Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Notensatz: Cathleen Lüdde
Projektleitung: Albrecht Lamey
Satz und Covergestaltung: Lisa Schwenk
© Coverfoto: Martin Good, 2014,
Benutzung unter Lizenz von Shutterstock.com

Druck: TZ-Verlag & Print GmbH, Roßdorf b. Darmstadt

ISBN 978-3-89639-988-5
ISSN 0946-543X (Forum Musikpädagogik)

© 2., unveränderte Auflage: Wißner-Verlag, Augsburg 2014
© Erstauflage: Wißner-Verlag, Augsburg 2012 | www.wissner.com

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Inhalt

Einleitung 11
Ein persönliches Wort zuvor 12
Kapitel 1 Fundamente der Erziehung und Bildung 16

Teil 1 Konzepte hermeneutischen Verstehens

Der Weg zur philosophischen Hermeneutik 21

Kapitel 2 Zwei Wege der Hermeneutik zur Philosophie 21
Der erste Weg 21
Der zweite Weg 23
Die Bedeutung der Hermeneutik nach Friedrich Schleiermacher und Wilhelm Dilthey für die Musikpädagogik 25

Kapitel 3 Die Philosophische Hermeneutik bei Martin Heidegger 30
Die „Anzeige der hermeneutischen Situation“ 30
Verstehen als Durchsichtigmachen und als Aufklärung des „Üblichen“ 33
Hermeneutik als Ontologie, als Verstehen des eigenen faktischen Daseins, das sich in der aktiven Gestaltung des Lebens zeigt 34
Die hermeneutische Situation bezogen auf den Umgang mit Musik 35

Kapitel 4 Aspekte der philosophischen Hermeneutik bei Hans-Georg Gadamer 37
Das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein 38
Der Dialog als Grundlage des ontologischen Verstehens 39

Kapitel 5 Warum wendet sich die philosophische Hermeneutik mit Vorliebe der Kunst zu? 42
Kunst als eigene Wirklichkeit 43
Kunst als Zeichen für etwas, als Mitteilung oder Botschaft 44
Die Wahrheit und die Wirklichkeit, die Kunst uns erschließt – nach Martin Heidegger 45

Die Begriffe des Spiels und der Kunst „als Leitfaden der ontologischen Explikation“ der Hermeneutik – nach Hans-Georg Gadamer 47
Die Ontologie des Kunstwerks und ihre hermeneutische Bedeutung – Hermeneutisches Verstehen am Beispiel des Verstehens von Kunst 48

Kapitel 6 Zusammenfassung der Einsichten für das Verstehen der Musik aus der Darstellung der philosophischen Hermeneutik 51

Didaktische Interpretation von Musik 53

Kapitel 7 Das Konzept der didaktischen Interpretation von Musik und seine Entwicklung bei Karl Heinrich Ehrenforth 53

Kapitel 8 Das Konzept der didaktischen Interpretation von Musik und seine Entwicklung bei Christoph Richter 56
Allgemeine Gestaltungsprinzipien als Schlüssel und Begleiter für das Verstehen von Musik und den Umgang mit ihr 59

Kapitel 9 Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für Erziehung, Bildung und schulisches Lernen 63

Kapitel 10 Interpretation von Musik auf den Wegen des Musizierens, des Hörens, der Reflexion 65
Vom Musizieren und Hören aus entdecken, was die Musik mitteilt und wozu sie anregt 66
Von der wissenschaftlichen Reflexion, von der Exegese aus entdecken, wie diese Musik musiziert werden kann oder sollte. 66

Kapitel 11 Das hermeneutische Bewusstsein und die (musikpädagogische) Wissenschaft 68

Zusätze zum hermeneutischen Verstehen und Erweiterungen seiner Methoden 71

Kapitel 12 Das (auch) körperliche Verstehen: die exzentrische Positionalität des Menschen nach Helmuth Plessner 72

Kapitel 13 Die Erweiterung des Heidegger’schen Hermeneutik-Begriffs im Konstruktivismus 74
Destruktion 75
Rekonstruktion 76
Konstruktion 77

Kapitel 14 Die Diskurstheorie nach Michel Foucault 78

Kapitel 15 Die Frage nach dem Selbstverstehen des Subjekts aus hermeneutischer Sicht, angeregt durch die Vorlesung *Hermeneutik des Subjekts* von Michel Foucault 81

„Kümmern um sich selbst" – eine Haltung und Aufgabe des Musiklehrers 85

Kapitel 16 Die Aufgabe der Kunst und des Künstlers: Kunst als stellvertretende Selbstbegegnung nach Hilde Domin 86

Was ist Selbstbegegnung? 87

Was bedeutet „stellvertretend"? 88

Der Lehrer als Vermittler von stellvertretender Selbstbegegnung – ein zweiter Grad von stellvertretender Selbstbegegnung 89

Teil 2 Hermeneutische Interpretationen

I Der Einzelne und die Gruppe

Wolfgang Amadeus Mozart, Klavierkonzert A-Dur, KV 488, Adagio (2. Satz) 93

Der Konzertsatz und seine Wirkung 94

Diskurs über das Konzertieren 95

II Ein musikalischer Bilderbogen

Antonín Dvořák, Sinfonie Nr. 8 G-Dur, op. 88, Allegro con brio (1. Satz) 101

Informationen zur achten Sinfonie von Antonín Dvořák 101

Werkbetrachtung 103

III Rollenspiele

Joseph Haydn, Streichquartett Nr. 1 G-Dur, op. 76, Nr. 1, Allegro con spirito (1. Satz) 107

Beispiel 1: Ludwig van Beethoven, *Coriolan-Ouvertüre*, op. 62 108

Beispiel 2: Wolfgang Amadeus Mozart, *Zauberflöte*, Arie der Pamina *Ach ich fühl's, es ist verschwunden* 110

Beispiel 3: Wolfgang Amadeus Mozart, *Don Giovanni, Champagner-Arie* 111

Beispiel 4: Joseph Haydn, Streichquartett Nr. 1 G-Dur, op. 76, Nr. 1, Allegro con spirito (1. Satz) 112

IV Schöpfung – Tanz – Virtuosität – Gebet

Alban Berg, Violinkonzert *Dem Andenken eines Engels* (1935) 119

Zur Geschichte des Violinkonzerts seit der Emanzipation der Instrumente im 16. Jahrhundert 119

Die Bedeutung des Violinkonzerts in Bergs Biographie 120

Was ist das für ein Spiel, in das uns das Violinkonzert von Alban Berg hineinzieht? 121

Die Violine als Kompositions-Material 125

Die Violine in der Funktion einer Biographie 126

Die Violine als Symbol für den Tod 126

Nachbemerkung 126

V Veränderungen

Johannes Brahms, Zweite Sinfonie D-Dur, op. 73 und *Variationen über ein Thema von Joseph Haydn* B-Dur, op. 56 a 127

Einführende Gedanken 127

Veränderung als Kompositionsprinzip: Johannes Brahms, Zweite Sinfonie, op. 73 (1877 / 78) 129

Veränderung als musikalische Gattung, als Variationswerk: Johannes Brahms, *Variationen über ein Thema von Joseph Haydn*, op. 56 a (1873) 131

Das Thema 131

Die Variationen 134

Mein Deutungsvorschlag 135

VI Schweben und Gleiten über festem Grund

Johann Sebastian Bach, Violinkonzert E-Dur, BWV 1042, Adagio (2. Satz) 137

Vorbemerkung 137

Zur Entstehung und historischen Einordnung des Stücks 137

Ein mehr gefühlsmäßiger Eindruck vom ersten Hören und Spielen aus 138

Das Ostinato-Thema oder Bassthema 139

Die Solostimme 140

Die Harmonik 143

Die Architektur 144

Schreiten gegen Fliegen 145

Reden gegen Singen 146

VII Von der Begegnung zur Beziehung

Anton Webern, *Fünf Stücke für Orchester*, op. 10 147
Eine etwas weit hergeholte Vorbemerkung zu Webern, op. 10 147
Eindruck, Stimmung, Vorstellungen 149
Hinweise zur Komposition: Werk, Material und Struktur 150
Historischer Hintergrund 151
Das Prinzip der Verkürzung 153

VIII Die Klage des Petrus über seinen Verrat

Altarie Erbarme Dich, mein Gott aus Johann Sebastian Bach, *Matthäuspassion*, BWV 244 161
Vorbemerkungen 161
Die inhaltliche Vorgeschichte zu Bachs Arie 162
Analytische Beobachtungen 163
Der Dialog zwischen der dramatischen Szene und der Arie 166
Der musikalische Dialog zwischen der Bach'schen Arie und dem zugrunde liegenden Modell 166
Beispiele für das Siziliano 167
Verstehens-Gespräche 168

IX Versuche, ein Lied zu singen

Franz Schubert, Klaviersonate B-Dur, D 960, Molto moderato (1. Satz) 171
Historisch-biografische Einordnung der Schubert'schen Sonate – Notizen zur Entwicklung der Klaviersonate 171
Historisch-biografische Einordnung der Schubert'schen Sonate – einige Notizen zu Schuberts Leben und Wirken 172
Interpretation der Sonate mit analytischen und deutenden Mitteln – allgemeine Vorüberlegung 173
Interpretation der Sonate mit analytischen und deutenden Mitteln – zum ersten Satz der B-Dur-Sonate 174
Betrachtung der melodischen Gestalten – möglichst genau, aber mit bildlichen Vorstellungen 176
Versuche, mit Musikerfindungen das Verstehen zu intensivieren 180
Schuberts Kompositionsweise dient als allgemeine Kompositionswerkstatt 180
Zusammenfassung 181

X Erzählung von sich selbst?

Sofia Gubaidulina, Streichquartett Nr. 2 183
Sachbeschreibung 183
Interpretationsversuch 186
Hilfen und Anregungen zur Beschäftigung mit dem Quartett 187
Aus einem Interview mit Sofia Gubaidulina 188

Literaturverzeichnis 191

Einleitung

Musikunterricht kann einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen Freude an Musik haben – am Hören, am Musizieren, am Erfinden, an der Bewegung zur Musik, an der Konstruktion von Musik. Diese Freude kann sich in Fröhlichkeit und Traurigkeit äußern, in Bewegung und Stille, in Wehmut und Sehnsucht, in Erinnerung und Hoffnung, in Wachheit und in Träumen. Kurz – sie kann den Menschen lebendiger machen, bewusster für sich selbst und für die Musik. Sie kann ihn ergreifen – körperlich und räumlich. Sie kann als ein plötzliches Ereignis über ihn kommen, direkt, unvermittelt, ohne Hilfen und Zwischeninstanzen, ohne sprachliche Erklärung. Diesen Umgang mit Musik und dieses Erlebnis nennt Hans Gumbrecht „Präsenz". Musik ist dann „sie selbst"; sie erzählt – ohne Worte – sich selbst (sie „ist" ihre eigene Geschichte) und sie ergreift uns, sodass wir sie genießen, und in ihr erkennen und uns ihr hingeben können.

Musik kann aber auch „etwas" erzählen. Sie kann etwas mitteilen, was außer ihr liegt, wovon sie jedoch bestimmt ist. Sie kann von etwas Zeugnis geben; sie kann etwas zeigen – nicht mit sprachlich meinenden, sondern mit ihren klanglichen und rhythmischen Mitteln. Dies durch Interpretation herauszufinden, ist eine zweite Aufgabe des Musikunterrichts. Gumbrecht spricht – im Unterschied von der „Präsenzkultur" – von „Sinnkultur".[1]

Musik kann von ihrer Herkunft erzählen, von den Menschen, die sie hergestellt, ausgedacht und zuerst musiziert haben. Sie kann von den Anlässen erzählen, für die sie gemacht wurde und von den Aufgaben (Funktionen), die sie erfüllt. Sie kann von ihrem Vorleben und von ihrem Weiterleben erzählen. Sie kann erzählen, woran sie anknüpft; von den Veränderungen, die sie erlebt hat, vom veränderten Gebrauch.

In den vielen Fällen, aber durchaus nicht immer, gibt es ein Hin und Her zwischen der Präsenzkultur und der Sinnkultur. Gumbrecht nennt dieses Hin und Her ein „Oszillieren" zwischen beiden Weisen des Umgangs mit Musik. Dieses Oszillieren macht das Verstehen von Musik aus. Durch denkende, fühlende, musizierende Interpretation kann es lebendig werden.

Indem Musikunterricht zu verdeutlichen versucht, was Musik schon für sich selbst ist und was sie erzählen kann – wofür sie ein Beispiel oder Zeichen ist –, kommt zum Vorschein, dass sie auch von uns und über uns etwas erzählt, dass sie, wenn wir aufmerksam sind, uns meint; uns, die wir sie hören und musizieren, die wir uns zu ihr bewegen. Sie erzählt uns mit ihren Mitteln, wer und wie wir sind, wie wir sein möchten. Sie erzählt etwas von unserer Welt, in der sie Bedeutung hat oder hatte.

Die Wissenschaft, die zu verdeutlichen versucht, was Musik von sich aus ist und was sie erzählt, nennen wir die Hermeneutik. Wie ich in diesem Text zu zeigen versuche, ist Hermeneutik auch eine Haltung, eine Lebensweise. Beide Auffassungen von Hermeneutik tragen dazu bei, dass wir Musik, das, was sie erzählt, und uns selbst erkennen können.

Im folgenden Text geht es um Fragen nach dem Verstehen von Musik und – von ihr ausgehend, sie betrachtend oder erforschend, sie musizierend und hörend – über sie hinaus um Fragen von ihrer und unserer Welt. Diese Fragen werden hier angeregt durch die

1 Hans Ulrich Gumbrecht, *Diesseits der Hermeneutik*, 2004, S. 111 – 116; ders., Produktion von Präsenz, 2001, S. 63 – 76.

Hermeneutik, die ursprünglich eine praktische Verstehenslehre war, sich dann zu einer wissenschaftlichen Methode entwickelte und schließlich eine Philosophie vom Menschen ausprägte – vom Menschen, dessen Dasein (Existenz) von Verstehensversuchen gelenkt und belebt wird (s. Kapitel 2, „Zwei Wege der Hermeneutik zur Philosophie", S. 21).

Mit Hermeneutik wird also zweierlei bezeichnet: Einerseits eine Methode, die Verstehen ermöglicht (z. B. bei Odo Marquard, Ben Vedder, Hans-Georg Gadamer, bei der traditionellen historischen Musikwissenschaft, in Bezug auf musikdidaktische Fragen auch bei Karl Heinrich Ehrenforth und bei mir selbst); andererseits bezeichnet Hermeneutik – spätestens seit den frühen Vorlesungen und dem sogenannten Natorp-Bericht von Martin Heidegger (s. Kapitel 3, „Die Philosophische Hermeneutik bei Martin Heidegger", S. 30) – eine anthropologische Ontologie, d. h. eine philosophische Besinnung vom Dasein des Menschen, der sein Leben verstehend lebt.

Die Suche nach Antworten auf Fragen des Verstehens im Sinne einer philosophischen, das Bild vom Menschen bestimmenden Haltung nenne ich „das hermeneutische Bewusstsein". Hermeneutisches Bewusstsein bietet keine Methode für den Musikunterricht an, erst recht nicht für die Mechanik didaktischen Denkens und Handelns, wie hilfreich sie auch sein mag, wenn sie sich nicht verselbstständigt. Hermeneutisches Bewusstsein zeigt sich vielmehr als eine Haltung. Sie zeigt sich als die Haltung eines Menschen, der sein Leben selbst in die Hand nimmt – in der kritisch-positiven, immer offen gehaltenen Auseinandersetzung mit seiner Welt. Sie zeigt sich als die Haltung eines Menschen, der auf der Suche ist nach dem eigenen Leben im Wust der allgemeinen Fremdbestimmung – im Umgang mit sich selbst, im Dialog mit den anderen, mit den „Sachen", mit den „Verhältnissen" und mit der Geschichte.

Das hermeneutische Bewusstsein kann ein bestimmtes Verhalten anregen, das eigene Leben, das Leben mit den anderen und mit der Welt um sich herum zu gestalten. Diese Haltung könnte, wie ich meine, auch als Grundlage für den Umgang mit Musik und für den Musikunterricht gelten.

Hermeneutik, so könnte man also sagen, bezeichnet sowohl eine Seinsphilosophie (eine Ontologie) als auch eine geisteswissenschaftliche Methode oder, bei manchen Autoren, eine Mischung aus beidem, und zwar so, dass das methodische Vorgehen eine Vorbereitung auf das Verstehen als einer Seinsweise ist. Hermeneutik kümmert sich um den Zusammenhang und um das gegenseitige Wirken von **Verstehen**, **Auslegen** und **Anwenden**. Diese Trinität erörtert Hans-Georg Gadamer an der alten dreifachen hermeneutischen Aufgabe einer „subtilitas intelligendi", einer „subtilitas explicandi" und einer „subtilitas applicandi". Der Begriff „subtilitas" verweist auf die Feinheit und Genauigkeit der hermeneutischen Bemühungen.[2]

Ein persönliches Wort zuvor

Die Frage nach dem Verstehen, die mich in diesem Text beschäftigt und auf die ich mögliche Antworten suche, bewegt mich seit meiner Zeit als Lehrer. Es war die Frage, was meine Schüler, von denen mindestens die Hälfte als Fahrschüler aus den Dörfern

2 Hans-Georg Gadamer, *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode,* 1986, S. 312 – 316.

Nordschleswigs kamen, am Umgang mit Musik und an meinem Unterricht wirklich interessieren könnte, was sie von einer Beethovensinfonie oder von Bergs Violinkonzert „haben" könnten. Ich war und wurde zunehmend ratlos, weil ich merkte, dass die damals den Unterricht dominierende Musikwissenschaft mit ihrer Epochen- und Gattungsgeschichte, mit den formalen Formmodellen, mit der allgemeinen Musiklehre nicht den persönlichen Zugang der Schüler zur Musik bieten konnte, der mir vorschwebte. Dies alles ließen die Schüler – ich war an einer Jungenschule – bestenfalls über sich ergehen. Auch die damals übliche und mögliche Musikpraxis ging auf die Dauer nicht über ein Spaßerlebnis mit Kurzzeitwirkung hinaus. Eine nachdenkliche Musikdidaktik gab es kaum. Sie war jedenfalls nicht Gegenstand meiner Ausbildung gewesen.

Die Lösung meiner Schwierigkeiten boten zwei Anregungen, die nicht aus dem Bereich der Musik stammten. Die eine Anregung fand ich im Konzept der literaturwissenschaftlichen „werkimmanenten Interpretation" (ich war auch Deutschlehrer); die andere in der Lyriktheorie von Hilde Domin, deren Schrift *Wozu Lyrik heute* damals erschien. Die werkimmanente Interpretation trug ihren leicht negativ zu verstehenden Namen zu Unrecht. Es war ein Oppositionsbegriff gegen die übliche literaturgeschichtliche und philologische Betrachtung der Dichtung. Sie bemühte sich in einer möglichst genauen Sinninterpretation um grundsätzliche Fragen nach der Bedeutung der Novellen, der Romane, der Gedichte und vor allem der dramatischen Werke – auch der Bedeutung für ihre Leser. Ihre Wortführer waren Wolfgang Kayser, Benno von Wiese und Robert Ulsdörfer, der als Deutschdidaktiker die Zeitschrift *Der Deutschunterricht (DU)* mit praktischen Literaturinterpretationen füllte.[3] An der Lyriktheorie von Hilde Domin nahm mich gefangen, mit welcher sprachlichen Kraft sie die Notwendigkeit und die Wirkung von Lyrik für die Gesellschaft formulierte: „Das Kunstwerk hilft zu erkennen und zu erleben, wie die Dinge wirklich sind, wie man selbst ist, wie die konkrete Wirklichkeit ist, in der man sich bewegt, und wie sie sich zur Wirklichkeit aller Zeiten verhält, auch wie sie sein sollte, im Idealfall, und was man mit der Wirklichkeit für Erfahrungen machen kann. […] Sie [die Kunst, C. R.] hat Epiphaniecharakter: sie erscheint, sie geht einem auf, sie wird sichtbar, greifbar, fühlbar, benennbar und vollziehbar, sie wird zu eigen gemacht."[4]

Mit Hilfe dieser Anregungen war es andeutungsweise möglich, Kunst als ein Lebens-Mittel, als Lebens-Bereicherung und als Quelle für das Nachdenken über das eigene Leben zu nutzen.

Eine weitere Anregung, einen Weg aus der Ratlosigkeit meines Lehrerdaseins zu finden, fand ich später, als ich die Schule verlassen hatte, in Karl Heinrich Ehrenforths Schrift *Verstehen und Auslegen* von 1971. Seine Betonung der dialogischen Struktur des Verstehens und der Interpretation; der Gedanke, dass es beim Verstehen um eine Beziehung, nicht um ein Zur-Kenntnis-Nehmen gehe; die Forderung, dass der Lehrer auf das, was Schüler mitbringen, zugehen solle,[5] regten mich sowohl zur Beschäftigung mit der neuen oder philosophischen Hermeneutik (damals jener von Hans-Georg Gadamer) als auch zu Versuchen an, in ihrem Sinne Musikinterpretationen zu erarbeiten, die auch

3 Zu Robert Ulsdörfer siehe Hartmut von Hentig, Mein Leben, 2007, S. 62 – 66.

4 Hilde Domin, *Wozu Lyrik heute,* 1968, S. 62.

5 Die bekannte Formulierung vom „Abholen", möchte ich nicht wiederholen, weil sie mittlerweile vielfach zum leeren Slogan abgesunken ist.

für das Leben von Schülerinnen und Schülern interessant sein und Bedeutung haben könnten.

Den Weg, auf dem ich mich in den folgenden fast 40 Jahren bewegt habe, berührte die Stationen, zu denen ich in der hier angebotenen Schrift noch einmal zurückkehre. Es ist ein Weg, der für mich nicht zu einem Ende kommt; gemäß der Vorstellung vom Diskurs von Michel Foucault, der von irgendwoher kommt und der irgendwohin weiterläuft. Das Inhaltsverzeichnis deutet einige der berührten Stationen an.

Es ist ein persönlicher, nicht ein wissenschaftlicher Weg. Aber er führt über und durch wissenschaftliche Stationen. Von diesem Weg kann ich sagen: Es ist ein Weg durch drei Welten – durch die Schulstuben, durchs eigene Musizieren und durch viele Wissenschaften. Die Wege kreuzen sich und nehmen (sozusagen in mir) immer wieder einen Dialog auf. Meine Zielfrage ist: Wie kann die Musikvermittlung Menschen dabei helfen, dass sie ihr Leben (auch!) mit Musik gestalten können? Mir ist wichtig, dass sich die Hilfen nicht verselbstständigen, etwa zu dogmatischen Konzepten, zu immer „funktionierenden" Methoden oder zu festgelegten Kompetenzen, und darüber sowohl die Menschen als auch die vielfältigen Angebote der Musik vergessen.

Viele Menschen gründen ihr Denken und ihr Handeln, ihre Lebens- und Weltdeutung auf Begriffe, Erscheinungen oder Ereignisse, die man als Hintergrund für ihr Weltbild betrachten kann. Mit ihnen führen und füllen sie ihr Leben – ihre Tätigkeiten, Vorstellungen und Erfahrungen. Sie kommen immer wieder auf sie zurück; in neuen Situationen und bei veränderten Aufgaben. Sie werden – wenigstens zum Teil – von ihnen geprägt und machen ihre Persönlichkeit und Haltung aus. Anderes bleibt am Wegesrand liegen oder wird nur kurz beachtet – vielleicht weil es nicht in den Blick kommt, vielleicht weil man voreingenommen ist, vielleicht weil das Leben sonst zu unübersichtlich oder zu oberflächlich wird.

Für mein Leben, Erleben und Handeln sind es, zum Teil schon von sehr früh an und bis heute, die Begriffe und Erscheinungen des **Spiels** (im anthropologischen, philosophischen Sinn), des **Entdeckens**, des **Veränderns**, des **Dialogischen** oder des **Kommunizierens**, sowohl beim Musizieren als auch im Denken. Auf die Grundtendenzen dieser Begriffe komme ich – zu meinem eigenen Erstaunen – immer wieder zurück, reichere sie an, verändere sie, wende sie auf vieles an und stütze mich dabei auf immer mehr Literatur und Anregungen von anderen. Sie bestimmen meine lehrende Tätigkeit, meinen Kontakt mit anderen, mein Musizieren, meine persönliche und prägende (Weiter-)Bildung.

Ich betone dies zu Beginn der folgenden Texte, damit sich niemand wundert oder mir vorwirft, dass ich mich in einem allzu engen Kreis drehe. Es ist üblich geworden, Musikdidaktisches von vielen verschiedenen philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Konzepten aus zu bestimmen, um zu zeigen, dass man auf der Höhe des Denkens ist.[6] Ich hingegen fühle mich in meinem Denk-Zirkel ganz wohl. Natürlich weiß ich, dass andere in und von anderen Kreisen leben, denken und handeln. Ein Austausch der Lebenskreise ist eine spannende Angelegenheit, wenn er denn unternommen wird.

6 Kürzlich sagte mir jemand, heute müsse, wer promovieren wolle, unbedingt ein Kapitel über Konstruktivismus schreiben – muss man das?

Schließlich ist mir noch der folgende Hinweis wichtig. An meiner offenbar einst viel benutzten oder jedenfalls genannten Schrift „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“ von 1976 wurde bemängelt, sie gehe nicht auf den Bereich der U- oder Pop / Rock-Musik ein. Und es entstand der Eindruck, das damalige Konzept der didaktischen Interpretation sei nur auf „klassische“ Musik anzuwenden und ziele nur auf den Musikunterricht im Gymnasium.

Die wahren Gründe waren, dass ich mit dieser Musik damals kaum in Berührung gekommen war und dass es zu ihr kaum musikwissenschaftliche, didaktische und methodische Literatur gab.

Angesichts der vorliegenden Schrift, die 37 Jahre später erscheint, muss ich auf dieselben Vorwürfe gefasst sein. Ich muss bekennen, dass ich inzwischen durch meine Kinder und Enkel und auch in unzähligen Unterrichtspraktika und Seminaren zwar die Pop- und Rockmusik kennen gelernt habe – auch ihre vielen Richtungen und Spielarten –, dass ich mich jedoch nie intensiv mit ihr und ihren Kontexten beschäftigt habe.

Natürlich gilt, dass die Gedanken, die in der neuen Schrift zur philosophischen Hermeneutik erörtert werden, für jede Musik Geltung haben: für die Welt der Pop-Kunst, für jede sogenannte Unterhaltungsmusik und für die noch kaum interpretatorisch erschlossene Musik aus anderen Völkern und Ländern.

Freilich ist es (bisher) nicht meine Welt. Ich hoffe jedoch, dass Pop / Rock-Berufenere „ihre“ Musik und ihr Musizieren unter die Möglichkeiten des hermeneutischen Erlebens und Verstehens stellen.

Für meine Beschränktheit bitte ich um Nachsicht.