didaktik gesetzt werden. Die Einsicht, daß es uns bei der Beschäftigung mit Musik um das gute Leben geht, läßt sich im übrigen gut in der Literatur belegen. So lassen sich die meisten Äußerungen zur Motivation von erwachsenen Instrumentalschülern³³ als Fragen nach dem guten Leben verstehen. Auch die Nischen, die die Musik für Antholz in der Nazizeit ermöglicht, sind immer Nischen des guten Lebens.³⁴ Verwiesen sei auch auf gewisse Ähnlichkeiten zu Kaisers Begriff der „musikalischen Bildung“³⁵.

Nehmen wir unser Selbst ernst und erkennen an, daß die Triebfeder für unser Handeln das gute Leben für uns ist, müssen wir auch Kinder in ihrem Wunsch nach einem guten Leben ernst nehmen. Die Schule ist dann zwar auch ein Ort, wo das Faktische gelernt wird. Sie müßte aber vor allem ein Ort sein, will sie ihre humane Dimension nicht verlieren, wo das gute Leben als ein Erproben von Möglichkeiten eingeübt wird, ein Ort, wo jungen Menschen das Angebot eröffnet wird, sich mit vielen Dingen zu beschäftigen, um dann für sich jene zu wählen, die für ihn ein gutes Leben ermöglichen. Weder lernen wir daher für das Leben, noch für die Schule, sondern vollziehen lernend das gute Leben.

³³ vgl. die Zitate in Eckart-Bäcker, Musikbezogene Aneignungsprozesse...

³⁴ Antholz, Zur (Musik-)Erziehung im Dritten Reich, 39 f.

³⁵ Kaiser, Musik in der Schule ?!, S. 10

Derbolav schreibt seine „wissenschaftstheoretische Grundlegung“ sicherlich unter dem Eindruck der Nazidiktatur, in der viele hervorragende Sachkenntnisse hatten, dennoch aber nicht in ihrem Gewissen aufgerüttelt wurden. Das Sachwissen führte zu keiner bestimmten Handlung. Dazu, so Derbolav, bedürfe es eben des Gewissens. Aber auch hier muß man sehen, daß dies wiederum das Starren auf einen Gegenstand ist. Der „Gegenstand“ Gewissen ist so gar nicht auffindbar. Auffindbar ist allein das Gespräch, in dem zwischen dem was gut, besser und das Beste ist, abgewogen wird. Dieses Gespräch in Bezug auf das Wohl anderer, kann aber am besten mit Bezug auf sich selbst eingeübt werden.

Literatur

- Antholz, Heinz: Zur (Musik-)Erziehung im Dritten Reich. Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse eines Betroffenen, Augsburg 1993.
- Derbolav, Josef: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: Didaktik in der Lehrerbildung, Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft. Weinheim 1960, S. 17 – 45.
- Eckart-Bäcker, Ursula: Musikbezogene Aneignungsprozesse bei erwachsenen Instrumentalschülern – Auf dem Weg zu einer Theorie, in: Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/ 1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, hrsg. v. H. J. Kaiser, Mainz u. a. O. 1998.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit, 17. Aufl. Tübingen 1993.
- Kaiser, Hermann J.: Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: AfS-Magazin Nr. 8, 1999, S. 5 – 11.
- Tugendhat, Ernst: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt am Main 1993⁵.
- Tugendhat, Ernst: Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie, Frankfurt am Main 1990⁵.
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen, in: L. Wittgenstein, Werkausgabe Band 1, Frankfurt am Main 1993⁹.
- Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus, in: L. Wittgenstein, Werkausgabe Band 1, Frankfurt am Main 1993⁹.