

Bernd Clausen  
Alexander J. Cvetko  
Stefan Hörmann  
Martina Krause-Benz  
Silke Kruse-Weber  
(Hrsg.)



# Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik

Mythos Hermeneutik

WAXMANN



Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko,  
Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz,  
Silke Kruse-Weber (Hrsg.)

# Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik

Mythos Hermeneutik



Waxmann 2020  
Münster • New York

Die Drucklegung wurde finanziert und ideell ermöglicht durch die Universitäten Bremen und Siegen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4268-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-9268-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © Erik Kirchgäßner

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## **Inhalt**

Vorbemerkung	
Die Idee zu diesem Buch .....	7

### **Teil A** **Grundlegungen**

Kapitel I	
Mythos Hermeneutik ( <i>Bernd Clausen &amp; Alexander J. Cvetko</i> ) .....	13
Kapitel II	
Der Hermeneutik-Begriff und seine Verwendungskontexte in der Musikpädagogik – Überblick über eine hundertjährige Entwicklung ( <i>Stefan Hörmann &amp; Eva Meidel</i> ) .....	21

### **Teil B** **Hermeneutik in musikdidaktischen Kontexten**

Kapitel III	
Aus dem Konzertsaal in den Klassenraum – eine Spurensuche zur Adaption der musikalischen Hermeneutik durch die Musikpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ( <i>Benjamin Eibach</i> ) .....	63
Kapitel IV	
Die Klavierpädagogik Frieda Loebensteins unter hermeneutischem Blickwinkel ( <i>Silke Kruse-Weber</i> ) .....	165
Kapitel V	
Das Hermeneutik-Verständnis bei Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter (mit einem Exkurs zur Gadamer-Rezeption) ( <i>Martina Krause-Benz</i> ).....	255

### **Teil C** **Interdisziplinäre Blicke auf Hermeneutik und deren Rückbezug auf die Wissenschaftliche Musikpädagogik**

Kapitel VI	
Vorverständnis und Applikation. Theologische und rechtswissenschaftliche Hermeneutik aus dem Blickwinkel der Wissenschaftlichen Musikpädagogik ( <i>Bernd Clausen</i> ).....	281

Kapitel VII Grenzen des Verstehens. Hermeneutik in der Geschichtswissenschaft aus dem Blickwinkel der (Historischen) Musikpädagogik ( <i>Alexander J. Cvetko</i> ) .....	393
---	-----

Kapitel VIII Hermeneutik als Haltung. Verstehensbewegungen in Interpretationsprozessen. Eine kritische Lektüre des sozialwissenschaftlichen Diskurses ( <i>Johann Honnens &amp; Bernd Clausen</i> ).....	473
---	-----

## **Teil D**

### **Hermeneutik in ausgewählten Anwendungszusammenhängen**

Kapitel IX Zwischen Alltagsbewältigung und Forschungsmethode – von Astrid Lindgren zu John Pyke Hullah ( <i>Alexander J. Cvetko</i> ).....	509
--	-----

Kapitel X Verlockung zur Irritation – abduktive Erkenntnisprozesse am Beispiel einer Untersuchung zur <i>arabesk</i> -Rezeption von Jugendlichen in Deutschland ( <i>Johann Honnens</i> ) .....	521
--	-----

## **Teil E**

### **Bilanz**

Kapitel XI Axiome einer Verwendung des Begriffes »Hermeneutik« in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik ( <i>Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko, Stefan Hörmann et al.</i> ) .....	533
---	-----

\* \* \*

Gastbeitrag Hermeneutik als Form von Erkenntnis – erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektiven ( <i>Annette Scheunpflug &amp; Caroline Rau</i> ) .....	545
--	-----

\* \* \*

Literatur.....	565
----------------	-----

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	627
--	-----

## Vorbemerkung

### Die Idee zu diesem Buch

Ausgangspunkt für die intensivere Beschäftigung mit Hermeneutik war die gelegentliche Verwendung dieses Wortes im musikpädagogischen Diskurs, insbesondere wenn von »historischen Forschungen« gesprochen wurde. Ein konkreter Anlass war das so genannte »Blaue Papier« des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (AMPF), das als Orientierungsrahmen für die gemeinsame wissenschaftliche Arbeit in der musikpädagogischen Forschung entwickelt wurde. Ziele dieses Papiers sind die Vergewisserung über Rahmenbedingungen und Gütekriterien musikpädagogischer Forschung sowie die Hoffnung auf eine gute Verständigungsbasis für die Ausgestaltung der Tagungen und des Tagungsbandes. Hauptmovens für seine Abfassung war vermutlich die bis heute zu beobachtende empirische Wende seit den 2000er-Jahren sowie das Bemühen um Standardisierung und Anpassung an internationale Forschungen, insbesondere an jene der Psychologie und der Erziehungswissenschaften. Bestandteil dieses »Blauen Papiers« war unter anderem der Aufweis von verschiedenen Forschungsmethoden, mit dem zugleich das berechtigte Interesse verbunden ist, gesichertes und nachvollziehbares Wissen zu schaffen. Dabei fanden sich in seinen unterschiedlichen Vorfassungen die Begriffe »hermeneutisch«, »historisch-hermeneutisch« oder auch »historisch-rekonstruierend«. Dazu ist kritisch anzumerken, dass historische Forschungen keinesfalls auf hermeneutische oder rekonstruierende Verfahren eingegrenzt werden können, da die Bandbreite ihrer Forschungsmethoden viel größer ist (systematisierende, statistische, strukturgeschichtliche Verfahren u. v. m.). Zusätzlich zu diesen knappen Hinweisen ist auf einen weiteren Umstand aufmerksam zu machen. Die oben genannten Begriffe bereiteten jenen Akteurinnen und Akteuren, die historische Forschungen in der Musikpädagogik realisieren, nicht nur einiges Kopfzerbrechen, sondern sie waren auch hin und wieder Anlass für Irritationen. Für diese lassen sich mindestens drei unterschiedliche Gründe identifizieren:

Erstens: Die quantitativ und qualitativ empirisch orientierten Wissenschaften verfügen über ein umfangreiches Methodenrepertoire, so dass sich eine Kompilation von Forschungsmethoden ohne großen Aufwand erstellen lässt. Die Diktion historisch-hermeneutisch erweckt den Anschein, Hermeneutik sei eine grundlegende Methode für historische Forschung. Jedoch verfügen historisch orientierte Wissenschaften über keine *fachspezifische* Methodenkompilation, vielmehr werden Methoden im Forschungsprozess in der Regel stillschweigend angewendet und wo nötig auch reflektiert. Überhaupt hätten historisch Forschende – etwa in der historischen Bildungsforschung – ein eher pragmatisches Verhältnis zu ihren Forschungsmethoden, oder man bediente sich in der Geschichtswissenschaft im „Methodenklaue“ benachbarter Wissenschaften, wie Welskopp bemerkt. Überdies habe insbesondere die Erziehungswissenschaft „noch kein Methoden-

repertoire ausgearbeitet [...], mit dem sie ihr eigenes Thema präsentiert und zugleich die bildungshistorische Forschung inspiriert“.<sup>1</sup> Wenn es aus Sicht der historischen Forschung in der Musikpädagogik keine eigenen genuinen Forschungsmethoden gibt, lassen sie sich nicht in einer Weise aufweisen wie in den empirischen Forschungen.

Zweitens: In den früheren Fassungen des »Blauen Papiers« wurde der Vorschlag umgesetzt, alle außerhalb einer *empirischen* Forschung liegenden Forschungsmethoden als *nicht-empirisch* auszuweisen. Zwar würde damit eine deutliche Abgrenzung ermöglicht, die Bezeichnung wäre indes defizitorientiert. Aber selbst, wenn man diesem Vorschlag folgen würde, wäre die Reduktion historischer Forschung auf eine nicht-empirische Wissenschaft fachlich unzulänglich: Dass sich die Geschichtswissenschaft als ein Forschungsfach begreift, das seine historischen Quellen seit dem 19. Jahrhundert als empirische Forschungsgrundlage versteht, kann hier lediglich angedeutet werden. So verweist etwa Marie McCarthy im aktuellen *Handbuch der Musikpädagogik* darauf, dass historische Forschungen bestimmte methodologische Vorgehensweisen der empirischen Forschungen nutzen und dabei den Ansätzen qualitativer Forschung ähneln.<sup>2</sup>

Drittens: Um der Forschungspraxis zu historischen Fragestellungen einen Namen zu geben, fand sich im »Blauen Papier« in früheren Entwürfen die Bezeichnung *historisch-hermeneutische* oder *hermeneutische* Methoden, was wiederum zu neuen Problemstellungen führt: Zum einen ist der Begriff »Hermeneutik« ein schillernder und sich über die Jahrhunderte in seiner Begriffsverwendung wandelnder. Es wäre also ein Kontextzeitpunkt (etwa bezogen auf eine Person) zu benennen, um diesen Begriff einigermaßen zu konturieren. Aber selbst dann erweisen sich die Determinationen häufig als nicht leicht fassbar. Schillernde Begriffe hätten allerdings den Vorteil, als Sammelbecken für alle übrigen Methoden zu dienen, die gerade nicht schärfer konturiert werden sollen. Zum anderen muss zumindest zur Kenntnis genommen werden, dass »Hermeneutik« „als Kampfbegriff mit völlig unterschiedlicher polemischer Stoßrichtung fungiert“ und in der Wissenschaftsgeschichte „vorwiegend in pejorativer Verwendung“ eine Rolle spielte und „in affirmativer Verwendung nur selten auftaucht“. Mehr noch: Die Wertungskontexte im Hinblick auf Hermeneutik ließen sich „nicht auf diese Frontstellung reduzieren, sondern umfassen gleichzeitig Positionsbestimmungen, die weit über die Frage hinausgehen, wie man es mit der Hermeneutik hält. In ihrer grundsätzlichen Dimension handeln nämlich die aktuellen Debatten implizit oder explizit über die Frage, auf welchem Verständnis von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit die Kulturwissenschaften [oder Geschichtswissenschaften] des ausgehenden 20. Jahrhunderts basieren.“<sup>3</sup> Wer also den Begriff »Hermeneutik« in Forschungsmethodologien einführt, sollte sich bewusst sein, dass es um mehr geht als nur um diesen Begriff, nämlich um das Grundsatzverständnis von Wissen-

1 Vgl. Tenorth & Lüders 2000, S. 532 f., Welskopp 2008, S. 132 sowie Tenorth 2002, S. 133 f. – Vgl. auch aktuell die inkonsistente Begriffsverwendung von »Hermeneutik« im Themenheft *Forschungsmethoden in Studium und Promotion* der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Heft 58, Jg. 30/2019).

2 Vgl. McCarthy 2018, S. 442.

3 Für alle Zitate: Daniel 1996, S. 145 und 136.



schaft und Wissenschaftlichkeit. Das allein schon zeigt, wie wenig »Hermeneutik« als Begriff für eine Forschungsmethode zulänglich im Rahmen historischer Studien ist, um sie in selbstverständlicher Weise neben etablierten empirischen Methoden aufzulisten.

Zusätzlich zu diesen drei Gründen gab es einen weiteren Anlass, der schließlich die Entscheidung für diese Publikation auslöste: Während eines Arbeitstreffens des *Forschungsverbundes Wissenschaftliche Musikpädagogik* an der *Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen* am 29. Januar 2016 unter dem Arbeitstitel *Hermeneutisch forschen heute* wurde lebhaft und z. T. auch kontrovers darüber diskutiert, welche der eigenen Studien aus dem Kreise der Mitglieder nun hermeneutische seien oder nicht. In diesem Verlauf kristallisierte sich die Idee heraus, den Begriff »Hermeneutik« genauer unter die Lupe zu nehmen, seine Geschichte und seine Verwendungszusammenhänge zu beforschen. Es folgten zahlreiche Arbeitstreffen in den vergangenen Jahren, auf denen die Ergebnisse zu den jeweiligen Themenbereichen, die sich die Mitglieder untereinander aufgeteilt hatten, präsentiert und diskutiert wurden.<sup>4</sup> Dabei wurde bald deutlich, dass Auffassungen und Verwendungsweisen von *Hermeneutik* außerhalb der Musikpädagogik das Verständnis ganz wesentlich unterstützen können. Relativ rasch waren auch die in musikpädagogischen Fachgesprächen erlebten Zuweisungen als hermeneutisch Forschende(r) auf dem Prüfstand, gefolgt von der Einsicht, dass Bedeutung und Verwendung der Begriffe *Hermeneutik* und *hermeneutisch* in der Musikpädagogik erstaunlich unklar sind. Während die Zuweisung als *Hermeneutiker* in Differenz zur eigenen Selbstwahrnehmung der in dieser Weise Angesprochenen trat, offenbarte eine nur flüchtige Sicht in Überblicks- und Einführungsliteratur zur Musikpädagogik einen tatsächlich irritierenden Sachstand. All das führte zu Fragen, die in diesem Buch gestellt und bearbeitet und für die Antworten vorgeschlagen werden. Den versammelten Beiträgen wird im Folgenden eine Einleitung vorausgeschickt, in der ein grundsätzlicher Problemaufriss vorgenommen wird.

Für die Unterstützung, insbesondere in den letzten Wochen der Finalisierung dieses Buches, bedanken wir uns sehr herzlich bei Erik Kirchgäßner (Universität Bremen), Timo Maul (Universität Bremen) und Florian Mayer (Universität Bamberg) sowie bei Notburga Karl (Universität Bamberg) für die Erstellung zahlreicher Abbildungen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber  
im September 2020

---

4 Weitere Forschungsverbundtreffen fanden am 1. Juli 2016 an der *Universität Bamberg*, vom 23.–24. Februar 2017 an der *Hochschule für Musik Würzburg*, am 14. Juli 2017 in München, vom 26.–27. Januar 2018 an der *Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim*, am 12. Juli 2018 in Konstanz am Bodensee, vom 25.–26. Januar 2019 an der *Kunstuniversität Graz*, vom 17.–19. September 2019 als Ergebnis- und Abschlussveranstaltung an der *Universität Bremen* sowie vom 24.–25. Januar 2020 an der *Universität Bamberg* statt. Die Vorstellung erster Forschungsergebnisse sowie das Einholen einer Einschätzung der Anwesenden im Hinblick auf das eigene Hermeneutik-Verständnis erfolgte im Rahmen des Forums *Mythos Hermeneutik* der Jahrestagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* am 8. Oktober 2016 im *Bildungszentrum Kardinal-Döpfner-Haus* auf dem Domberg in Freising.



# Teil A

## Grundlegungen



## Kapitel I

# Mythos Hermeneutik

(Bernd Clausen & Alexander J. Cvetko)

- 1 Göttergespräch
- 2 Götterwelt und Menschenwelt
- 3 Aufbau des Buches

### 1 Göttergespräch

In den Göttergesprächen (*Theon dialogoi*) des Lukian ist eine Unterhaltung zwischen Hermes und seiner Mutter Maia zu finden. Sie vertreibt letzte Zweifel darüber, Hermes sei allein der folgsame Bote, wie seine in der europäischen Kunst vielfach dargestellten vornehmlichen Attribute Flügelhelm und Flügelschuhe glauben machen wollen. Er beklagt sich bei ihr über seine zahlreichen zu erledigenden Geschäfte, sie seien zu vielfältig.

„Bin ich nämlich in der Früh aufgestanden, so heißt es, den Speisesaal auskehren, die Polster auf die Sitze legen, alles herrichten und dann dem Zeus aufwarten, seine Botschaften hinauf- und hinunter als Laufbursche austragen. [...] Das Allerschlimmste aber ist, daß ich allein von allen nicht einmal bei Nacht schlafe, sondern dem Pluton Seelen zuführen, Totengeleiter sein, und dem Gerichtshof aufwarten muß. Meine Arbeiten bei Tag sind ja nicht genug, nämlich in den Ringschulen zu sein, für die Volksversammlungen den Herold abzugeben und Redner zu belehren, nein, ich muß mich auch noch an Totenangelegenheiten beteiligen, so zersplittert ist meine Tätigkeit.“<sup>1</sup>

Hermes als vielbeschäftigte Figur, die – nimmt man Lukian wortwörtlich – zugleich als Junge für alles sogar den Olymp aufzuräumen hat, ist ein Bild, das mit der Schwere und Ernsthaftigkeit, mit der er oftmals in der Überblicksliteratur zur Hermeneutik bemüht wird, so gar nicht zusammenpasst. Lukian zeichnet ein ironisches und in weiten Teilen satirisches Bild der griechischen Götterwelt. Hermes als emsiger, zwischen den Welten hin und her Reisender ist aber für dieses Buch in zweierlei Hinsicht ein guter Beginn. Sein Multitasking regt an, einer seiner Aufgaben etwas genauer nachzugehen und gleichzeitig einen kurzen Blick auf die antike hermeneutische Reflexion zu werfen. Außerdem ist er

---

1 Lukian 1980, S. 113.

ein treffendes Bild für das, was die Mitglieder dieses Forschungsverbundes während zahlreicher Arbeitstreffen in den vergangenen Jahren bei ihrem gedanklichen Austausch unter Hermeneutik zu verstehen mein(t)en, einander mitgeteilt und diskutiert haben. Denn es war eine Unternehmung, die ebenfalls in zahlreiche Winkel, auch außerhalb der Musikpädagogik führte – freilich ausgenommen davon war die Unterwelt.

## 2 Götterwelt und Menschenwelt

Ein Buch zur Hermeneutik mit einem Ausflug in die griechische Antike einzuleiten, ist fast vorhersehbar, vielleicht sogar wenig originell. Doch für die Autorinnen und Autoren dieses Bandes ist es mitnichten akademischer Manierismus, der damit zelebriert und zur Schau gestellt wird. Es gibt zwei Gründe, warum im ersten Abschnitt zunächst Hermes und Hestia sowie Platon und Sokrates aus der Vergangenheit hervorgeholt werden, um in einer musikpädagogischen Publikation den Themenkreis Hermeneutik einzuleiten. Zum einen wird im Nachvollzug die Dichte dieses Begriffes in Erinnerung gerufen, die beim Gebrauch des Wortes, auch in fachlichen Zusammenhängen, kaum präsent ist. Zum anderen stellt es das im musikpädagogischen Diskurs häufig aufzufindende Kompositum *historisch-hermeneutisch* oder die Analogiebildung von *historischer* mit *hermeneutischer Forschung*, in einer überhaupt fragwürdigen Heuristik der Wissenschaftlichen Musikpädagogik, zur Disposition.<sup>2</sup>

Im 29. der insgesamt 33 seiner Hymnen preist Homer die Göttin Hestia, eine der zwölf olympischen Götter und Hüterin von Herd und Familie, Verkörperung des Inneren und Feststehenden sowie von Familie und Staat. Erwähnt wird dabei auch Hermes, der gemeinsame Sohn der Nymphe Maia und Zeus. In der deutschen Übersetzung von Anton Weiher klingt das Lob auf Hermes, das sich unmittelbar jenem auf Hestia anschließt, wie folgt: „Aber auch du, Hellschimmernder, Sohn des Zeus und der Maia, Bote der Seligen, du mit dem Goldstab, Spender von Gütern! Schöne Häuser bewohnt ihr, vereint in herzlicher Liebe.“<sup>3</sup> Als Gott der Hirten, der Reisenden und Kaufleute, aber auch der Diebe und der Dolmetscher wird Hermes nicht nur als weitgehend lichter Gott gepriesen, sondern an der Seite von Hestia zugleich als ihr Mitbewohner. Diese besondere Verbindung, die oftmals vergessen wird, wenn auf Hermes als Wortstamm von *hermēneúein* verwiesen wird, besingt Homer ebenfalls: „Sei uns gnädiger Helfer im Bund mit der ehrbaren, lieben Hestia! Wißt ihr doch beide, was erdebewohnende Menschen Schönes vollbringen, geleitet sie stets mit Verstand und mit Jugend!“<sup>4</sup>

Der Sänger zeigt mit seinen Versen einerseits eine Verbundenheit zwischen Hestia und Hermes an, die im *Bewohnen* gemeinsamer Tempel ihren Ausdruck findet, und drückt andererseits eine den Menschen helfende Funktion der beiden Götter aus. Dabei

2 Siehe dazu den Beitrag von Stefan Hörmann & Eva Meidel in diesem Band.

3 Weiher 1989, S. 129.

4 Ebd.

können die ihnen in der antiken Mythologie zugeschriebenen Positionen auf den ersten Blick unterschiedlicher nicht sein: Hestia ist die „auf ewig jungfräuliche Göttin des Herd wie des Opferfeuers“, während die „Domäne des Hermes [...] das Draußen“ ist, „die Öffnung, die Beweglichkeit und der Übergang zu wie von den Anderen bzw. Fremden“.<sup>5</sup> Hermes steht, wie beispielsweise Jean-Pierre Vernant bemerkt, als Statue oder Stele vor der Haustür: „he also stands at the gateways on towns, on state boundaries, at crossroads, as a landmark along paths and tracks and on tombs – those gateways to the Underworld.“<sup>6</sup> Dass Hestia und Hermes sich also in ihren Aufgaben so fern wie eigentlich möglich stehen, aber bei der fragenden Hinwendung in lebenspraktischen Dingen den Menschen im Kultus gemeinsam entgegentreten, deutet der Theologe Philipp Stoellger wie folgt: Während die *zentrifugale* Dynamik des Hermes nach Außen und zum Fremden drängt, findet er in der *zentripalen*, auf das Innere und das Bekannte gerichtete Dynamik der Hestia seine Antagonistin.<sup>7</sup> Hermes und Hestia stehen buchstäblich im Leben und übergeben aus diesem heraus ihren Spruch an die sie Fragenden. Der Divinationsritus auf der Agora oder in einem gemeinsamen Tempel, in dessen Verlauf Opfergaben für Hestia zu leisten sind und ein über Hermes an die olympischen Götter gerichtetes Anliegen artikuliert wird, findet nicht wegen einer allgemein gehaltenen Frage, etwa nach dem Sinn des Daseins, statt, sondern wurzelt stets in der unmittelbaren Lebenspraxis der Fragenden. Es gibt aber „keine Antwort des Orakels ohne Zusammenwirken von Hestia und Hermes“.<sup>8</sup> Für Stoellger ist diese Begegnung der beiden Götter auf der Agora als *locus communis* bedeutsam. Es ist ein „Zwischenreich“, denn im „Zentrum des Eigenen ist der Fremde präsent. [...] Ihn auszuschließen oder aufzunehmen sind daher ‚nur‘ verspätete Antworten auf ihn, die schon seine Präsenz voraussetzen.“<sup>9</sup>

Auch wenn sich in der antiken Weltvorstellung etwas darstellt, was mit einer durchaus hohen Aktualität als kulturelles Prinzip, das sich im Übrigen auch in der musikpädagogischen Debatte um Interkulturalität wiederfinden lässt, oder als anthropologische Grundkonstante bezeichnet werden kann, so führt das Zitat von Homer in dem hier darzustellenden Zusammenhang noch zu einer weiteren Sicht. Gemeint ist die applikative Funktion dieses Zusammenspiels beider Götter: der an die Fragende oder den Fragenden mündlich ergangene Orakelspruch muss nämlich verstanden werden, d.h. es sind aus ihm Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln zu ermitteln und entsprechend zu ziehen. Mit anderen Worten, der in der Divination durch Zeichen (*semaínein*) angedeutete göttliche Wille bedarf der Auslegung. Diese Form der Sinnergründung ist als Allegorese eine hermeneutische Rezeptionstechnik: „Hinter Wortlaut und Wortsinn eines Textes werden andere, ‚eigentliche‘, ‚wahre‘ Sinnebenen postuliert, die aufgedeckt werden sollen. Unter Wahrung des Wortlautes eines Textes wird sein Sinn verändert, ein anderer Sinn

---

5 Stoellger 2009, S. 57.

6 Vernant 1969, S. 133. Die jeweiligen Klammerzusätze mit den griechischen Bezeichnungen wurden ausgelassen.

7 Stoellger 2009, S. 57.

8 Stoellger 2009, S. 58.

9 Ebd.

,unterlegt‘.<sup>10</sup> Dass das Ergebnis und mit ihm das sich daraus ergebende Handeln zum Teil existentielle, mithin fatale Folgen haben können, wird in der antiken Dramen-Literatur beispielsweise an Figuren wie Oedipus, Croesus, Pyrrhus oder Orestes offenbar. *Hermēneúein*, *Applikation* und schließlich *Rhetorik* bilden eine Dreieheit, die die antike Literatur für so lebenspraktisch und notwendig hielt, dass sie sie in der Literatur ihren Rezipientinnen und Rezipienten vielfach vorführte.

Nicht nur ihre Nähe zur Rhetorik, sondern *hermēneúein* als Auslegungsgeschehen insgesamt führt Platon in seiner *Apología Sōkrátous* vor. Die ungeheuerliche und sämtliche bis dahin gültige Konventionen brechende Frage von *Chairephón*, einem Freund des Sokrates, an das Delphische Orakel, ob jemand weiser sei als Sokrates, und die verneinende Antwort der Pythia bedrohen – so erzählt Platon – zwar Leib und Leben des Philosophen, versetzen ihn jedoch zuerst und vor allem in gedankliche Tätigkeit. In der Übersetzung von Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher klingt dieses Gegenfragen wie folgt: „Was meint doch wohl der Gott? und was will er etwa andeuten? Denn das bin ich mir doch bewußt, daß ich weder viel noch wenig weise bin. Was meint er also mit der Behauptung, ich sei der weiseste?“<sup>11</sup> Sokrates forschte bei unterschiedlichen Menschen nach, bei Weisen (die damals noch Staatsmänner waren), er befragt Dichter und Handwerker, um die Aussage des Orakels zu prüfen und legt dann seinen Richtern in einer dreiteiligen Apologie (Verteidigungsrede) gegen die ihn mittlerweile im Zuge dieses Spruches erhobene Anklage der *Asebie* (Gottesfrevel) die Gründe für die Vorwürfe offen. Er setzt, modern gesprochen, dem nicht zu hinterfragenden (All-)Wissen des Orakels, das im Widerspruch zu seinem eigenen Selbstverständnis stehende Kontextwissen entgegen und beginnt seine Aussage unabhängig zu prüfen. Sein Ergebnis bestätigt den Spruch der Pythia: „Unter euch ihr Menschen ist der weiseste, der wie Sokrates einsieht, daß er in der That nichts werth ist was die Weisheit anbelangt.“<sup>12</sup> Wie allgemein bekannt, konnte Sokrates seine Ankläger mit der Transparentmachung des Vorgehens und seinen Argumenten nicht überzeugen und trank den Schierlingsbecher. Der Philosoph Luis Noussan-Letry kommt in seiner Analyse dieser Apologie in Hinsicht auf die Orakelauslegung selbst und auf das Faktum, dass Platon über Sokrates berichtet, zum Schluss, „dass der Kern dieser Apologie dialogisch“ ist. Er ist „Gespräch mit den Anderen, aber im Grunde Gespräch mit dem Göttlichen, und auch Gespräch Platons mit den schlichten Tatsachen des Lebens des Sokrates, auf der Suche nach seinem Sinn“.<sup>13</sup> Sokrates ermittelt die Bedeutung des Götterspruches, Platon setzt sich mit der historischen Person des Sokrates auseinander, verbunden mit einer eigenen Botschaft an seine Rezipientinnen und Rezipienten.

Die Hinweise von Stoellger machen darauf aufmerksam, dass die widersprüchliche und in vielerlei Hinsicht moralisch fragwürdige Götter- und Heldenwelt ausgelegt wer-

10 Cancik-Lindemaier & Sigel 2006, o.P.

11 Schleiermacher 1805, S. 195.

12 Schleiermacher 1805, S. 198.

13 Noussan-Letry 1971, S. 528.



den musste, um „die Wahrheit und Geltung der identitätsstiftenden Texte durch Interpretation zu retten“.<sup>14</sup> Die Trennung zwischen wörtlichem oder buchstäblichem Sinn (Literalsinn oder *sensus literalis*) und tieferem oder eigentlichem Sinn (*sensus allegoricus*) kennzeichnet das antike Deutungsverfahren oder die hermeneutische Reflexion. Darüber hinaus ist das *Organon* des Aristoteles zu erwähnen, „auf die ein eher sprachphilosophisch und zeichentheoretisch orientierter Strang hermeneutischer Reflexion immer wieder zurückkam“.<sup>15</sup> Dieses rückt aber zugunsten der beiden Sinne in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten in den Hintergrund und gewinnt mit seiner Fokussierung auf das Sprachverstehen und die Sprachdeutung erst im 17. Jahrhundert wieder an Bedeutung.

Wenn in Überblicksartikeln, wie auch auf dem Cover dieses Buches, der Bote Hermes als Sinnbild für ein Hermeneutikverständnis herhalten muss, so ist der bloße Hinweis auf ihn und auf die Antike eine sehr starke Verkürzung, zu der im Übrigen noch eine terminologische Unschärfe hinzukommt.<sup>16</sup> Hermeneutik auf Hermes alleine und auf seine postalischen Dienste zu beschränken, ignoriert die vielschichtige Bildhaftigkeit, die dem Hermes-Hestia-Prinzip innewohnt.<sup>17</sup> Und das ist – wie Stoellger zeigt – mitnichten Schnee von gestern. Für Stoellger beispielsweise markieren Hestia und Hermes „Grenzmarken, *zwischen* denen sich Verstehen bewegt“; damit werden sie für ihn zu einem zentralen Bild hermeneutischer Tätigkeit, auch in der Gegenwart:

„Das basale Ein- oder Vorverständnis ist das schon immer vorausgesetzte Miteinander, das allein Übergänge ermöglicht. Fremdes ist in diesem Schema entweder schwach ein vorläufiges Mißverständnis, das sich korrigieren läßt, oder stark das Nichtverstehen, das bei ordentlicher Ausübung der hermeneutischen Künste beseitigt werden kann.“<sup>18</sup>

Das Auseinanderfallen der Etymologie hinter dem Wort *hermēneúein* ist Bewusstmachung eines Verstehens- und Auslegungsverständnisses einer vergangenen Welt und macht zugleich auf seine Überzeitlichkeit aufmerksam. Denn es ist, verweilt man kurz in der Philosophie oder der Kulturwissenschaft, insbesondere des 20. und 21. Jahrhunderts, höchst aktuell und lebensnah. *Hermēneúein* ist Lebenspraxis und zugleich – wie Sokrates in den Augen Platons vorführt – professionelles und intentionales Tun.

Der vorangegangene Abschnitt hat den Horizont der hier verhandelten Thematik mit einem Zeitsprung in die Antike aufgespannt. Er hat gezeigt, dass es mit der Beschwörung von Hermes' Botentätigkeit alleine nicht getan ist, weil *hermēneúein* in der Antike ein

14 Jung <sup>4</sup>2012, S. 35.

15 Jung <sup>4</sup>2012, S. 36.

16 Vgl. den Beitrag von Bernd Clausen in diesem Band.

17 Eine freilich wenig vorteilhafte Facette erwähnt Jochen Hörisch: Im Rückgriff auf die homerische Episode zum Kuhdiebstahl des Hermes stellt Hörisch heraus, Hermes sei auch ein „systematischer Spurentilger“, der damit „allererst den hermeneutischen Bedarf des Verstehens [schaffe], den er dann befriedigen zu können sich anheischig macht“. (Hörisch <sup>2</sup>1988, S. 11–12).

18 Stoellger 2009, S. 60.

komplexes, gleichwohl an gegenwärtige Diskurse durchaus anschlussfähiges Prinzip in mehrerlei Hinsicht ist.

Nun mag dieses Zurückholen von *hermēneúein* in die Gegenwart für die Begriffsverwendung sensibilisiert haben. Ein Anschluss an die im Laufe der Jahrhunderte sehr wechselhaften Verwendungsweisen und Vorstellungen des Begriffes *Hermeneutik*, vor allem an das spätestens durch das fragwürdige, von Wilhelm Dilthey induzierte Wissenschaftsverständnis, ist schwierig. Zu vielgestaltig stellt sich Hermeneutik spätestens seit Mitte des 20. Jahrhundert bis in die unmittelbare Gegenwart dar, als Theorie, Methode, Prinzip und Haltung und vieles mehr. Dass Dilthey – auch unter einer quellenbedingt bruchstückhaften Rezeption von Schleiermacher – die Hermeneutik der von ihm entworfenen *Geisteswissenschaft* zuschlägt, hat bis in die Gegenwart verhängnisvolle Folgen – blieb gleichwohl auch zu seinen Zeiten nicht unwidersprochen. Dieser sich abzeichnenden Vielschichtigkeit des Begriffes Hermeneutik, sowohl als *hermēneúein* als auch als *hermeneutica*, wohnt ein Potenzial inne, das bei genauer Inblicknahme die offenbar in der wissenschaftlichen Musikpädagogik vorherrschende schmale Perspektive zu weiten vermag.

### 3 Aufbau des Buches

Im vorliegenden zweiten Band der *Grundlagentexte* finden sich im Anschluss an diese Einleitung zunächst retrospektive Blickpunkte im Umgang mit dem Begriff Hermeneutik (A). Dabei geht es im ersten Beitrag um den Hermeneutik-Begriff und seine Verwendungskontexte in der Musikpädagogik (Stefan Hörmann, Eva Meidel). Diese als Überblick angelegte Spurensuche mit Beginn im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts legt eine Diskussion mit unterschiedlichen, bislang wenig differenziert wahrgenommenen fachlichen Bezugspunkten sowie ein formelhaftes und inhaltlich kaum profiliertes Hermeneutik-Verständnis im Forschungskontext offen. Im Mittelpunkt des nachfolgenden Themenblocks steht die Hermeneutik in musikdidaktischen Zusammenhängen (B). Während die Rezeption Hermann Kretzschmars umfangreich thematisiert wird (Benjamin Eibach), fokussiert die Studie zur Klavierpädagogik Frieda Loebensteins die Wirkung hermeneutischer Prinzipien in der Instrumentalpädagogik und versteht sich zugleich als hermeneutische Studie aus unterschiedlichen Blickwinkeln (Silke Kruse-Weber). Schließlich werden die Positionen von Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter im Zusammenhang mit der Gadamer-Rezeption, die in die vielrezipierte und häufig diskutierte Didaktische Interpretation mündete, rekonstruiert. Gefragt wird nach möglichen Bezügen dieser musikalischen Hermeneutik für Belange der musikpädagogischen Unterrichtsforschung (Martina Krause-Benz).

In einem weiteren Themenblock (C) reicht die Retrospektive noch weiter zurück, wobei die Perspektiven nun interdisziplinär geweitet werden. Dabei werden im Hinblick auf Hermeneutik naheliegende Nachbardisziplinen wie die Theologie und Jurisprudenz (Bernd Clausen) und die Geschichtswissenschaft (Alexander J. Cvetko) sowie die sozial-

wissenschaftlichen Diskurse (Johann Honnens, Bernd Clausen) an der Wissenschaftlichen Musikpädagogik gespiegelt. Dabei wird sich zeigen, wie wenig es gelingt, Hermeneutik lediglich isoliert zu fokussieren. Vielmehr geht es stets um grundsätzliche epistemologische Einsichten und wissenschaftstheoretische Grundlegungen zur Wissenschaftlichkeit und Wissenschaft der jeweiligen Fächer mit ihren möglichen Implikationen für die Musikpädagogik.

Ausgewählte Alltags- und Forschungsbeispiele (D) exemplifizieren Hermeneutik (Alexander J. Cvetko). Danach wird der in allen Forschungsdiskursen zur Hermeneutik unübersehbare hermeneutische Zirkel in der Lesart von Gadamer im Sinne einer Abduktion anhand eines aktuellen Forschungsbeispiels in der Musikpädagogik entfaltet (Johann Honnens). Im letzten Themenblock (E) bündeln die Autorinnen und Autoren die Ergebnisse der einzelnen Beiträge und reflektieren den Gastbeitrag aus der Erziehungswissenschaft (Annette Scheunpflug, Caroline Rau), in dem ein Hermeneutik-Verständnis in einem eher weiten Sinne vertreten wird. Das Buch schließt mit dem Aufzeigen von hermeneutischen Grundprinzipien in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik.



## Kapitel II

# **Der Hermeneutik-Begriff und seine Verwendungskontexte in der Musikpädagogik – Überblick über eine hundertjährige Entwicklung**

*(Stefan Hörmann & Eva Meidel)*

- 1 Einführung
- 2 Hermeneutik im Kontext der unterrichtlichen Vermittlung von Musik
  - a. Hermeneutik als inhaltsorientierte Musikinterpretationsmethode
  - b. Hermeneutik als Rahmen für den gesamten didaktisch vermittelten Musikverstehensprozess
  - c. Hermeneutisch orientierte Musikvermittlungsansätze als Bezugspunkte fachlicher Reflexion
- 3 Hermeneutik als musikpädagogischer Forschungsansatz
  - a. Benennung und Konturierung in der Fachdiskussion der letzten Jahrzehnte
  - b. Gegenwärtiges Verständnis
  - c. Gesamtbefund
- 4 Fazit und Ausblick

## **1 Einführung**

Der Begriff ‚Hermeneutik‘ ist in der Musikpädagogik seit etwa einem Jahrhundert präsent. Als fachübergreifender Bezugspunkt spielt er in verschiedenen fachlichen Diskursen in unterschiedlicher Ausrichtung eine Rolle. Diese sind zwei verschiedenen fachlichen Kontexten zuzuordnen: der unterrichtlichen Vermittlung von Musik einerseits und der konzeptionell-methodischen Ausgestaltung musikpädagogischer Forschung andererseits. Dabei lassen sich zeitlich ziemlich genau fixierbare Entwicklungen erkennen. Jene bis in die Gegenwart nachzuzeichnen, macht sich der folgende Beitrag zur Aufgabe.

Die Darstellung basiert auf unterschiedlichen Informationsquellen. Zum einen kommen – ansetzend beim aktuellen Forschungsstand – für die Thematik relevante Textdokumente aus der Zeit seit Beginn des 20. Jahrhunderts genauer in den Blick. Zum andern werden Stellungnahmen von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen aus heutiger Zeit herangezogen. Letztere stammen von den 38 Teilnehmerinnen und Teilnehmern des

Forums *Mythos Hermeneutik?* bei der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) im Oktober 2016 in Freising.

Der Beitrag thematisiert in Fachkreisen teilweise gut bekannte, teilweise aber auch bislang kaum beachtete Aspekte und Entwicklungen. Letzteren wird hier besondere Aufmerksamkeit zuteil.

## 2 Hermeneutik im Kontext der unterrichtlichen Vermittlung von Musik

Für die Musikpädagogik wird die Hermeneutik zuerst im Kontext der unterrichtlichen Vermittlung von Musik relevant. Sie stützt sich dabei anfangs stark auf musikästhetisches Gedankengut. Später werden in vermehrtem Maße auch philosophische und weitere interdisziplinäre Überlegungen aufgegriffen. Im Laufe der Zeit erlangen dabei v.a. zwei Ausprägungen der Hermeneutik in der Musikpädagogik an Bedeutung: die Hermeneutik als inhaltsorientierte Musikinterpretationsmethode sowie die Hermeneutik als Rahmen für den gesamten unterrichtlich initiierten Musikverstehensprozess. Ausrichtung und Rezeption beider werden im Folgenden genauer beleuchtet, wobei der Fokus auf dem dokumentierten Verständnis des Hermeneutik-Begriffs und seiner musikpädagogischen Implikationen, nicht aber auf allgemeineren fachlichen Diskussionen zum Verstehen, Erleben o.Ä. von Musik und deren Verbindungen zu einem hermeneutischen Musikvermittlungsansatz liegt.

### a. Hermeneutik als inhaltsorientierte Musikinterpretationsmethode<sup>1</sup>

Die Hermeneutik als inhaltsorientierte Methode der Interpretation von Musik entspringt der um 1900 intensivierten Beschäftigung der Musikwissenschaft, speziell der Musikästhetik, mit dem Deuten und Verstehen von Musik. Letztere steht auf dem Boden jahrtausendealter Bemühungen um richtiges Auslegen und Verstehen wichtiger Texte, wie insbesondere der Bibel und der Gesetze, sowie der begrifflichen und zunehmenden wissenschaftstheoretischen Konturierung der Hermeneutik in der jüngeren Vergangenheit.

Wichtige Vertreter dieser sich neu etablierenden musikalischen Hermeneutik sind v.a. Hermann Kretzschmar und Arnold Schering. Eingebettet in die im 19. Jahrhundert forcierte Auseinandersetzung zwischen Formal- und Inhaltsästhetik, ist die Hermeneutik als musikanalytischer Ansatz bei ihnen inhaltsästhetisch geprägt. Wesentliche Grundzüge dieser „Position“ lassen sich mit Klaus Velten folgendermaßen knapp zusammenfassen: *„Auf der Grundlage einer beschreibenden Analyse werden musikal. Strukturen als Träger außermusikal. Vorstellungsgehalte (Affekte, Stimmungen, Bilder, Ideen) gedeutet mit dem Ziel, ein ‚Verständnis für den Sprachgehalt der Musik zu wecken‘ (Kretzschmar, 1911). Dieses einfach zuordnende Verfahren wird vertieft durch die Frage ‚nach der inneren Ver-*

1 Vgl. dazu auch den Beitrag von Benjamin Eibach in diesem Band.

wandtschaft der Tonvorgänge mit den Vorgängen unseres Seelenlebens' (Schering, 1914). Die Wahrnehmung und das Erlebnis musikal. Spannung veranlassen dazu, diese als ‚Symbol‘ für einen ‚hinter den Tönen‘ liegenden Sinngehalt zu verstehen (Schering 1941).<sup>2</sup>

Rudolf Schäfke beschreibt den „Gang des Verfahrens“ dieser Art von Hermeneutik besonders anschaulich: „es wird von den musikalischen Elementen, den Intervallen, Rhythmen, Harmonien, der Tonart, ausgegangen. Die psychische Funktion dieser elementaren Gebilde wird gesetzmäßig festgestellt. Solche Gesetze sind z. B. bezüglich der Melodik: kleine Intervalle rufen die Wirkung des Weichen, Traurigen, große die des Freudigen hervor. In der Rhythmik erregen lange Notenwerte das Gefühl der Ruhe, Erhabenheit, Würde, kurze das der Erregung, Wildheit. Unter den Harmonien sind die Konsonanzen ein Ausdruck der Ruhe, Dissonanzen bewirken Unruhe, Spannung. Von den Tonarten ist Dur hart und hell, Moll weich und trübe gestimmt. Auf Grund dieses gesetzlich bestimmten Ausdrucks der Elemente wird dann unternommen, den Sinn des ganzen Werkes durch ihre Zusammenfügung an der Hand der gegebenen Formung zu gewinnen.“<sup>3</sup>

Jener musikästhetische Ansatz wird für die Musikpädagogik in verschiedener Hinsicht relevant. Zunächst ist Kretzschmars eigene Anwendung der Hermeneutik bei der Auseinandersetzung mit Musik maßgeblich musikpädagogisch motiviert.<sup>4</sup> Im Blick ist dabei primär ein bestimmter außerschulischer Vermittlungskontext: Kretzschmars „Konzeption zielt auf Musikschüler mit beruflichen oder auch dilettantischen Ambitionen und hat die Verantwortung des Interpreten gegenüber dem Publikum im Auge“.<sup>5</sup> Ein sehr prominentes Beispiel für eine hermeneutisch geprägte Behandlung von Musik mit der Absicht der Vorbereitung des Publikums auf das Konzerterlebnis sind Werkbesprechungen im ab 1887 veröffentlichten *Führer durch den Konzertsaal*.<sup>6</sup> Kretzschmar macht allerdings auch deutlich, dass er die Verwendung der Hermeneutik nicht auf den genannten Bereich beschränkt sieht, sondern letztlich eine breite und verpflichtende musikunterrichtliche Verankerung anstrebt. Dies wird deutlich, wenn er – sich von den Gegnern seiner Hermeneutik abgrenzend – meint: „Wer in unser Musiktreiben tiefer hineingeblickt hat, wird die ehrlichen, methodischen Bestrebungen, den Absichten der Meister auf den Grund zu kommen, anders bewerten und wünschen, daß sie in das pflichtmäßige Pensum jedes beseren Musikunterrichts aufgenommen werden.“<sup>7</sup>

In der Weimarer Zeit gewinnt der hermeneutische Ansatz Kretzschmar'scher und Schering'scher Prägung im Kontext der Neuausrichtung des schulischen Musikunterrichts und der Musiklehrerbildung in Preußen und anderen Reichsländern an Bedeutung.

2 Velten 1984, S. 54 (Kretzschmar 1911 im Literaturverzeichnis des vorliegenden Beitrags mit 1902 bibliografiert). Vgl. Ehrenforth 1971, S. 19 ff.; Sonntag 1978, S. 115 f.; Bunkelmann 1992, S. 27 ff.; Pfeffer 1992, S. 325 f.; Gratzter 2019.

3 Schäfke 1925, S. 228.

4 Vgl. Pfeffer 1992, S. 327.

5 Pfeffer 1992, S. 331. Vgl. auch Pfeffer 1992, S. 328.

6 Kretzschmar 1887 ff. Vgl. Pfeffer 1992, S. 333 f.

7 Kretzschmar 1911, S. VI. Vgl. Pfeffer 1992, S. 327.

Maßgeblich verantwortlich hierfür ist nicht zuletzt das zunehmende Gewicht der musikalischen Werkbetrachtung.<sup>8</sup>

Namentlich erwähnt wird die Hermeneutik in Kestenbergs *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* aus dem Jahr 1923 im Kontext der Musiklehrerbildung für „Volks- und Mittelschulen“ unter „den gegebenen Grundlinien des Musikunterrichts“. Darüber hinaus wird an anderer Stelle in der *Denkschrift* wie auch im thüringischen Musiklehrplan für die höhere Schule von 1926 der hermeneutischen Ausdrucksbeziehung spezielle Aufmerksamkeit zuteil.<sup>9</sup>

Neben der direkten Berücksichtigung im Lehrprogramm beleuchtet man den hermeneutischen Ansatz allerdings auch grundsätzlicher hinsichtlich dessen Verwendbarkeit in der Schule. Dabei sind verschiedene, bisweilen gegensätzliche Positionen, die sich sogar bei einzelnen Fachvertretern innerhalb weniger Jahre entwickeln, auszumachen.

Bei grundsätzlicher und wiederholt geäußelter Wertschätzung der musikpädagogischen Reformimpulse Kretzschmars im Allgemeinen<sup>10</sup> steht Walter Kühn „den als Wege(n) zur Einführung in das Kunstverständnis hervortretenden Vorschlägen für Unterrichtsmaßnahmen (Hermeneutik)“ zu Beginn der 1930er-Jahre sehr kritisch gegenüber.<sup>11</sup> Grund dafür ist die bei Kretzschmars Ansatz beobachtete verstandesmäßige Orientierung, die mit einer „zu anatomisch(en)“ Betrachtungsweise der Musik und – in Verbindung mit dem Rückgriff auf die historische Affektenlehre – „unmöglichen Schematisierung“ gepaart ist.<sup>12</sup> Vom einseitig „Intellektualistischen“ als „Grundzug der Musikerziehung der Lernschul-Epoche“ will Kühn sich aber gerade abgrenzen und er favorisiert stattdessen „ein analytisch-synthetisches Verfahren“, das Musikwerken als künstlerischen Produkten auch mit ihrer irrationalen Komponente und der für ihre angemessene Rezeption wichtigen „Ganzheit“ Rechnung trägt.<sup>13</sup>

In den frühen 1920er-Jahren lässt sich dagegen bei Kühn noch eine ambivalenter Haltung ausmachen. Er verweist mehrmals „auf den wesentlichen Unterschied zwischen Hermeneutik bei pädagogischer Behandlung und als wissenschaftliche Methode“ und warnt vor dem „in der Musikpädagogik nicht selten“ begangenen „Fehler [...], Methoden wissenschaftlicher Erforschung einfach pädagogisch verwerten zu wollen“. Auf der Schulmusikwoche in Essen 1922 zeigt er bei einem Lehrversuch mit älteren Gymnasiasten nach eigener Einschätzung „mit einigem Erfolg [...], daß die Hermeneutik, recht verstanden und nicht im trocken-schematisierenden Verfahren angewandt, in der Musikerziehung einen Platz zu beanspruchen hat“. Auch kann er sich zu jener Zeit mit Verweis auf Publikationen Scherings den Einsatz der Hermeneutik beim „Melodie-Erfinden“ noch vorstellen.<sup>15</sup>

8 Vgl. Hörmann 1995.

9 Kestenberg 1923, S. 168 f. Vgl. Kestenberg 1923, S. 164 f.; Schäfke 1928, S. 96 f.

10 Vgl. Kühn 1931, S. 48 ff.; Kühn 1927, S. 41.

11 Kühn 1931, S. 53.

12 Kühn 1931, S. 55. Vgl. Kühn 1931, S. 53.

13 Kühn 1931, S. 53 u. S. 63 f.

14 Kühn 1924, S. 104 f.

15 Kühn 1923, S. 37. Vgl. Kühn 1923, S. 48 f.; Bunkelmann 1992, S. 63.



1927 – drei Jahre nachdem Hermann Kretzschmar gestorben ist – hält Kühn jenem dann vor, „daß er aus der Hermeneutik etwas ganz anderes macht als Dilthey“. Genauer: „Er hat die Diltheysche Hermeneutik, die auf einfühlerndem Verstehen im neuen Geiste beruht, intellektualistisch umgebogen.“ Und seine Schlussfolgerung lautet kurz und knapp: „Die Kretzschmarsche Hermeneutik in ursprünglicher Gestalt kommt darum für die Wissenschaft ebenso wie für die Schule nicht in Frage.“ Kühn könnte sich allerdings vorstellen „zu überlegen, ob eine Hermeneutik im Diltheyschen Sinne sich aufbauen ließe“.<sup>16</sup>

Methoden der Werkbetrachtung			
	Phänomenologische Methoden	Psychologische Methoden	Historische Methoden
SCHÄFKE (1925):	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalanalyse</li> <li>• Energetische Methode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Hermeneutische Methode</u></li> <li>• Romantische Methode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historisch-biographische Methode</li> <li>• Genetische Methode</li> </ul>

Abb. 1: Methoden der Werkbetrachtung bei Rudolf Schäfke<sup>17</sup>

Ähnlich wie Walter Kühn kritisiert auch Rudolf Schäfke die Hermeneutik im Stil Kretzschmars als „rational“ und „extrem analytisch“ sowie „den organischen Zusammenhang, die Totalität des Werkes“ vernachlässigend und kommt zum Schluss, dass sie „als wissenschaftliche Methode heute unhaltbar (ist)“.<sup>18</sup> Dennoch berücksichtigt er sie im Kreis der für die musikalische Werkbetrachtung in der Schule relevanten und empfehlenswerten methodischen Ansätze „innerhalb des psychologischen Verfahrens, das den Sinn des Werkes aus dem Wirkungszusammenhang mit dem Beschauer oder Hörer begreift“ (siehe dazu Abb. 1).<sup>19</sup> Er begründet dies zunächst mit ihrem „begrenzten Wert für die Erfassung der musikalischen Elemente“ im Unter- und Mittelstufenunterricht, den er folgendermaßen konkretisiert: „Sie bietet vielen eine erste rationale Hilfe, eine vorbereitende Orientierung über die musikalischen Wirkungen, – eine Krücke zwar, aber eine Krücke, die mancher braucht, ehe er selbständig gehen kann. Solchen Schülern gegenüber, die von Haus aus wenig oder gar keine Berührung mit Musik haben und die nun den ungewohnten künstlerischen Eindrücken zunächst völlig verwirrt gegenüberstehen, hat sich mir die Abschätzung des psychischen Wertes der musikalischen Elemente (schnelles und langsames Tempo, Dissonanz und Konsonanz, enge und weite Intervalle, lange und kurze Notenwerte, Moll und Dur) als ein wirksames Mittel vorläufiger Klärung erwiesen. Natürlich darf diese Abwägung nicht im Sinne der Affektenlehre als Regel oder gar kategorisches Gesetz gegeben werden,

16 Kühn 1927, S. 41. (Im Original teilweise hervorgehoben.) Vgl. Bunkelmann 1992, S. 62 f.

17 Vgl. Hörmann 1995, S. 120.

18 Schäfke 1925, S. 256 f.

19 Schäfke 1925, S. 228. (Im Original teilweise hervorgehoben.)

*nur als eine Anleitung, ein Wink zum selbständigen Vortasten. Der Augenblick, in dem das Nichtzutreffen, die Aufhebung dieser elementaren Handhaben innerhalb der Ganzheit eines Kunstwerkes bekannt wird, bezeichnet dann gerade den Fortschritt des musikalischen Verständnisses.“* Weiterhin verweist Schäfke darauf, dass *„auf der Oberstufe eine isolierte Behandlung der Elemente nach dem Genuß und Verständnis des Ganzen vertiefend und fruchtbar wirken (kann)“* und konkretisiert dies folgendermaßen: *„Kretzschmar macht den Vorschlag, die Uebersicht über die Meisterwerke durch Veränderungen und Eingriffe in den Elementen zu schärfen, auf indirekte Weise also den Gehalt einer Komposition zu erschließen, indem man einzelne Partien abändert. Die Praxis bietet ohne solche gewaltsamen Operationen, die nicht immer künstlerisch einwandfrei verlaufen dürften, Gelegenheit zu diesem Studium, z. B. an der thematischen Entwicklung moderner Symphonik oder an den charakteristisch wechselnden Gestalten Wagnerscher Motive.“*<sup>20</sup>

Gegen Ende des ersten Jahrhundertdrittels verändert sich die Gewichtung der Methoden der Werkbetrachtung bei Schäfke. Zunächst gewinnt die auf musikalische Spannung und deren Lösung gerichtete energetische bzw. organische Musikauffassung an Bedeutung, ohne damit jedoch andere Betrachtungsarten (und damit auch die Hermeneutik) verdrängen zu wollen.<sup>21</sup> Nach der nationalsozialistischen Machtergreifung wendet sich Schäfke dann deutlich vom gleichrangigen Nebeneinander der Werkbetrachtungsmethoden in der Schule ab. Nun favorisiert er eindeutig *„die erlebnismäßige und ausdruckshafte Ausdeutung der Musik“* als typisch deutsch und findet, *„daß alle übrigen kunstwissenschaftlichen Methoden ihr nach Maßgabe von Altersstufe und Stoff nur helfend und ergänzend zur Seite treten müssen“*. Die kurz zuvor noch hoch gehandelte *„Phänomenologie bzw. Organik“* kritisiert er jetzt aufgrund *„ihrer bisherigen ‚sachlichen‘ und lebensfernen Handhabung“* und setzt auf *„ihre endgültige Umschmelzung im deutschen Geiste“*, ihre *„Gleichschaltung“*, d. h. die Profilierung des psychologischen anstelle des sachlichen Moments: *„Ist doch das Miterleben eines bedeutsamen Willens, einer Energie dem deutschen Manne willkommen, ist Kraft, federnde Spannung die Eigenart des Kämpfers, ist der Nachweis von Zucht, Ordnung und Disziplin in der Musik für die neue deutsche Volksgemeinschaft wertvoll.“*<sup>22</sup>

Diese Neuorientierung Schäfkes veranlasst schließlich Kurt Westphal zu einer Klarstellung. Er stimmt dem Primat der erlebnismäßigen und ausdruckshaften Ausdeutung zwar prinzipiell zu, gibt allerdings zu bedenken, dass diese Ausrichtung seines Erachtens gerade auch für die Hermeneutik im Sinne Kretzschmars gilt. Als *„in der Hauptsache mit poetisierenden Umschreibungen eines musikalischen Eindrucks“* arbeitende Methode ordnet er jene aber als *„unsicher, schwankend, im höchsten Grade an das deutende Subjekt gebunden, ganz und gar von Geschmack, Takt, Intuition und pädagogischer Kunst des Lehrers abhängig“* und folglich als problematisch ein, weil *„das Kunstwerk als Gestalt ver-*

20 Schäfke 1925, S. 257.

21 Vgl. Schäfke 1928, S. 98 ff.; Hörmann 1995, S. 120.

22 Schäfke 1933, S. 99 f. (Im Original teilweise hervorgehoben.) Es lässt sich nicht eindeutig sagen, ob hier Phänomenologie und Organik gleichgesetzt werden oder nicht. Vgl. Hörmann 1995, S. 121.

schwimmt, entflieht“. Insofern „(kann) die ausdruckshafte Ausdeutung der Musik [...] nicht direkt angestrebt werden“ und „die ‚übrigen kunstwissenschaftlichen Methoden‘ dürfen darum nicht allein nur ‚helfend und ergänzend‘ ihr zur Seite stehen, vielmehr müssen diese ‚ändern‘ Methoden die ausdruckshafte Ausdeutung der Musik allererst möglich machen“. Verallgemeinert ausgedrückt heißt dies: „Nur über das Gewisse, das unmittelbar Ergreifbare kann man zum Ungewissen, eben dem Seelisch-Erlebnismäßigen, Ausdruckshaften vorstoßen. [...] Die Erlebnisfähigkeit des Schülers kann direkt nicht erzogen, aber es können ihr Brücken gebaut werden, über die der Schüler, auch der musisch stumpfere, zum Erlebnis schreiten kann. Der Weg ist daher seiner Richtung nach gegeben. Er führt von der Erscheinung zum Wesen, vom Körper zu dem, was er symbolisiert.“<sup>23</sup>

Nimmt man den gesamten Zeitraum des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts in den Blick, lässt sich die Situation der Hermeneutik in der Musikpädagogik tendenziell folgendermaßen charakterisieren: Von Anregungen aus der Musikwissenschaft bzw. Musikästhetik ausgehend, spielt die hermeneutische Musikbetrachtung im Sinne Kretzschmars zunächst im Kontext v. a. der Bildung des Konzertpublikums, später auch des schulischen Musikunterrichts eine nicht unwichtige Rolle. In Bezug auf den schulischen Bereich erfährt die Relevanz der Hermeneutik eine uneinheitliche Bewertung. Wird sie in der früheren Weimarer Zeit v. a. im Ensemble verschiedener methodischer Ansätze der Werkbetrachtung noch für wichtig gehalten, so erlebt sie ab dem Ende der 1920er-Jahre einen zunehmenden Bedeutungsverlust zunächst zugunsten der energetischen Musikbetrachtung und dann einer erlebnismäßigen, ausdruckshaften Musikdeutung, in der der Energetik in neuer, psychologischer Ausrichtung wiederum ein Platz zugewiesen wird. Gerade hier zeigt sich aber, dass sich die Grenzen bisweilen verwischen und Berührungspunkte mit der – ihrerseits von Arnold Schering weiterentwickelten – Hermeneutik (s. o.) auftreten.

Eine sehr späte Bezugnahme auf Kretzschmars Hermeneutik findet sich schließlich zum Ende des zweiten Jahrhundertdrittels in Michael Alts bekannter und intensiv rezipierter *Didaktik der Musik*. Sie erfolgt im Zuge der Darstellung von Methoden zur Interpretation von Musikwerken, die – allerdings ohne entsprechende Kenntlichmachung – Schäfkens methodische Ansätze zur musikalischen Werkbetrachtung von 1925 insgesamt (siehe Abb. 2) und auch den damaligen Grundtenor zur Verwendung der Hermeneutik weitgehend tradieren. Die Wiedergabe von Kretzschmars Besprechung des 1. Satzes von Beethovens V. Sinfonie voranstellend, widmet sich Alt dieser Werkinterpretationsmethode ausführlich. Er hält „trotz der heutigen Ablehnung“ der Hermeneutik ihre gelegentliche Berücksichtigung in der Schule für angebracht. „Ohne die Einbeziehung der seelischen Resonanz, also auch ohne gelegentliche hermeneutische Aufschlüsselung der wechselnden musikalischen Phänomene wird man“ seines Erachtens „im Bereich der laientümlichen Auslegkunst als Musiklehrer einfach nicht auskommen können“. Konkret denkt er dabei zunächst an die „Einübung der musikalischen Grundlehre“, bei der „der Musiklehrer [...] den typischen Elementarformen der Musik Ausdruckscharakteristika beigegeben (soll)“ und „bei ihrer psychischen Resonanz ansetzen (muß), um dem Kind und dem Laien eine Brücke zu

23 Westphal 1934, S. 1 f. (Im Original teilweise hervorgehoben.)

bauen zum Erleben der Musik“. Für die „*Werkinterpretation*“ empfiehlt er den Einsatz „*insbesondere bei Brennpunkten des Werkablaufs*“ und verweist dabei auf die Verdeutlichung von „*Gestalt und Ausdruck der Themen an den zugrunde liegenden Elementargebildern*“ sowie auf „*alle weiteren tonalen, rhythmischen, dynamischen, harmonischen und Tempo-Erscheinungen, die für das Gefüge des Satzes oder des Werkes charakteristisch sind*“. Im Übrigen geht er davon aus, dass sich hermeneutische „*Hinweise selbst überflüssig machen, wenn das Erleben durch wachsende Musikerfahrung gefördert worden ist*“ und „*gerade die Einsicht in die begrenzte Anwendbarkeit solcher summarischen Charakteristiken [...] einen Fortschritt des musikalischen Verstehens (markiert)*“.<sup>24</sup>

Methoden der Werkbetrachtung			
	Phänomenologische Methoden	Psychologische Methoden	Historische Methoden
SCHÄFKE (1925):	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formalanalyse</li> <li>Energetische Methode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Hermeneutische Methode</u></li> <li>Romantische Methode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Historisch-biographische Methode</li> <li>Genetische Methode</li> </ul>
ALT (1968):	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formanalyse</li> <li>Energetik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Hermeneutik</u></li> <li>Stimmungsästhetik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Biographische Methode</li> <li>Genetische Methode</li> <li>Musikgeschichtliche Methode</li> <li>Kulturgeschichtliche Methode</li> <li>Stilkundliche Methode</li> <li>Wechselseitige Erhellung der Künste</li> <li>Geistesgeschichtliche Deutung</li> </ul>

Abb. 2: Methoden der Werkbetrachtung bei Michael Alt und Rudolf Schäfke<sup>25</sup>

Alts Rückgriff auf Schäfke wird in den 1990er-Jahren zunächst beiläufig von Bunkelmann und im Rahmen der Beschäftigung mit der historischen Substanz in Alts *Didaktik der Musik* generell dann nachdrücklich vom Co-Autor dieses Beitrags beschrieben.<sup>26</sup> Alts Ausrichtung der Hermeneutik wird zudem von Ehrenforth ohne Kenntnis bzw. Berücksichtigung ihrer Herkunft wie auch von Bunkelmann als nicht dem aktuellen Hermeneutik-Diskussionsstand entsprechend und insofern längst überholt bewertet.<sup>27</sup>

24 Alt 1968, S. 146–150.

25 Vgl. Hörmann 1998, S. 143.

26 Vgl. Bunkelmann 1992, S. 79, Anm. 15; Hörmann 1998, S. 142 ff.

27 Vgl. Ehrenforth 1971, S. 25; Bunkelmann 1992, S. 74 f. u. S. 76.

## **b. Hermeneutik als Rahmen für den gesamten didaktisch vermittelten Musikverstehensprozess<sup>28</sup>**

Zeitlich parallel zum späten Rückgriff Michael Alts auf die musikalische Hermeneutik traditioneller Prägung nimmt Karl Heinrich Ehrenforth eine neue Weichenstellung vor. Er betrachtet es als „*notwendig, den von Hermann Kretzschmar her verengten Begriff der Hermeneutik im Sinne einer psychologisierten Affektenlehre bzw. einer bildassoziativen Inhaltsästhetik ganz fallen zu lassen*“.<sup>29</sup> Stattdessen richtet er den Blick auf die verstehens- und seinsphilosophisch ausgerichtete philosophische Hermeneutik nach Martin Heidegger und Hans Georg Gadamer und die damit verbundene neue hermeneutische Diskussion in verschiedenen Fachdisziplinen (v.a. der Theologie und der Literaturwissenschaft).<sup>30</sup> Im Zentrum des Interesses steht nun „*die philosophisch-erkenntnistheoretische Bemühung um Voraussetzung, Bedingung und Struktur des Verstehens überhaupt*“.<sup>31</sup> Dies führt zu einer stärkeren Beachtung der subjektiven Seite im Rezeptionsprozess sowie der Möglichkeit, „*die Polarität von erfahrendem Subjekt und zu erfahrendem Objekt zu durchbrechen und beide aufeinander zu beziehen*“.<sup>32</sup> Der Musikverstehensprozess wird damit insgesamt als hermeneutische Situation und der Verstehensakt als spiralförmig fortschreitende Zirkelbewegung zwischen daran beteiligtem Subjekt und Objekt mit dem idealen Ziel einer Verschmelzung beider Horizonte aufgefasst.<sup>33</sup>

Musikdidaktisch verankert wird der neue Hermeneutik-Begriff in der Didaktischen Interpretation von Musik. Nach ersten grundlegenden Reflexionen dazu bei Ehrenforth entfaltet Christoph Richter diesen Vermittlungsansatz hinsichtlich seines unterrichtskonzeptionellen Potenzials Mitte der 1970er-Jahre breiter.<sup>34</sup> Hierzu gehört auch die Entwicklung eines Prozessmodells, das das schrittweise Vorgehen der Lehrkraft charakterisiert (siehe Abb. 3).

28 Vgl. dazu auch den Beitrag von Martina Krause-Benz in diesem Band.

29 Ehrenforth 1971, S. 41.

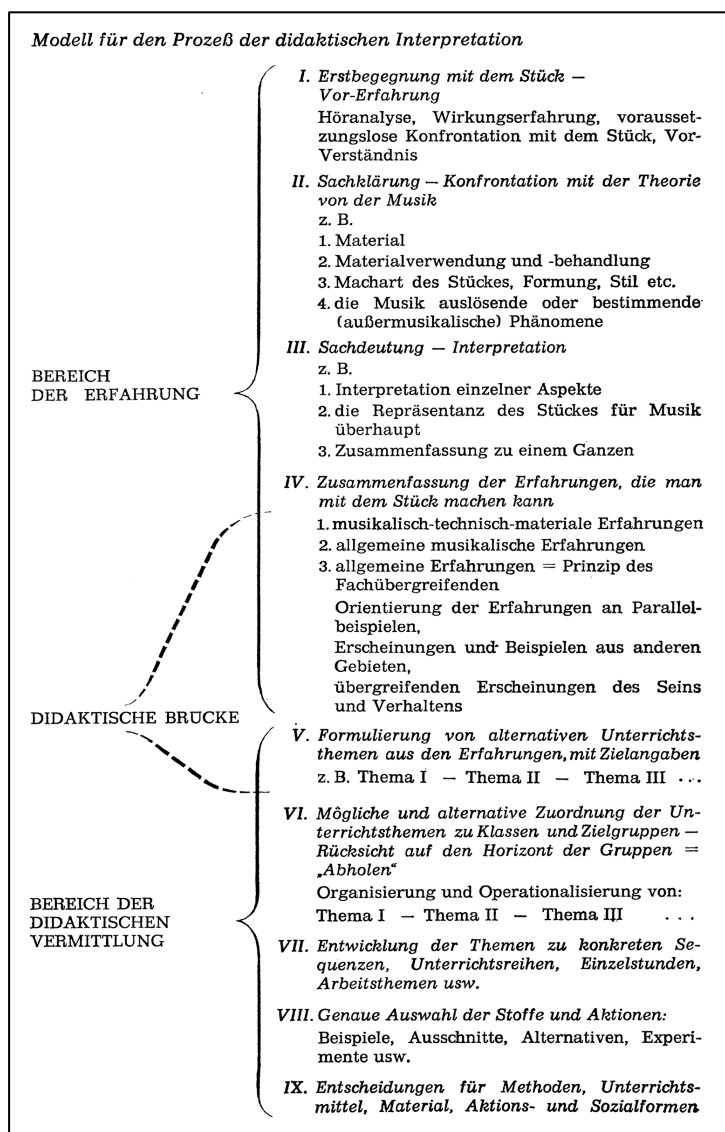
30 Vgl. Ehrenforth 1971, S. 26 ff.; Richter 1978, S. 67.

31 Ehrenforth 1971, S. 41.

32 Jank 2005a, S. 45.

33 Vgl. Ehrenforth 1971, S. 41 f.; Fischer 1986, S. 303; Helmholz 1996, S. 102 ff.; Jank 2005a, S. 45.

34 Vgl. Ehrenforth 1971, S. 41 ff.; Richter 1976.

Abb. 3: Prozessmodell der Didaktischen Interpretation<sup>35</sup>

In der Folgezeit erfährt die Didaktische Interpretation diverse Entfaltungen und unterrichtliche Konkretisierungen von den Urhebern selbst und weiteren Autoren. Besonders bedeutsam sind dabei die Verbindung mit dem Lebenswelt-Begriff und die Treffpunkt- bzw. Topos-Orientierung, die grundlegende menschliche Erfahrungskontexte zum the-

35 Richter 1976, S. 42.