

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Geschichtsbewusstsein und
Geschichtsvergessenheit.
Historizität in der
Musikpädagogik.

WSMP
Sitzungsbericht

24

Markus Hirsch

*Vergessene Denkformen in der
Musikpädagogik*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2024.2358](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2024.2358)

Markus Hirsch

Vergessene Denkformen in der Musikpädagogik

Zum pädagogisch-dialektischen Denken bei Heinz Antholz

In der wissenschaftlichen Musikpädagogik spielt Dialektik derzeit keine Rolle. Sie ist weder ein erkennbarer Gegenstand historischer Forschung (Hörmann & Cvetko, 2018) noch tritt sie als eine in Verwendung befindliche Methode in Erscheinung: In den *Methodensteckbriefen des Handbuchs Musikpädagogik* (Dartsch et al., 2018, 442–447) findet man sie ebenso wenig wie unter den von Lars Oberhaus „[a]usgewählte[n] philosophische[n] Ansätze[n] in der Musikpädagogik“ (Oberhaus, 2018, 80). Auch in Christian Rolles Überblick zur philosophischen Forschung in der Musikpädagogik wird Dialektik nicht erwähnt (Rolle, 2018, 448–451).

Die ursprüngliche Funktion von Steckbriefen liegt in der Aufforderung zur Verhaftung von gerichtlich Beschuldigten, die flüchtig sind oder sich verborgen halten. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung der Musikpädagogik mit ihrer eigenen Geschichtlichkeit betrachtet, eröffnet dieses Begriffsverständnis eine bedenkenswerte Perspektive: Methodensteckbriefe könnten nicht bloß als Kurzdarstellungen etablierter Forschungstraditionen sowie aktuell diskutierter und in Verwendung befindlicher Forschungsmethoden verstanden werden, sondern auch als Aufruf zur Mithilfe bei der Suche nach verborgenen, also impliziten Herangehensweisen und zu deren Rekonstruktion. Gesetzt den Fall, dass Autorinnen und Autoren der Darstellung und Reflexion der von ihnen beschrittenen Vorgehensweise wenig oder keine Aufmerksamkeit schenken (sie diese also nicht explizit machen), lässt sich daraus nicht schlussfolgern, dass sie auch implizit keinem methodischen Ansatz folgen, der sich rekonstruieren ließe.

Mit meinen weiteren Ausführungen verfolge ich das Ziel, eine Rekonstruktion *pädagogisch-dialektischen* Denkens am Beispiel von Heinz Antholz vorzunehmen. Ausschlaggebend für die Wahl von Antholz waren für mich einige Fingerzeige von Thomas Ott, der Antholz mehrfach mit einer dialektischen Denkform in Verbindung gebracht hat. Zuletzt hat Ott in seiner AMPF-Lecture im Jahr 2015 auf die besondere Art der Gedankenführung bei Antholz hingewiesen: „Bei meiner diesen Vortrag vorbereitenden Re-Lektüre fiel mir allerdings erneut auf, welch großen Anteil an

seinem [Antholz'] Argumentieren das absichernde Abwägen einnimmt, das dialektische Hin- und Herwenden dessen, wofür er sich am Ende, wenn überhaupt, als Fazit entschied“ (Ott, 2016, 30). Bei der Darstellung meines Rekonstruktionsversuchs gehe ich folgendermaßen vor: Im *ersten* Kapitel werde ich zunächst Otts Hinweis auf das Vorliegen dialektischer Argumentations- und Darstellungsfiguren bei Antholz weiter nachgehen und ausführlich die Merkmale aufzeigen, an denen Ott seine Beobachtung festmacht. Das *zweite* Kapitel beinhaltet eine zusammenfassende Darstellung der Begriffsklärung dialektischen Denkens, welche Wolfgang Klafki vorgenommen hat (1955). Klafki arbeitet für ein solches „Denken in Gegensätzen [...] und durch sie hindurch“ (Klafki, 1955, 59) eine deutliche Unterscheidung von vier Phasen des dialektischen Denkprozesses heraus. Aufgrund der Klarheit, Überschaubarkeit und daraus resultierenden Handhabbarkeit von Klafkis Phasenschema habe ich mich entschieden, es zur Untersuchung der bei Antholz vorfindlichen Denkform zu verwenden. Da sich laut Thomas Ott Dialektik bei Antholz einerseits in „Wortspielen aus[kristallisiert]“ (Ott, 2008, 13), andererseits aber auch in seinen „Argumentationsmuster[n]“ (Ott, 2008, 12) zeigt, werde ich im *dritten* Kapitel sowohl eines seiner Wortspiele als auch zwei ausgewählte Texte von Antholz unter Zuhilfenahme des Phasenschemas untersuchen. Im *vierten* Kapitel fasse ich die Ergebnisse meiner Untersuchung zusammen und formuliere weitere Fragestellungen, die sich daran anknüpfen lassen.

Pädagogisch-dialektisches Denken bei Heinz Antholz?

Über die Auseinandersetzung mit Texten von Heinz Antholz hat Thomas Ott einmal angemerkt, dass man diese „nicht mal eben so konsumieren kann, [denn] sie zwingen zu zeitaufwendigem *close reading*“ (Ott, 2016, 30). Ott selbst hat sich einer derart intensiven Antholz-Lektüre nachweislich mindestens dreimal unterzogen: Anlassgebend für eine Auseinandersetzung mit Antholz' zentraler Schrift *Unterricht in Musik* (Antholz, 1970, 1972, 1976) waren erstens Otts Dissertation (1979), zweitens ein Besuch von Antholz in einer von Otts Lehrveranstaltungen (Ott, 2008, 12) und drittens Otts AMPF-Lecture im Jahr 2015 (Ott, 2016), in der er sich die Aufgabe einer Rekonstruktion stellte – 45 Jahre nach Erscheinen der Erstauflage.¹

¹ Sofern man *close reading* als eine Art und Weise des Lesens versteht, bei dem der Kontext des Textes ausgeblendet wird, kann man Otts Lektüre zur Vorbereitung der AMPF-Lecture eher nicht als *close reading* bezeichnen, steht in seinem Vortrag doch gerade die Einbettung von Antholz' Schrift in den musikpädagogischen Kontext der 1970er-Jahre im Vordergrund.

Vergleicht man die Ergebnisse (Ott, 1979; Ott, 2008; Ott, 2016) dieser zeitversetzten Lektürephasen, so fällt auf, dass Ott ein Charakteristikum des Textes besonders erwähnenswert erscheint. Er weist darauf hin, dass ihn an diesem etwas „erneut fasziniert [hat]“ (Ott, 2008, 12) beziehungsweise ihm daran „erneut auf[fiel]“ (Ott, 2016, 30). Gemeint ist in beiden Fällen eine eigentümliche Weise der Gedankenführung, die Ott folgendermaßen beschreibt: „Anlässlich seines [Antholz'] Besuchs in meinem Seminar im Januar 2007 war ich – beim Wiederlesen von *Unterricht in Musik* – erneut fasziniert von seiner Methode des heuristischen Denkens durch Kontroversfiguren hindurch“ (Ott, 2008, 12).

Ott stellt sich in den genannten Schriften zwar nicht die Aufgabe, eine differenzierte Rekonstruktion besagter Antholz'scher Denkmethode vorzunehmen, gibt aber doch einige Hinweise darauf, wodurch sich diese seiner Ansicht nach auszeichnet. Laut Ott handelt es sich dabei zunächst einmal um eine Art der „Gedankenführung[]“ (Ott, 2008, 13), bei der die Gedanken *durch etwas hindurchgeführt* werden. Dabei vollziehen sie einen „Durchgang durch [... begriffliche] Gegensatzpaare“ (Ott, 2008, 13).² Dass die Entwicklung des Gedankengangs ihren Ausgangspunkt bei der Konstruktion von Gegensätzlichkeiten nimmt, ist laut Ott ein „bei Heinz Antholz häufig anzutreffende[s] Argumentationsmuster[]“ (Ott, 2008, 12). In *Unterricht in Musik* findet man es seiner Ansicht nach beispielsweise im Rahmen von Antholz' Ausführungen zum Kulturbegriff. Hier könne man das von Antholz angewandte Verfahren sogar als „dialektisch“ (Ott, 2008, 12) bezeichnen. Und verallgemeinernd fügt Ott hinzu: „Häufig kristallisiert sich solche Dialektik [bei Antholz] in Wortspielen aus“ (Ott, 2008, 13). Diese Wortspiele bezeichnet er an anderer Stelle auch als „typische Antholz-Formulierungen“ (Ott, 2016, 40).

Um zu veranschaulichen, was als „typische Antholz-Formulierung[]“ (Ott, 2016, 40) gelten kann, zitiert Ott aus *Unterricht in Musik* die folgenden zwei Beispiele: „Das Kunstwerk rückt in den Reflexionskreis der kunstdidaktischen Analyse als ein Mach-Werk“ (Antholz, 1970, 170–171); „Unterricht in Musik [ist] in die Spannung von werkendem Wirken und wirkendem Werk, von hörendem Werken und Hörwerk einzulassen“ (Antholz, 1970, 125).

Hans Christian Schmidt hat sich zu Formulierungen dieser Art kritisch geäußert. Er vermag in Antholz' Wortspielen lediglich einen sprachlichen Kunstgriff zu erkennen, der offenbar mit keinerlei Erkenntnisgewinn verbunden ist. In Bezug auf eine weitere, typische Antholz-Formulierung (sie wird von mir in Kap. 3.1 weiter unten ausführlich dargestellt) merkt er an: „[I]ch weiß,

² Im Fall von Antholz' Kulturbegriff, den Ott in seinem Aufsatz im Blick hat, sind das diese Begriffspaare: „objektive und subjektive Kultur, rationale und irrationale Kultur, geschaffene und schöpferische Kultur, Tradition und Erneuerung“ (Antholz, 1976, 122).

daß sich das Problem der Selbstfindung als Lehrer im Musikunterricht nicht einpassen läßt in die Glätte jener geschliffenen Sprachfigur von einer kontaktlosen Distanz und vom distanzlosen Kontakt (O, diese ausgepichteten Stilisten, diese philologischen Feinschmecker!)“ (Schmidt, 1982, 152). Antholz hat 1992 in seinem Rückblick auf *Unterricht in Musik* die Kritik von Schmidt aufgegriffen und immerhin das Eingeständnis abgelegt, mit dem Wort *Dialektik* „einen komplexen Begriff [...] ohne definatorische Absicherung eingesetzt zu haben“ (Antholz, 1992, 193). Dass der eher freie Umgang mit dem Dialektikbegriff unter pädagogischen Autorinnen und Autoren keine Seltenheit ist, legt ein Befund von Jörg Schlömerkemper nahe. Dieser kommt mit Blick auf die Begriffsverwendung von *Dialektik* im pädagogischen Schrifttum zu dem ernüchternden Ergebnis, dass hier „alles Mögliche [...] als ‚Dialektik‘ bezeichnet [wird] (schlichte Ungereimtheiten ebenso wie eine dynamische Entwicklung zwischen These und Antithese“ (Schlömerkemper, 2011, 299). Schlömerkemper's Einschätzung nach wird Dialektik bisweilen bloß als „eine Art Platzhalter verwendet [...], wenn ein Sachverhalt oder eine Situation unklar ist und nicht genauer geklärt werden kann“ (Schlömerkemper, 2006, 282).

Dass Antholz die Begriffe *Dialektik* und *dialektisch* nicht selten und auch in unterschiedlichen Kombinationen eingesetzt hat, belegen (im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit zitiert) diverse Fundstellen in *Unterricht in Musik* (Antholz, 1976): „Dialektik“ (16); „korrelativ-dialektische[] Spannung“ (16); „dialektisch-hermeneutische Besinnung über musikdidaktische Grundfragen“ (18); „dialektisch“ (104); „dialektische[r] Umschlag“ (104); „dialektische Synthese“ (104); „dialektische[s] Wesen[]“ (107); „dialektische Struktur“ (122); „undialektische Korrektur“ (212).

Handelte es sich hier im Schlömerkemper'schen Sinne nur um eine Vielzahl an Platzhaltern für Ungeklärtes, so wären zentrale Aspekte von Antholz' Schrift davon betroffen, nämlich mindestens die Entfaltung des Kulturbegriffs sowie auch die Darstellung der Unterrichtsfelder. Teilt man aber Otts Einschätzung, dass sich hinter den typischen Formulierungen von Antholz eine für diesen Autor charakteristische Denkform verbirgt, dann erscheint mir der Aufwand einer differenzierten Betrachtung gerechtfertigt. Ich werde daher im dritten Kapitel an ausgewählten Beispielen die Frage diskutieren, ob und, wenn ja, inwiefern in Antholz' „Denken[] durch Kontroversfiguren hindurch“ (Ott, 2008, 12) etwas zum Ausdruck kommt, das man „zu Recht“ (Ott, 2008, 12) als *dialektisch* bezeichnen kann. Als Maßstab dient mir dabei Wolfgang Klafkis Begriffsbestimmung, die im folgenden Kapitel dargestellt wird.

Wolfgang Klafkis Bestimmung *dialektischen Denkens* in der Pädagogik

Didaktisches Denken und Handeln hat sich, so Gottfried Hausmann, in der Geschichte der Pädagogik immer wieder wechselweise „entweder in kontradiktorischen Alternativen oder im Spannungsfeld polarer Momente bewegt“ (Hausmann, 1959, 29). Zur Kennzeichnung der pädagogischen Gegensatzverhältnisse werden dabei die Begriffe *Antinomie* und *Dialektik* verwendet, allerdings auf sehr vielfältige (Schlömerkemper, 2006, 299) und nicht scharf voneinander abgegrenzte Weise.³ Die Begriffsverwendung in meiner Untersuchung orientiert sich an der von Klafki vorgenommenen Unterscheidung zwischen antinomischem und dialektischem Denken, wie sie weiter unten in diesem Kapitel dargestellt wird.⁴

Mitte der 1920er-Jahre kam es, so fährt Hausmann in seinem geschichtlichen Rückblick fort, zu einem „heftigen Antinomienstreit“ (Hausmann, 1959, 29) über die in der Erziehungswirklichkeit ausfindig gemachten Gegensätze. Im Verlauf der Auseinandersetzungen darüber, wie das Verhältnis der Gegensätzlichkeit denn genau zu bestimmen sei, kam es zu einer Veränderung der Sichtweise: „[weg] vom ‚Denken in unaufhebbaren Antinomien‘ [hin] zum Denken in Polaritäten“ (Hausmann, 1959, 29). Dieser Wechsel ist für Hausmann kennzeichnend für das „Kapitel über das dialektische Denken“ (Hausmann, 1959, 29) in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts.

Heinz Elmar Tenorth kommt mit Blick auf das pädagogische Denken in der Weimarer Republik allerdings zu der Einschätzung, dass die „Vorliebe für Irrationalismen und logische Widersprüche, [und] für Verfahren wie die Dialektik“ (Tenorth, 1989, 126) sich für die nach 1918 in der Pädagogik intensiv geführte Methodendiskussion als wenig ertragreich herausstellte, da „im wesentlichen nur Formeln angeboten [wurden], antithetische oder dialektische Denkfiguren für die wechselseitigen Rechte der Kultur oder der Individuen“ (Tenorth, 1989, 121).⁵ Schon 1928 habe Eberhard

³ Friedrich Wilhelm Kron bietet eine Übersicht über die pädagogische Entlehnung des philosophischen Begriffs der Antinomie und der damit verbundenen verwirrenden Vielfalt an begrifflichen Ausweitungen (Kron, 1966). Zu den philosophischen Wurzeln dialektischen Denkens in der Pädagogik gibt Danner (2006, 193–213) einen Überblick.

⁴ Dabei ist zu beachten, dass zwischen der Begriffsverwendung von *dialektisch* und auch *antinomisch* im pädagogischen Kontext und der Verwendung der Begriffe in der Philosophie sorgfältig unterschieden werden muss. Konsequenterweise – und um Missverständnisse zu vermeiden – müsste immer von pädagogischen Antinomien, pädagogischer Dialektik beziehungsweise pädagogisch-dialektischem und pädagogisch-antinomischem Denken die Rede sein. Da ich aus stilistischen Gründen auf eine konsequente Bezeichnung dieser Art verzichte, ist zu beachten, dass im Folgenden immer die pädagogische Verwendungsweise gemeint ist.

⁵ Tenorth resümiert diesbezüglich: „Konkret blieb die pädagogische ‚Aufgabe‘ aber unbestimmt – zwischen ‚Führen‘ und ‚Wachsenlassen‘ (Litt), zwischen ‚Autorität‘ und ‚Selbstbestimmung‘ (Nohl), zwischen ‚Freiheit‘ und ‚Zucht‘ (Griesebach) oder ‚Befreien‘ und ‚Binden‘ (Cohn), letztlich der ‚Verantwortung‘ (Weniger) und dem ‚Ethos‘ der Erzieher überlassen“ (Tenorth, 1989, 121).

Grisebach darauf hingewiesen, Dialektik sei lediglich „eine ‚Kombination aller unkritischen Methoden“ (Tenorth, 1989, 126).

Von dieser skeptischen Sichtweise grenzt sich Klafki mit seiner in den 1950er- und 1960er-Jahren vertretenen Position ab. Er befürwortet die Auffassung, Dialektik könne als grundlegende pädagogische Denkform gelten. Dialektisches Denken kommt bei Klafki nicht nur in seiner Dissertationsschrift (Klafki, 1959) zum Tragen (im Zuge der Bestimmung des Begriffs der *kategorialen Bildung*), sondern ist auch das Thema zweier Aufsätze (Klafki, 1955; 1958) sowie seiner Marburger Antrittsvorlesung (Klafki, 1964).⁶ Mit dem Aufsatz aus dem Jahr 1955 legt Klafki eine Begriffsbestimmung dialektischen Denkens vor, die er im Rückblick auf ausgewählte Positionen aus der Zeit des „Antinomienstreit[s]“ (Hausmann, 1959, 29) gewinnt und in die Form eines Phasenschemas gießt, das eine Abfolge von vier Schritten des dialektischen Denkprozesses beinhaltet. Da dieses Phasenschema für die Rekonstruktion des potentiell dialektischen Denkens bei Antholz später noch eine zentrale Rolle spielen wird, werde ich zunächst seine theoretischen Hintergründe beleuchten, um am Ende dieses Kapitels auch die Abfolge der vier Denkschritte darstellen und verständlich machen zu können.

Klafki geht von der Annahme aus, „daß sich in der theoretischen Bewältigung pädagogischer Probleme eine in ihrem Kern gemeinsame Denkmethodik herausgebildet hat, deren immanente Logik treffend mit dem Terminus ‚dialektisch‘ bezeichnet werden kann“ (Klafki, 1955, 58). Dass sich eine dialektische Struktur des pädagogischen Denkens entwickelt hat, rührt laut Klafki daher, dass die Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt und Gegenstand dieses Denkens selbst eine dialektische Struktur aufweist (Danner, 2006, 221). Klafki kommt so zu der These, dass die dialektisch strukturierte Erziehungswirklichkeit und das dialektisch strukturierte Denken korrelativ miteinander verbunden sind.

Um seine These zu erhärten, unterzieht er ausgewählte Schriften von Herman Nohl und Theodor Litt einer vergleichenden Betrachtung. Trotz erkennbarer Unterschiede zwischen beiden Autoren kommt Klafki schlussendlich zu dem Ergebnis, dass die Denkweisen dieser beiden prominenten Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Kern als dialektisch angesehen werden können (Klafki, 1955, 83).

Klafkis Auffassung von Dialektik fußt dabei auf der begrifflichen Unterscheidung *antinomischen* und *dialektischen* Denkens. Den Unterschied zwischen diesen beiden Denkartem verdeutlicht er, indem er die Arbeiten von Nohl und Litt mit Erika Hoffmanns Schrift *Das dialektische Denken in*

⁶ Klafki arbeitete in der Zeit zwischen 1961–1963 an einer Habilitationsschrift zum Thema *Dialektik und Pädagogik* (Stübiger, 2008, 10).

der Pädagogik (Hoffmann, 1929) kontrastiert. Hoffmanns Buch führt das Wort *dialektisch* zwar im Titel, hat laut Klafki aber gar nicht dialektisches, sondern antinomisches Denken zum Inhalt. Klafki (1955) paraphrasierend möchte ich im nächsten Schritt die beiden genannten Denkformen voneinander abgrenzen.

Antinomisches Denken

Eine pädagogische Antinomie ergibt sich für Klafki, wenn an eine Lehrperson zwei Forderungen gestellt werden, deren gleichzeitige Erfüllung aber ausgeschlossen ist. Jede der beiden Forderungen ist für sich genommen unabhängig von der anderen. Als gewissermaßen selbständige Forderung kann jede von ihnen isoliert von der anderen erhoben werden. Hinzu kommt, dass beide Forderungen pädagogisch nachvollziehbar und gleichermaßen gut begründet sind. Pädagogische Antinomien stellen die Lehrperson insofern vor die *Wahl*. Weil das Verhältnis der Gegensätzlichkeit zwischen beiden Forderungen als kontradiktorisch angesehen wird, muss die Lehrperson bei ihrer Wahl eine der beiden Forderungen ganz ausschließen. Die Entscheidung kann nur lauten: *Entweder* man handelt gemäß Forderung A *oder* man handelt gemäß Forderung B.

Klafkis Begriffsverständnis lässt sich verdeutlichen, wenn man aus der Vielzahl der im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts benannten pädagogischen Antinomien ein Beispiel herausgreift. Bei Georg Lorenz findet man eine Aufstellung von acht Antinomien, von denen die erste lautet: „Der Lehrer soll sich für den Unterricht vorbereiten. [...] Der Lehrer muß sich nicht für den Unterricht vorbereiten“ (Lorenz, 1909, 547–548).

Betrachtet man die von Lorenz aufgestellte pädagogische Antinomie aus der Perspektive von Klafkis Bestimmung, so läge nach Klafki hier gar keine „echte[] Antinomie[]“ (Klafki, 1955, 59) vor. Denn auch wenn es nicht gleichzeitig geboten und nicht-geboden sein kann, den Unterricht vorzubereiten, so kann man sich zwischen Vorbereiten und Nicht-Vorbereiten doch eine verbindende, graduell gestufte Grauzone vorstellen. Eine Lehrperson kann sich mehr oder weniger intensiv auf den Unterricht vorbereiten: kaum, etwas, bis hin zu vollständig. Diese Grauzone ist nach Klafki bei einer pädagogischen Antinomie aber nicht gegeben. Bei einer pädagogischen Antinomie lassen sich die gegensätzlichen Forderungen nicht aufeinander reduzieren und auch nicht anderweitig überwinden. *Antinomisches Denken* ist nach Klafki ein Denken in Unüberwindbarkeiten, und die Entscheidung, in die es mündet, bringt notwendigerweise ein Schuldigwerden an einer der beiden Forderungen mit sich.

Eine echte pädagogische Antinomie im Sinne Klafkis erfahren Lehrende beispielsweise bei jeder Korrektur einer Klassenarbeit aufs Neue (Danner, 2006, 219–220): Die Gerechtigkeit gebietet, die Note *mangelhaft* darunter zu schreiben, das Mitleid möchte die Leistung aber in ein *ausreichend* verwandeln – möglicherweise damit ein Funke Restmotivation weiterglüht, das Lernen nicht ganz aufzugeben. Gerechtigkeit bleibt Gerechtigkeit, unabhängig vom Mitleid, so würde Klafki argumentieren. Wer der Gerechtigkeit Genüge tut, wird der Forderung nach Mitleid gegenüber säumig – ein *mangelhaft* unter eine Arbeit zu schreiben, fühlt sich daher wohl auch in den seltensten Fällen gut an.

Dialektisches Denken

Dialektisch wird das pädagogische Denken laut Klafki dort, wo man erkennt, dass die gegensätzlichen Forderungen, deren Verhältnis zueinander auf den ersten Blick als Antinomie angesehen wurde, sich gar nicht kontradiktorisch ausschließen. Die ausweglose Entscheidungssituation wird dadurch aufgehoben.

Anders als beim philosophisch-dialektischen Denken gibt es beim pädagogisch-dialektischen Denken nach Klafki aber keine Synthese: Forderung A und B werden nicht auf einer höheren Ebene zu einer dritten Forderung C zusammengeschmolzen; sie bleiben als Forderung A und B erhalten. Was sich ändert, ist aber die Sichtweise auf das Verhältnis der Gegensätzlichkeit zwischen beiden: Das dialektische Denken vermag nämlich zu erkennen, dass die Gegensätzlichkeit von A und B polar-konträr ist. Die pädagogisch-dialektische Aufhebung beseitigt den Gegensatz nicht, sie überführt ihn nur in den Modus der Gestaltbarkeit. An die Stelle der Wahl zwischen A und B tritt die Aufgabe, den „Wirkungszusammenhang“ (Klafki, 1955, 60) von A und B zu gestalten. Die Lehrperson steht nicht mehr *vor* einem unüberwindbaren Gegensatz, sondern ist *in* dessen Gestaltbarkeit eingebunden. Die Gestaltung als pädagogische Leistung umfasst dabei die theoretische Besinnung des polar-konträren Verhältnisses von A und B ebenso wie auch die Realisierung seiner Gestaltung in der konkreten Unterrichtssituation.

Zusammenfassend kann man Klafkis Sichtweise folgendermaßen charakterisieren: Auf der Suche nach einer „dem pädagogischen Sinnbezirk angemessene[n] grundlegende[n] Denkform“ (Klafki, 1955, 62) scheidet Klafki zunächst alles das aus, was aus seiner Sicht als *nicht* angemessen gelten kann: Dazu zählt *einstrahliges* Denken, das von einem Ausgangspunkt aus geradlinig (deduktiv oder induktiv) fortschreitet; *einpoliges* Denken, bei welchem alles nur von *einem* Standpunkt aus betrachtet wird und *antinomisches* Denken, das dem „Tragismus“ (Klafki, 1955, 62) verhaftet bleibt, alle pädagogischen Phänomene als unlösbare Widersprüche zu deuten. Erst das

Fortschreiten hin zu einer Erfassung des *Wirkungszusammenhangs* der gegensätzlichen Momente ist für Klafki einem pädagogischen Kontext angemessen und kennzeichnend für sein Verständnis *dialektischen Denkens*. Auf eine Formel gebracht ließe sich Klafkis Auffassung somit folgendermaßen zusammenfassen: Dialektisches Denken überführt *vermeintliche Antinomien* in ihre Gestaltbarkeit und macht die Gestaltung zur ständig neu gestellten Aufgabe von Lehrpersonen.⁷

An ausgewählten Schriften von Litt und Nohl arbeitet Klafki vier Phasen heraus, die ein solches dialektisches Denken durchläuft. Unter Zuhilfenahme der Darstellung bei Kron (1966, 79–82) lässt sich das Phasenschema von Klafki wie folgt darstellen:

- (1) Den Ausgangspunkt stellen die „als Antinomien erscheinenden Spannungen“ (Klafki, 1955, 82) in der Erziehungswirklichkeit dar.
- (2) Die zunächst als Antinomie aufgefassten „anfänglichen Gegensätze“ (Klafki, 1955, 82) werden durchleuchtet „auf die in ihnen sichtbar werdenden Polaritäten hin“ (Klafki, 1955, 82).
- (3) Die als polar-konträr erkannten Gegensätze werden „in dialektischer Denkbewegung als Wirkungszusammenhänge“ (Klafki, 1955, 82) erschlossen.
- (4) Die Rechtfertigung der „Aufhebung“ in Gedanken [erfolgt] durch den Hinweis auf konkrete Phänomene oder Aufgaben, in denen die Lösung als pädagogische Leistung sich je und je vollzieht oder doch möglich wird“ (Klafki, 1955, 82).

Dieses Phasenschema dient im folgenden Kapitel als Hintergrundfolie zur Rekonstruktion des potentiell *dialektischen Denkens* bei Heinz Antholz.

Heinz Antholz' Denken aus Klafkis Perspektive betrachtet

Wortspiele als auskristallisierte Dialektik?

Wenn Thomas Otts Aussage zutrifft, dass „Wortspiele[]“ (Ott, 2008, 13) ein Erkennungsmerkmal für Dialektik in Antholz' Texten sind, dann muss einschränkend hinzugefügt werden, dass damit weder behauptet wird, dass Dialektik bei Antholz *nur* in Wortspielen zum Ausdruck kommt noch

⁷ Eine allgemeine und zeitüberlegene Form der Aufhebung ist für Klafki nur auf der höchsten Ebene der Abstraktion möglich. Dort „bietet [sie] gleichsam eine ‚regulative Idee‘ für die Fülle der konkreten Situationen“ (Klafki, 1955, 65). Meines Erachtens lässt sich Klafkis Begriff der *kategorialen Bildung* als Versuch einer solchen Aufhebung interpretieren: Auf begrifflicher Ebene wird der Gegensatz von formaler und materialer in kategorialer Bildung aufgehoben.

dass jedes Wortspiel bei Antholz auch dialektisch ist. Als unverzichtbares Kriterium für einen Zusammenhang von Wortspielen und Dialektik ließe sich einfordern, dass das Spiel mit Worten auch gleichzeitig ein Spiel mit *Gegensätzen* ist.

Die Verbindung von Wortspielerei und dialektischem Denken bei Antholz möchte ich am Beispiel des folgenden Satzes aus *Unterricht in Musik* näher untersuchen: „Die kontaktlose Distanz eines dirigistischen alten Gesanglehrers und der distanzlose Kontakt eines kameradschaftlichen neuen Musikerziehers leisten keine ‚Menschenführung im Raum der Schulklasse‘ [...]“ (Antholz, 1976, 52).

Kontroversfiguren, wie Ott es nennt, lassen sich in diesem Beispiel gleich mehrere ausmachen: der alte Gesanglehrer – der neue Musikerzieher; sein dirigistisches Verhalten – sein kameradschaftliches Verhalten. Um die vermeintlichen Gegensätze deutlicher hervortreten zu lassen, setzt Antholz als rhetorisches Stilmittel zudem noch einen Chiasmus ein: kontaktlose Distanz – distanzloser Kontakt. Mit Bezug auf das Phasenschema von Klafki lässt sich hier folgender Denkprozess rekonstruieren.

Erste Phase: Die Gegensatzpaare gewinnt Antholz durch eine Betrachtung der Geschichte des Musikunterrichts. Der *alte Gesanglehrer* und der *neue Musikerzieher* stehen im Kontext von *Unterricht in Musik* für die „zwei ‚Vergangenheiten‘ des Musikunterrichts“ (Antholz, 1976, 19), die Antholz im zweiten Kapitel des Buches beschreibt: den „Gesangunterricht der ‚Alten Schule‘“ (Antholz, 1976, 19) und die „musische Musikerziehung der ‚Neuen Schule‘“ (Antholz, 1976, 22). Antholz erkennt in der Geschichte zwei Führungsstile, die zunächst antinomisch entgegengesetzt zu sein scheinen: In der Alten Schule hat man *dirigistisch* geführt, in der Neuen Schule hingegen *kameradschaftlich*. Dieses zeitliche Nacheinander ist sowohl denkbar als auch plausibel in Hinblick auf die historische Abfolge unterschiedlicher pädagogischer Vorstellungen. Diese schlagen ja nicht selten ins Gegenteil des Bisherigen um, wenn sie sich vom Gewesenen abzugrenzen versuchen. Die historisch rekonstruierten Führungsstile löst Antholz aus ihrer geschichtlichen Gebundenheit und überführt sie in zwei prinzipielle Arten des Führens: Man kann *entweder* kameradschaftlich *oder* dirigistisch führen. In dieser Gegenüberstellung ergibt sich ein vermeintlich antinomisches Verhältnis beider Führungsstile zueinander: Sie können offenbar nicht zeitgleich in Erscheinung treten, da sie sich kontradiktorisch ausschließen.

Zweite Phase: Die festgestellte Gegensätzlichkeit der beiden Führungsstile wird nun näher betrachtet. Der dirigistische Führungsstil lässt sich als Ausdruck eines distanzierten Verhältnisses der Lehrperson zu den Lernenden, der kameradschaftliche Führungsstil hingegen als Ausdruck eines

um Nähe bemühten Auftretens deuten. Antholz wählt als sprachliches Stilmittel einen Chiasmus, um den Gegensatz von *Nähe* und *Distanz* hervorzuheben: *kontaktlose Distanz – distanzloser Kontakt*. *Dritte Phase*: Das neu gewonnene Gegensatzverhältnis von *Nähe* und *Distanz* ist aber nicht kontradiktorisch, sondern polar-konträr, es lässt graduelle Abstufungen zu. Es zeigt sich, dass die beiden Führungsstile nur *vermeintlich* antinomisch entgegengesetzt sind. Lehrpersonen müssen sich also nicht für den einen oder den anderen Führungsstil entscheiden, sondern können selbst gestalten, welche Nähe sie zulassen, welche Distanz sie bewahren wollen. Da das Gegensatzpaar *kameradschaftlich–dirigistisch* bei Antholz historisch besetzt ist (es markiert das Agieren von Lehrpersonen in je einer der zwei Vergangenheiten des Musikunterrichts), kleidet er die beiden Pole in zwei andere Begriffe: *partnerschaftlich–dirigistisch*.

Vierte Phase: Aus der „Spannung“ (Antholz, 1976, 52) zwischen dirigistischem und partnerschaftlichem Führungsstil erwächst die Aufgabe für Musiklehrerinnen und Musiklehrer, diesen polar-konträren Gegensatz im Unterricht immer neu zu gestalten. An die Stelle der historisch vorfindlichen statischen Einpoligkeit der Führungsstile tritt als zeitgemäße Aufgabe der Lehrperson nun das dynamische Agieren in einem Spannungsfeld zwischen zwei Polen.

Streng genommen ist die Wahl neuer Begriffe in der dritten Phase aber nicht notwendig, denn auch das Gegensatzpaar *kameradschaftlich–dirigistisch* ist polar-konträr und lässt in Hinblick auf den ausgeübten Führungsstil Gestaltungsfreiheit zu. Weil dieser Gegensatz von Antholz aber als *historisch* bedingter vorgestellt wird – was auch im veraltet klingenden Begriff *kameradschaftlich* zum Ausdruck kommt – ist zumindest aus Darstellungsgründen verständlich, dass er für seine neu zu entfaltende Vorstellung eines *Unterrichts in Musik* auch neue Begrifflichkeiten wählt.⁸

Antholz' Schriften zum Thema *Aktualität – Historizität*

Heinz Antholz reagiert Ende der 1970er-Jahre mit zwei Texten (Antholz, 1978; 1979) auf einen Tatbestand, der bisweilen als *Aktualitätsproblematik* bezeichnet wird. Gemeint sind damit die Auseinandersetzungen rund um das Postulat, Musikunterricht müsse um Aktualität bemüht sein, sich also beispielsweise an der Musik der Gegenwart und nicht derjenigen der Vergangenheit orientieren.

⁸ Auf der Ebene der Unternehmensführung findet man für diese Pole wiederum andere Begriffe: *lateralen Führungsstil–hierarchischer Führungsstil*. Dass auch hier keine Antinomie, sondern ein gestaltbarer Gegensatz vorliegt, wird am Modell der *flachen Hierarchie* deutlich.

Antholz verhandelt das Thema in zwei unterschiedlichen Textsorten. Der ältere Beitrag mit dem Titel *Aktualität – Historizität* (Antholz, 1978) ist für die von Walter Gieseler herausgegebene Sammlung *Kritische Stichwörter* (Gieseler, 1978) verfasst worden. Die ein Jahr später erschienene Schrift *Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik* (Antholz, 1979) beinhaltet Referate, die Antholz „im Rahmen einer Studienwoche der Grazer Musikhochschule hielt“ (Haselauer, 1979, 4).⁹ Als Zielgruppe der in Antholz (1979) vorgenommenen Darstellung kann man sich daher Studierende eines Lehramtsstudiums vorstellen.

Vergleicht man den Text *Aktualität – Historizität* (Antholz, 1978) mit dem fast gleichnamigen fünften Kapitel in Antholz (1979), *Aktualität contra Historizität?* (25–28), stellt man schon nach Lektüre der ersten Sätze fest, dass von einer gleichartigen Darstellung der Inhalte keine Rede sein kann. Antholz beginnt das fünfte Kapitel mit dem folgenden Satz: „Die beiden Begriffe [*Aktualität und Historizität*] schließen einander nicht dualistisch aus, sondern fließen in der Textur unserer Musikgegenwart als einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zur dualen Einheit zusammen“ (Antholz, 1979, 25). Die Struktur der Darstellung in Antholz (1978) ist hingegen eine andere: Hier beginnt Antholz seine Ausführungen mit dem Satz „Aktualität und Historizität scheinen sich dualistisch gegenüberzustehen“ (Antholz, 1978, 31). Es folgen fast zehn weitere Seiten und erst im letzten Satz des Textes heißt es: „Im Horizont eines solchen Musikunterrichts [...] schließen sich Aktualität und Historizität nicht dualistisch aus, sondern zur dualen Einheit zusammen“ (Antholz, 1978, 40).

Der erste und letzte Satz in Antholz (1978) lassen vermuten, dass alle Sätze dazwischen einer dialektischen Struktur folgen. In Antholz (1979) dagegen wird schon im ersten Satz dem treibenden Moment der Gegensätzlichkeit zwischen den als Antipoden vorgestellten Protagonisten *Aktualität* und *Historizität* der ‚Wind aus den Segeln‘ genommen. Auf den ersten Blick scheint daher nur Antholz (1978) für eine Rekonstruktion auf der Grundlage von Klafkis Phasenschema in Betracht zu kommen.

Gegen diese Einschätzung spricht allerdings Klafkis ausdrücklicher Hinweis darauf, dass er mit dialektischem Denken die „immanente Logik dieses Denkens“ (Klafki, 1955, 59) im Sinn hat, nicht aber „seine äußere Verlaufsform (Monolog, Erörterung, Streitgespräch, Dialog)“ (Klafki, 1955, 59). Der äußere Verlauf kann je nach Textsorte unterschiedliche Formen annehmen. Und genau das ist bei Antholz (1978) und Antholz (1979) der Fall, denn der erste Text ist als Beitrag zu einem

⁹ Diese Studienwoche fällt in die Zeit von Antholz' Gastprofessur (1976–1978) an der damaligen Hochschule für Musik und darstellende Kunst Wien. Elisabeth Haselauer weist darauf hin, dass Antholz die in Graz entfaltete Thematik auch in seinen Wiener Lehrveranstaltungen behandelt hat (Haselauer, 1979, 4).

Nachschlagewerk verfasst worden, der zweite hingegen stellt den Abdruck eines Vorlesungsmaskripts dar.

Ich werde daher im Folgenden von der äußeren Verlaufsform absehen und auf der Grundlage beider Publikationen (Antholz, 1978; 1979) versuchen, einen Denkprozess von Antholz zu rekonstruieren, der Entsprechungen zu den vier Phasen dialektischen Denkens nach Klafki aufweist.

Erste Phase: Die Aktualitätsproblematik wird von Antholz zunächst einmal gar nicht auf der Ebene der Begriffe abgehandelt. Antholz führt in die Thematik ein, indem er ausführlich die gegensätzlichen Positionen darstellt, welche in der musikdidaktischen Diskussion um 1970 bezogen werden. Eine der Positionen fußt auf dem *Aktualitätspostulat*, das etwa in der von Gottfried Küntzel seinerzeit vertretenen Haben-These zum Ausdruck kommt: „Mit der modernen Musik haben wir auch die alte – nicht umgekehrt“ (Küntzel, 1969, 245). Nach Küntzel ist der Musikunterricht also der Musik der Gegenwart verpflichtet. Andererseits wird damals auch der Standpunkt vertreten, der Musikunterricht habe sich an der Musik der Vergangenheit zu orientieren. Als vermeintliche Antinomie zeichnen sich daher zwei einander widersprechende Forderungen ab: Musikunterricht soll die Musik der Gegenwart zum Thema machen (A) – Musikunterricht soll die Musik der Vergangenheit zum Thema machen (B).¹⁰ Für Lehrpersonen läuft die Kollision der zwei Forderungen auf die Entscheidung hinaus, *entweder* die Musik der Gegenwart *oder* die Musik der Vergangenheit zu unterrichten.

Zweite Phase. Die scharfe Trennung zwischen Erscheinungsformen einer Musik der Gegenwart und einer Musik der Vergangenheit lässt sich bei differenzierter Betrachtung allerdings nicht aufrechterhalten. Die strikte Gegensätzlichkeit entpuppt sich nämlich als scheinbare, wenn verbindende Elemente zwischen Vergangenheit, Gegenwart und auch Zukunft in den Blick genommen werden. Zum einen kann man Geschichte als *geschehene* und auch als *(zu) geschehende* Geschichte begreifen. Wegen der Verfügbarkeit von Musiken aus verschiedenen Zeiten kann darüber hinaus von einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen gesprochen werden. Nicht zuletzt ließe sich Küntzels These auch umkehren: Wir haben mit der *alten* Musik auch die neue. Diese Überlegungen führen Antholz dazu, im Begriff der *Musikgegenwart* die zeitlichen Fäden der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammenzubinden. Hier weicht er allerdings deutlich von Klafkis Phasenschema ab, denn durch den Begriff *Musikgegenwart* werden keine Polaritäten sichtbar, da sowohl die Musik der Gegenwart als auch der Vergangenheit in diesem Begriff aufgehoben sind. Die

¹⁰ Sigrid Abel-Struth bezeichnet diese Gegenüberstellung als „pseudodidaktische[] Antinomie von neuer und nicht-neuer Musik“ (Abel-Struth, 1973, 103).

vermeintliche Antinomie wird nicht in einen polar-konträren Gegensatz verwandelt, sondern zum Verschwinden gebracht.

Dritte Phase. Die konstatierte Abweichung von Klafkis Phasenschema findet in der dritten Phase ihre Fortsetzung. Da kein polar-konträrer Gegensatz herausgearbeitet wird, erübrigt sich auch die Erschließung der Wirkungszusammenhänge zwischen den Polen. Statt einer Ausdifferenzierung des polar-konträren Gegensatzverhältnisses führt Antholz nun *Aktualität* als formale Kategorie ein. Daran wird deutlich, dass es ihm gar nicht um die Verpflichtung auf die Musik der Vergangenheit oder die der Gegenwart geht, sondern um „Musik aktual, d. h. Musik von und für Menschen aktualisiert“ (Antholz, 1978, 35). Damit formuliert Antholz eine übergeordnete Verpflichtung in Form eines musikdidaktischen Prinzips, nämlich die Forderung zur Aktualisierung *jedweder* Musik. Das Aktualitätsprinzip lautet, von Antholz selbst auf eine Formel gebracht: „nicht aktuelle Musik, sondern Musik aktuell (gemacht, behandelt, betrieben)“ (Antholz, 1978, 35). Es geht mit anderen Worten also darum, *Musikgegenwart* im Unterricht anzubahnen – und zwar völlig unabhängig davon, aus welcher Zeit das gewählte Musikstück stammt.

Vierte Phase. Das Aktualitätsprinzip und die damit in Verbindung stehenden Aufgaben veranschaulicht Antholz 1978 durch eine Skizze dessen, wie ein „Unterricht heute“ (Antholz, 1978, 38) aussieht, der das Aktualitätsprinzip berücksichtigt. Auch der Vortragstext (Antholz, 1979) ist durchzogen von Unterrichtsbeispielen.

Betrachtet man das Ergebnis meines Rekonstruktionsversuchs, so zeigt sich, dass Antholz' Denkprozess bei der zweiten und dritten Phase von Klafkis Schema abweicht. Die Aufhebung der Gegensätze im Begriff *Musikgegenwart* und dessen Anbahnung qua *Aktualitätsprinzip* würde Klafki wohl kaum als dialektisches Denken gelten lassen, denn seiner Auffassung nach bleiben die Gegensätze als solche bestehen und werden nicht gänzlich zum Verschwinden gebracht. Aufgehoben wird bei Klafki nicht das Gegensatzverhältnis, sondern nur die Entscheidungssituation des Entweder-oder. Das geschieht mittels eines Perspektivenwechsels, durch den die Gegensätzlichkeit als gestaltbar erkannt wird. Das dialektische Denken ist als Prozess damit aber nicht abgeschlossen, sondern bleibt erhalten und muss sich auch bei der Gestaltung immer wieder aufs Neue vollziehen. Insofern kann ich in Antholz' Arbeiten zur Aktualitätsproblematik kein Vorgehen erkennen, das man mit Klafki als dialektisches Denken bezeichnen könnte.¹¹ Stützen lässt sich dieser Befund,

¹¹ An dieser Stelle bietet sich ein Vergleich mit der Vorgehensweise des dialektischen Pädagogen Josef Derbolav an, der in seinem Aufsatz über *Grundfragen der Musikdidaktik* (Derbolav, 1967) drei „Aporien der gegenwärtigen Musikdidaktik“ (Derbolav, 1967, 16) benennt und dialektisch einer Aufhebung zuführt. Für eine Gegenüberstellung mit Antholz (1978; 1979) ist insbesondere die zweite Aporie von Interesse, die Derbolav als „*Antinomie der*

indem man den im vorhergehenden Kapitel schon ausführlicher thematisierten Aspekt der Wortspielerei aufgreift und in die Überlegungen miteinbezieht.

Die Kapitelüberschrift des vierten Kapitels aus Antholz (1979), „Aktuelle Musik – Musik aktuell“ (Antholz, 1979, 14), ist, wie Antholz es selbst nennt, das Ergebnis einer „spielerische[n] Umstellung“ (Antholz, 1979, 14) des Adjektivs *aktuell*. Ergänzt man bei der chiasmischen Sprachfigur zwei Ausrufezeichen, hat man Antholz' Sichtweise der Aktualitätsproblematik auf eine Formel gebracht: Aus dem *Aktualitätspostulat* (Aktuelle Musik!) wird die Verpflichtung auf das *Aktualitätsprinzip* (Musik aktuell!). Aber ebenso wenig wie eine Reihung von Aussagen schon eine Argumentation ist, kann man das Spiel mit Kontroversfiguren im engeren Sinne schon als Dialektik bezeichnen. Es stellt sich nämlich heraus, dass bei der Gegenüberstellung von Aktualität und Historizität als Gegensatz immer schon mitgedacht ist, dass es nur ein *vermeintlicher* Gegensatz ist, der aus rhetorischem Kalkül heraus konstruiert und mit dem Stilmittel des Chiasmus dargestellt wird. Helmut Danner bezeichnet die rhetorisch motivierte Kontrastierung von vermeintlichen Gegensätzen als „dialektische Darstellung von Sachverhalten als Kunstgriff“ (Danner, 2006, 201).¹²

Wenn die methodische Phantasie von Musiklehrenden schlussendlich nur um die Mittel der Aktualisierung von Musik kreist, Aktualisierung als Zweck aber nicht mehr zur Diskussion steht, dann spielen die von Antholz eingeführten Gegensätze im Denken der Lehrpersonen jedenfalls gar keine Rolle mehr. Daher stellt sich die Frage, ob Antholz für die Legitimation des Aktualitätsprinzips ein Denken in Kontroversfiguren überhaupt benötigt – von besagten rhetorischen Gründen einmal abgesehen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Untersuchung des Wortspiels und der ausgewählten Texte von Heinz Antholz hat zwei unterschiedliche Ausprägungen eines Denkens in Kontroversfiguren zutage gefördert: *erstens* ein

Lehrplangestaltung: Verpflichtung auf den geschichtlichen Bestand der Musik oder auf die Musik der Gegenwart“ (Derbolav, 1967, 19) bezeichnet. Für die Arbeit an seinen beiden Texten (Antholz, 1978; 1979) hat Antholz Derbolavs Schrift (zumindest laut Literaturverzeichnis) nicht rezipiert.

¹² Danner stellt zunächst aus philosophischer Perspektive fünf prinzipielle Ansätze einer Bestimmung von Dialektik dar (Danner, 2006, 201–202): Dialektik als Streitgespräch, Dialektik als Darstellungskunst, Denk-Dialektik (nach Kant), System-Dialektik (nach Hegel) und Dialektik der existenziellen Erfahrung. Hinsichtlich der Übertragung auf einen pädagogischen Kontext sieht Danner von diesen fünf Ansätzen aber nur zwei als bedeutsam an: „Dialektik als *existenzielle Erfahrung*“ (Danner, 2006, 218) sowie „die dialektische Darstellung von Sachverhalten als Kunstgriff“ (Danner, 2006, 201). Letzterer ordnet Danner auch Klafkis Ansatz zu – wobei er sogar meint, bei Klafki eine „Überbetonung des spekulativen Akzents“ (Danner, 2006, 221) erkennen zu können.

dialektisches Denken, das dem entspricht, was Wolfgang Klafki in seinem Phasenschema entfaltet hat (Kapitel 3.1); *zweitens* eine sprachliche Darstellung von Sachverhalten, die sich mit Bezug auf Helmut Danner allenfalls eine Dialektik als Kunstgriff nennen lässt (Kapitel 3.2).

Beide Ausprägungen sind aber durch eine Gemeinsamkeit verbunden: Sowohl das dialektische Denken im Sinne Klafkis als auch der Einsatz von Dialektik als Kunstgriff dient Antholz offenbar als Mittel gegen falsche Alternativen und Einseitigkeiten (Antholz, 1976, 122). Ob eine mit Chiasmen oder anderen Stilmitteln ästhetisch aufgeladene Sprache für die Klärung von Gegensatzverhältnissen aber ebenso geeignet ist, wie sie für die Entlarvung vermeintlicher Gegensätze brauchbar erscheint, wäre gesondert zu diskutieren. Möglicherweise ist ihre Verwendung auch schlicht einer stilistischen Vorliebe des Autors geschuldet, auf die schon Ott hinweist: „Antholz liebt solche polaren Alternativen, die er dann meist als Scheinalternativen entlarvt“ (Ott, 2016, 37).

Friedrich Wilhelm Kron (1966) kommt am Ende seines historisch-systematisch angelegten Klärungsversuchs antinomischen und dialektischen Denkens in der Pädagogik zu der Erkenntnis: „Pädagogische Antinomien zwingen den Erzieher zum Denken“ (Kron, 1966, 149). Dialektisches Denken, so könnte man ergänzen, hält diesen Denkprozess aufrecht. An diesen recht schlichten systematischen Befund ließe sich in Anlehnung an Tenorth die Frage knüpfen, ob pädagogisch-dialektisches Denken heutzutage „allenfalls als historisches Thema gewürdigt“ (Tenorth, 1993, 117) oder ob ihm auch „noch systematische Legitimität zugestanden“ (Tenorth, 1993, 117) werden kann. Mit anderen Worten ausgedrückt: Muss man sich damit begnügen, die historische Verfestigung dieser Denkform zu erforschen oder lassen sich mit dieser historischen Denkform auch noch Sachverhalte von heute klären?

Dietrich Benner und Jürgen Oelkers' *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (Benner & Oelkers, 2004a) fußt auf der Überzeugung, dass eine historische Vergewisserung für die Klärung heutiger Sachverhalte unabdingbar ist. Sofern nämlich Wissenschaften ihre Tradition nicht mehr überliefern, quasi geschichtslos agieren, so die beiden Herausgeber, bleibt es „eher dem Zufall als einer nachhaltigen Reflexion überlassen, inwieweit die Tradition noch Einfluss nimmt auf das, was im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb für bedeutsam gehalten wird“ (Benner & Oelkers, 2004b, 7). Dieses Problembewusstsein teilt die Musikpädagogik als Wissenschaft mindestens seit Sigrid Abel-Struths (1973) Hinweisen darauf, dass eine Auseinandersetzung mit der Fachgeschichte, wie Martin Pfeffer es paraphrasiert, ein „Aufplustern von Zufällen“ (Pfeffer, 2003, 24) sowie auch „Verzerrungen in der Beurteilung von Tradition und Fortschritt“ (Pfeffer, 2003, 24) zu verhindern vermöchte. Zu solchen Verzerrungen kommt es dann, wenn nicht mehr beurteilt werden kann, ob tatsächlich ein Erkenntnisfortschritt vorliegt oder es sich bloß um die Wiederholung alter

Einsichten handelt; auch der Verlust eines bereits erreichten Erkenntnisstandes kann im Zustand disziplinelgener Geschichtsvergessenheit nicht mehr wahrgenommen werden (Benner & Oelkers, 2004b, 7).

Wenn (wie eingangs dargestellt) im Kontext wissenschaftlicher Selbstvergewisserung der Musikpädagogik (Dartsch et al., 2018) von Dialektik keine Rede ist, so gerät dadurch aus dem Blick, dass die Anfänge der Entwicklung einer wissenschaftlichen Musikpädagogik durchaus mit dialektischem Denken verknüpft sind. So hatte man sich 1927 für das Grundsatzreferat der VI. Reichsschulmusikwoche mit Theodor Litt einen ausgewiesenen Dialektiker (im heutigen Sprachgebrauch: als Keynote-Speaker) eingeladen, der in seinem Vortrag über die *Gegenwärtige Lage der Pädagogik* (Litt, 1928) fünf Gegensatzpaare entfaltete, auf die beispielsweise Richard Wicke in seinem Aufsatz über *Erlebnis und Arbeit im Musikunterricht* (Wicke, 1928) ausdrücklich Bezug nimmt. Unabhängig davon, dass Abel-Struth (1970, 64–65) Litts Referat für die Entwicklung der Musikpädagogik hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin als eher kontraproduktiv ansieht – Holtmeyer (1994, 88) gelangt zu einer anderen Einschätzung –, ließe sich untersuchen, inwiefern dialektisches Denken in Wickes Text tatsächlich zum Tragen kommt. Darüber hinaus lassen sich solche Rekonstruktionen, wie ich sie hier am Beispiel von Antholz vorgelegt habe, möglicherweise eingliedern in eine noch zu konzipierende *Methodengeschichte* (Schneider, 2009) des Fachs, in die aber nicht nur die Genese etablierter und aktuell in Verwendung befindlicher Forschungsmethoden aufgenommen werden könnte, sondern auch die Geschichte ausgelassener, abgebrochener, verblasster oder auch gescheiterter methodischer Ansätze.

Litt hält ein pädagogisches Grundsatzreferat auf einer musikpädagogischen Fachtagung. Daran wird noch ein weiterer Aspekt deutlich: Die Historizität der Musikpädagogik ist untrennbar verbunden mit der Historizität ihrer Bezugsdisziplinen. Denn hinter dem Denken in Gegensätzen, das Litt zum Thema macht, verbirgt sich nicht ausschließlich eine Theoriemodus akademischer Pädagogik der Weimarer Republik (Tenorth, 1989, 126), sondern auch die Fachgeschichte des Denkens in Gegensätzen, die sich laut Hausmann mindestens bis zu den Pythagoräern ausfalten ließe (Hausmann, 1959, 256). Die Frage der Geschichtsvergessenheit der Musikpädagogik in Bezug auf dialektisches Denken hat daher mindestens zwei Bezugspunkte: In Vergessenheit geraten kann nämlich erstens die Tatsache, dass von musikpädagogischer Seite durchaus Anschluss an dialektisches Denken gesucht wurde und zweitens, dass dieses in der Fachgeschichte der Pädagogik als methodischer Ansatz eine wesentliche Rolle gespielt hat (Danner, 2006).

In der wissenschaftlichen Musikpädagogik hingegen tritt pädagogisch-dialektisches Denken derzeit nur in der Rolle einer *vergessenen Denkform* in Erscheinung.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1973). Die didaktische Kategorie des Neuen als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewusstseins. In Dies. (Hg.), *Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik* (S. 101–113). Mainz: Schott.
- Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1972). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik* (2., durchges. u. erw. Aufl.). Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1976). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik* (3., durchges. u. erw. Aufl.). Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1978). Aktualität – Historizität. In W. Gieseler (Hg.), *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht* (S. 31–42). München: Fink.
- Antholz, H. (1979). *Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik*, hg. von E. Haselauer. Wien: Doblinger.
- Antholz, H. (1992). „Unterricht in Musik“ – Zur selbst- und fremdkritischen Vergegenwärtigung einer fachdidaktischen Konzeption. In Dies. (Hg.), *Musiklehren und Musikhören. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten* (S. 154–255). Mainz: Schott.
- Benner, D. & Oelkers, J. (Hg.) (2004a). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Benner, D. & Oelkers, J. (2004b). Vorwort der Herausgeber. In Dies. (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 7–10). Weinheim und Basel: Beltz.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (5., überarb. u. erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.
- Derbolav, J. (1967). Grundfragen der Musikdidaktik. In Dies. (Hg.), *Grundfragen der Musikdidaktik* (S. 9–37). Ratingen: Henn.
- Gieseler, W. (Hg.) (1978). *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*. München: Fink.
- Haselauer, E. (1979). Vorwort des Herausgebers. In H. Antholz, *Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik*, hg. von E. Haselauer (S. 3–5). Wien: Doblinger.
- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hoffmann, E. (1929). *Das dialektische Denken in der Pädagogik*. Langensalza: Beltz.
- Holtmeyer, G. (1994). *Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Musikpädagogens in Preußen*. Augsburg: Wißner.
- Hörmann, S. & Cvetko A. J. (2018). Historische Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 460–463). Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1955). Dialektisches Denken in der Pädagogik. In J. Derbolav & F. Nicolini (Hg.), *Geist und Erziehung. Aus dem Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik* (S. 55–84). Bonn: Bouvier.

- Klafki, W. (1958). Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft? Kritische Gedanken zu H. Döpp-Vorwalds Auseinandersetzung mit R. Guardinis „Grundlegung der Bildungslehre“. *Zeitschrift für Pädagogik* 4, 353–361.
- Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964). Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 10, 513–537.
- Kron, F. W. (1966). *Das Verständnis der Antinomien in der Pädagogik. Versuch einer historisch-systematischen Klärung*. Unveröffentlichte Dissertation, Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz.
- Küntzel, G. (1969). Musik heute und das Problem der Musikpädagogik. *Musica* 23(3), 241–245.
- Litt, T. (1928). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden* (S. 2–4). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Lorenz, G. (1909). Pädagogische Antinomien. *Pädagogisches Archiv* 51(10), 547–553.
- Oberhaus, L. (2018). Philosophie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 80–83). Münster: Waxmann.
- Ott, T. (1979). *Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Oldenburg.
- Ott, T. (2008). „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“ In T. Ott & J. Vogt (Hg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 6–15). Berlin: Lit.
- Ott, T. (2016). 45 Jahre *Unterricht in Musik* – Versuch einer Rekonstruktion. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Pfeffer, M. (2003). Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie für die Musikpädagogik. In S. Hörmann, B. Hofmann & M. Pfeffer (Hg.), *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen* (S. 15–33). Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Rolle, C. (2018). Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 448–451). Münster: Waxmann.
- Schmidt, H.-C. (1982). Der Lehrer im Musikunterricht. In H. G. Bastian & D. Klöckner (Hg.), *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven* (S. 152–170). Düsseldorf: Schwann.
- Schneider, J. (Hg.) (2009). *Methodengeschichte der Germanistik*. Berlin: de Gruyter.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In W. Plöger (Hg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 281–308). Paderborn: Schöningh.
- Schlömerkemper, J. (2011). Schulinspektion mit antinomischem Blick. Der Weg zur kollegialen, professionellen Beratung. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 16(11), 299–300.
- Stübig, H. (2008). Wolfgang Klafki – Anmerkungen zu Leben und Werk. In H. Stübig & M. Kinsella, *Bibliographie Wolfgang Klafki. Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschulschriften 1952–2007* (S. 9–15). Berlin: DIPF.
- Tenorth, H.-E. (1989). Pädagogisches Denken. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur* (S. 111–153). München: Beck.

- Tenorth, H.-E. (1993). Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In J. Oelkers (Hg.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne* (S. 117–134). Weinheim: Beltz.
- Wicke, R. (1928). Erlebnis und Arbeit im Musikunterricht. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden* (S. 13–35). Leipzig: Quelle & Meyer.