

Didaktische Topographie und Klanglandschaften

Günter Olias, Universität Potsdam

Am Schluß seiner Abhandlung zum Thema "Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik" fragt Lothar Klingberg, dem wir bereits zahlreiche Impulse beispielsweise durch einen ganzen Sammelband von "didaktischen Fragestellungen" (Klingberg 1982) verdanken: "Wie entwickelt sich die wissenschaftstheoretische Topographie der Didaktik?" (Klingberg 1995, S. 133) Man könnte daraufhin nahezu geneigt sein, spontan zu antworten: "Nun, sie entwickelt sich, Genossen Bauern!" (So etwa nämlich, wie einst das Flugwesen oder die "Kuh im Propeller". ... Aber daran erinnern sich vielleicht nur noch wenige.)

Erwarten Sie bitte im folgenden auch nicht den Versuch zu schülergerechter Beantwortung dieser Lehrerfrage, wenngleich ich mich gern, wiederholt und offen zu diesem für mich immer produktiven Lehrer-Schüler-Verhältnis bekenne, das mich seit Jahren mit unserem Jubilar verbindet - eine der wenigen Konstanten im Prozeß des pädagogischen Wandels seit der Wende. Es ist im übrigen auch durchaus keine der so häufig anzutreffenden Lehrerfragen, die die richtigen Antworten immer schon im voraus wissen und sie den Schülern nur vorenthalten. Klingbergs Fragestellung macht auf tatsächliche Leerstellen unseres Wissens aufmerksam, und gerade daraus erwächst immer wieder die Impulskraft seiner Interrogativlogik bzw. Interrogativdidaktik (Olias 1986).

Nach der Entwicklung einer didaktischen Topographie also wird gefragt, und das erfordert zumindest auch ein Nachsinnen darüber, was denn mit didaktischer Topographie gemeint sein könnte. Immerhin ist im Kontext der Klingbergschen Frage von "didaktischer Theorereflexion" bezüglich der "unterrichtlichen Fachfrage" die Rede, von Veränderungen der "didaktischen Kultur" und der "wissenschaftstheoretischen Landschaft" - dies insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses zwischen allgemeinen und speziellen didaktischen Disziplinen. Folglich dürfte der Fragesteller interessiert sein an einer gemeinsamen Ortsbeschreibung (durch Vertreter der Allgemeinen und der Fachdidaktik), an gemeinsamen Erfahrungen und Bewegungen im didaktischen Gelände, an gemeinsamer "Spurensuche in Lernlandschaften".

Dabei ist beachtenswert, daß Klingberg ausdrücklich nicht von didaktischer Topik oder von Topologie spricht. Das gab es schließlich zur Genüge etwa in Form jener zwar handlichen, aber weniger nachdenklichen Schriften unter dem Motto "Ratschläge für einen guten Pädagogen". Nein, hier wird nach Topographie gefragt - nach dem "territorialen Zusammenhang didaktischer Prozesse" also, nach einer Beschreibung, Modellierung oder theoretischen Abbildung von Landschaft. Und in der Tat tut diese Frage not, denn immerhin haben sich seit der Öffnung der Mauer und der Eisernen Vorhänge gravierende Veränderungen in unserer politischen, kulturellen und pädagogischen bzw. didaktischen Landschaft vollzogen. Seitdem hat sich unser Verhalten und also auch unser Verhältnis zur Landschaft überhaupt verändert. (Vielleicht darf man noch erinnern an den Zusammenhang von Verhältnissen und Verhaltensweisen.) Und das eben ist ein Aspekt, zu dem mich die Klingbergsche Frage hinführt und der mir wesentlich erscheint: Nachdenken über Landschaften.

Zumindest wird Landschaft nicht mehr vorrangig oder gar ausschließlich durch ein borniertes Grenzgebieten denken bestimmt, durch eine primär politische und ideologische Begrenztheit oder Selbstbegrenzung. Landschaft wird vielmehr sichtbar und spürbar als ein nahezu grenzenloser - um nicht zu sagen: globaler - Gestaltungs- und Erlebnisraum. Damit ergibt sich allerdings zugleich ein neues Spannungsmoment aus dem Zusammenhang von sozialem Raum und Naturraum. Es ist vor allem die Aufhebung des Widerspruchs zwischen

Unendlichkeit und Endlichkeit im Tristen, in einer zur Notdurft geronnenen landschafts- und raumbezogenen Praxis, die wir im Umgang mit "offenen Landschaften" derzeit erleben dürfen. Dies aber gilt gleichermaßen für den Aufenthalt und Verkehr in sozialen und also auch pädagogischen und didaktischen Landschaften. Und es gilt ebenso für die Besonderheiten des Umgangs mit Klanglandschaften. Gerade die verstärkte Hinwendung zur Problematik des Landschaftlichen, des Atmosphärischen im zeitgenössischen Musikschaffen wie auch das Zusammenwirken von Klang-Designern und Klang-Ökologen in der Nachfolge des von dem kanadischen Komponisten und Musikpädagogen R. Murray Schafer entwickelten World-Soundscape-Projects lassen gemeinsame Berührungspunkte offenkundig werden zu der Klingberg'schen Frage nach einer "didaktischen Topographie". (Vielleicht sogar wäre weiterführend nach einer "didaktischen Ökologie" zu fragen.)

Ich möchte dies anhand eines Klang- und Hörbeispiels zu verlebendigen versuchen. Sie werden sich versetzt fühlen in einen japanischen Tempelgarten - ein zweifellos traditionsreiches Umfeld von Landschaftsgestaltung und Topographie. Dabei wird das Zusammenspiel von drei sehr unterschiedlichen Klangkörpern vernehmbar: ein japanischer Flötist suchte zu unterschiedlichen Tages- und Jahreszeiten verschiedene Landschaftsräume in und um Kyoto, der alten Kaiserstadt, auf, um dort auf einer Flöte seine Melodien zu blasen. Er berichtet darüber:

"Wenn ich mit einer bestimmten Melodie und einer bestimmten Vorstellung im Kopf an einen dieser Orte ging und das komponierte Stück dort aufführte, stimmte irgend etwas nicht. Ich gab die bisherige Melodie auf und spielte das, was mir einfiel, dann erst kam der lebendige Ton heraus. Ich empfand schmerzhaft, wie machtlos das Stück, das ich mir ausgedacht habe, vor der Größe und dem Reichtum der Natur ist. In diesem Jahr ist mir meine Existenz zwischen dem endlosen Himmel und dem abwechslungsreichen Ort Kyoto von neuem bewußt geworden. Ein großer Gewinn war für mich zu erkennen, daß nicht nur die Musik, sondern auch mein Leben als Mensch mit der Natur eins werden, ein Teil der Natur werden muß." (Tosha Suiho)

Klangbeispiel/ 1: (Die Aufnahme entstand an einem frühen April-morgen im Jahre 1982 im Garten des Daigo-ji-Tempels' nördlich von Kyoto.)

Ich meine, es ist so etwas wie eine klingende Topographie, die wir hier erleben mit der beziehungsreichen Korrespondenz von priesterlichem Gesang, dem Krächzen der Krähen und Zwitschern der kleineren Vögel und dem einfühlsamen Flötenspiel. Es ist zugleich damit auch der Zusammenhang von Mensch, Natur und Kunst, eben der Zusammenhang jener konstitutiven Elemente von Landschaft überhaupt, der hier erlebbar wird - und der wohl ebenso für didaktische Landschaften gilt.

Man könnte noch weitergehende Vorstellungsbilder entwickeln, indem man den priesterlichen Gesang etwa als die Zelebration einer allgemein-didaktischen Topik versinnbildlicht hören möchte und das Krächzen der Krähen und Zwitschern der Vögel gleichsam als das quirlige Treiben von Zöglingen deutet. Die kunstvollen Flötentöne hingegen könnten schließlich an so manch feinsinnige fachdidaktische Inspiration erinnern. Aber bleiben wir zunächst lieber bei dem gemeinsamen, integrativen oder verbindenden Raumbezug und dem Phänomen der "ästhetischen Korrespondenz". Dem möchte ich lediglich noch einen präzisierenden Gedankengang von Lothar Kühne hinzufügen:

"Landschaft ist stets gesellschaftlich gewordener Raum, aber für das Individuum nur durch sein eigenes Werden wirklich. Es muß den eigenen Reichtum herausarbeiten, um den Landschaft gewordenen Reichtum anzueignen, es findet keine Grenze, die es in den eigenen Raum zurückweist, weil es die Grenze seines Raumes als Landschaft nur durch sein Übergehen, durch die Entfaltung seiner Individualität als welthistorische Universalität bilden kann ... Was die natürlichen Bedingungen zu Elementen der Landschaft werden läßt, ist nicht

einfach die Anwesenheit von Menschen, sondern deren Lebensweise, ihr praktischer und ästhetischer Horizont und die Inhalte seiner Erfüllung. Erst die praktische und ästhetische Sonderung von Erdraum durch Menschen gebiert Landschaft." (Kühne 1985, S.41/42)

Das, meine ich, gilt gleichermaßen in bezug auf didaktische Landschaften und die Entwicklung einer didaktischen Topographie. Mit besonderem Nachdruck hat auch Lothar Klingberg an vielen Stellen seines umfangreichen Schrifttums auf die Entfaltung von Individualität und Universalität aufmerksam gemacht, auf die Förderung von "didaktischer Kompetenz" sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden durch - wie er es nannte - "Mitplanen, Mitgestalten und Mitverantworten". Erinnern möchte ich außerdem an seine erhellenden Darlegungen zur Erweiterung und Nutzung des ästhetischen Horizonts in und durch Bildung bzw. Unterricht.

Insofern lohnte und lohnt sich stets von neuem ein Aufstieg zu jener Erhebung innerhalb der ostdeutschen Didaktik-Landschaft mit dem klangvollen Namen "Klingberg". Von hier aus gewann man einerseits stets Aus- und Überblick über so manches didaktische Terrain. Von hier aus konnte man aber auch ebenso bereichert, angeregt und getrost immer wieder hinunter steigen in die Niederungen des pädagogischen - auch des hochschulpädagogischen - Alltags, in die Ebenen ebenso wie in die Unebenheiten didaktischer - auch fachdidaktischer - Alltäglichkeit.

"Wie entwickelt sich die didaktische Topographie?" Ich glaube, wenn ich Klingbergs Spuren zu folgen versuche, zumindest in vier Richtungen: 1. widersprüchlich, 2. beziehungsreich und somit notwendigerweise integrativ, 3. im Handeln der jeweiligen Topographen, also aktiv und 4. mit menschlichem Maß. Topographie hat wesentlich zu tun mit Maßstab und Maßstabsetzung. Und auch Lothar Klingberg hat viel dazu gesagt und geschrieben, oft dabei im Verweis auf Herbarts Auffassungen vom "pädagogischen Takt". Daß das Taktmaß auch in Klanglandschaften eine besondere Rolle spielt, bedarf keiner ausführlicheren Erwähnung. Vielleicht aber gibt es auch eine Korrespondenz zwischen "pädagogischem Takt" und "ästhetischem Anspruch". Das aber wäre wohl ein weiteres Feld für die Entwicklungsperspektive auch einer "musikdidaktischen Topographie". Diese wird nicht umhin können, auf die ergiebigen Weideplätze im Umfeld Klingbergscher Höhenlandschaften zu verweisen. Und sie wird dies stets in dankbarer Verehrung und mit noch vielen hoffnungsvollen Wünschen tun.

Eingeschlossen darin sind aber auch Dank und Ermunterung zugleich für noch weiteren Mut zu förderlichen didaktischen Fragestellungen. Und da Mut wohl ebenso als ein unerläßlicher Bedingungsfaktor zur Entwicklung einer didaktischen Topographie gerechnet werden darf, möchte ich mit diesem klanglandschaftlichen Dokument aus dem Umfeld der Schubertschen "Winterreise" in einer neuen Fassung durch Hans Zender meinen Beitrag beenden. So ganz fremd, scheint mir, ist die von Wilhelm Müller darin formulierte Botschaft übrigens auch Lothar Klingberg nicht gewesen. In diesem Sinne also: "Lustig in die Welt hinein gegen Wind und Wetter!".

Klangbeispiel 2: Mut