

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

06

Frauke Heß

*“... dass das Spielen auf das Hören vorbereite,
dürfte irrig sein ...” Ernst Kreneks frühe Kritik
an der “musikpädagogischen Musik”*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2006.1285](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2006.1285)

... daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein ...

Ernst Kreneks frühe Kritik an der „musikpädagogischen Musik“

Die Schule des ausgehenden 19. Jahrhunderts macht es einem leicht, sie nicht zu mögen! Zwar wirkt die damalige Abwendung vom humanistischen Gymnasium zunächst durchaus zeitgemäß im Sinne einer lebensnahen Bildung und zweckorientierten Ausbildung, doch das mit ihr im deutschsprachigen Raum einhergehende Erziehungsideal des absoluten Gehorsams offenbart schnell eine zutiefst antiaufklärerische und antiintellektuelle Haltung. Eine Flut von literarischen Aufarbeitungen traumatisierender Schulerlebnisse und eine dramatische Welle von Schüler-selbstmorden zeugen von der hochproblematischen Schulsituation der Zeit. Wer sich als Schüler die Kraft zur Gegenwehr bewahren konnte, flüchtete in der Freizeit in eine Gegenwelt der Freiheit, Unmittelbarkeit, Sinnlichkeit und Natürlichkeit. Singend und wandernd grenzten sich Jugendliche etwa in der Wandervogelbewegung nachdrücklich ab vom Drill und Formalismus der Schule und zugleich von gesellschaftlich bedingten Entfremdungs- und Partikularisierungstendenzen. Und auch Pädagogen suchten vermehrt nach Auswegen, um die „Lernschule“ durch eine „Lebensschule“ zu ersetzen. So etablierte sich um die Jahrhundertwende die Reformpädagogik vor allem als Reaktion auf die preußische Pauk- und Drillschule. Wenn auch die Erziehungsmaximen des Kaiserreichs einmütig abgelehnt wurden, so fielen die neuen Schulkonzepte keineswegs einheitlich aus, sodass sich reformpädagogische Facetten in allen Schattierungen zwischen Reaktion und Moderne ausbilden konnten. Gleiches gilt für die musikerzieherischen Entwicklungen der Zeit, die viele Parallelen zur Reformpädagogik aufweisen: Sie sind in gesellschaftlicher Perspektive gleichfalls als Abwendung von der Schule der Kaiserzeit zu werten, in enger musikpädagogischer Sicht müssen sie als eine Revision des bloßen Gesangunterrichtes des 19. Jahrhunderts aufgefasst werden

Warum nun dieser Blick auf das späte 19. Jahrhundert, thematisiert mein Aufsatz doch vorrangig eine musikpädagogische Debatte, die erst in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts stattfand? Da die musische Bewegung in den folgenden Ausführungen als Antipodin der musikalischen Avantgarde erscheinen wird, soll durch diese rückblickende Einordnung betont werden, dass die musische Idee in ihrer *Genese* durchaus subversive Züge aufweist und dass diese neue Form der Musikerziehung zudem einen Fortschritt bedeutet gegenüber einer selbstgenügsamen musikpädagogischen Dauerdiskussion um die richtige Vermittlungsmethode des Blattsingens. Über diesen Methodenstreit hatten die Musikpädagogen intentionale Fragen vollständig aus dem Blick verloren. Der gesellschaftskritische Impetus der musischen Idee verlor sich allerdings sehr bald nach ihrem Aufkommen im Mystischen und Moralischen: Die Herausbildung des „ganzen Menschen“ in einer „heilen Welt“ trat in einen unauflösbaren Widerspruch zu aufklärerischen Vorstellungen. Wenn der musikpädagogischen Bewegung und den politischen Aufklärungsbestrebungen das „Feindbild“ der entmenschlichten und sinnenfernen Bildung zunächst auch gemeinsam war, so kämpften sie spätestens nach dem 1. Weltkrieg mit unterschiedlichen Waffen und auch für disparate Ziele. Die Aufmerksamkeit der Musikpädagogik galt nun gerade nicht

mehr der fortschrittlichen Neuen Musik und auch nicht der zeitgenössischen Kultur. Musikerziehung im musischen Sinne zielte ab auf Unmittelbarkeit und direkte Erfahrung mit Musik, sodass sowohl die virtuoson Berufsmusiker und das bürgerliche Konzert mit seiner „Arbeitsteilung“ zwischen Hörern und Ausübenden als auch die experimentierfreudigen Komponisten abgelehnt wurden. Eine dermaßen spezialisierte Musikkultur galt als Sinnbild der gesellschaftlichen Entfremdung. Ausweg aus diesem Dilemma war die Etablierung einer eigenen Kultur, nämlich der Laienmusizierbewegung mit einer eigenen „musikpädagogischen Musik“.

Hier entfaltet sich eine pädagogische Frontstellung – zwischen dem eigenen Musizieren einerseits und der Rezeption von Kunstmusik andererseits – die in der historischen Musikpädagogik regelmäßig gleichgesetzt wird mit der Kontroverse zwischen Adorno und den Anhängern der Musischen Erziehung. Die Kritik an der „musikpädagogischen Musik“ wurde jedoch bereits deutlich früher formuliert, so in einem 1936 von Ernst Krenek vor Musikpädagogen gehaltenen Vortrag. Kreneks luzide Kritik am pädagogischen Leitbild des Laienmusizierens verhalte jedoch anders als Adornos spätere Einlassungen weitgehend ungehört, obwohl er die Problematik des auf Unmittelbarkeit und Eigenaktivität abzielenden musikerzieherischen Denkens auf den Punkt bringt – und dies in großer terminologischer Nähe zu Adornos späteren Formulierungen.

Mit Krenek gilt es in Anknüpfung an den skizzierten Disput zu zeigen, dass es problematisch ist, einem musikalischen *Objekt* das Attribut „pädagogisch“ zuzuschreiben, da dieses Adjektiv *Handlungen* vorbehalten bleiben muss, welche wie auch immer geartete Objekte in pädagogischer Absicht nutzen. Musikpädagogik kann, so die These meiner Ausführungen, nicht kunstontologisch fundiert werden, sondern muss Musik als eine wandelbare soziale und kulturelle Praxis auffassen, die ihren Wert allein durch die Bedeutungszuschreibung der Akteure erlangt. Meine Ausführungen verfolgen somit eine doppelte Absicht: Sie möchten zunächst Kreneks wenig rezipierte musikpädagogische Gedanken ins Bewusstsein rücken und darüber hinaus anhand dieser Quellen zeigen, dass bereits in den Zwischenkriegsjahren intensiv und auf internationaler Ebene diskutiert wurde, inwieweit die eigene Musikpraxis methodischer Königsweg für das musikbezogene Lernen sein kann – eine Diskussion mit hohem Aktualitätsgrad.

Alle folgenden Zwischenüberschriften, wie auch der Aufsatztitel, sind Kreneks Texten rund um den Prager Kongress entlehnt, die genauen Fundstellen sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Soll die Jugend mit der neuen Musik bekannt gemacht werden?

Ernst Krenek war zeitlebens an musikpädagogischen Fragestellungen interessiert¹, auch wenn er selbst erst spät zu unterrichten begann. In den 30er Jahren vermitteln Formulierungen wie „Exerziermeister der Blockflöte“ oder die Abqualifizierung der Gemeinschaftsmusik als „Bastelei“ überdeutlich, wie sehr ihn die „pädagogische Musik“ der Zeit provozierte. Trotz Kreneks deutlicher Ablehnung der zeitgenössischen musikpädagogischen Konzepte, gibt Leo Kestenbergs dem Komponisten 1936 die Möglichkeit, seine Vorbehalte in einem Vortrag auf dem *1. Internationalen Kongress für Musikerziehung* zu formulieren.² Kestenbergs hatte zu dieser Tagung, auf der 700 Dele-

¹ Vgl. Henke 2007.

² Die Chronologie der Ereignisse rund um den Prager Kongress ist bei Henke bereits ausgeführt, so dass ich auf eine erneute Darstellung verzichte. Dennoch möchte ich unterstreichen, dass sowohl

gierte und Teilnehmer aus Europa und Amerika anwesend waren, wissenschaftlich arbeitende und praktische Musikpädagogen vieler Nationen eingeladen. Die meisten von ihnen hingen der neuen Idee des Laienmusizierens an und demonstrierten ihre Arbeit und deren Erfolg in zahlreichen praktischen Schülerdarbietungen³. Kreneks Prager Referat liegt uns in drei unterschiedlichen Fassungen vor: Zum einen als Typoskript⁴, das Krenek wohl als Vorlage während seines Vortrags am 8. April 1936 gedient haben dürfte, zum anderen als Artikel in der Wiener Zeitung 23 und schließlich als Aufsatz im 1937 publizierten Tagungsbericht. Diese Quellenlage ist erwähnenswert, da die Abweichungen zwischen den Fassungen verdeutlichen, wie übermächtig die Idee der pädagogischen Musik auf dem Kongress präsent war, und wie sich Kreneks Zweifel an dieser Grundhaltung während des Tagungsbesuches noch verstärkten. In den im Nachgang zum Kongress entstandenen Druckfassungen spitzt der Autor seine Kritik im Vergleich zur Referatsvorlage noch einmal zu und wertet in Nebenbemerkungen zudem das in Prag Erlebte aus.

Während Krenek in seinem Vortrag und auch in der Berichterstattung für verschiedene Wiener Tageszeitungen dafür plädiert, junge Menschen zur zeitgenössischen Musik zu erziehen und nicht den Weg über eine eigene pädagogische Musikkultur zu suchen, sitzt Leo Kestenberg, der renommierte Ausrichter des Kongresses, in dieser Frage zwischen den Stühlen. Unter Bezugnahme auf Schriften von Platon und Pestalozzi formuliert er in seinem Tagungsbeitrag apodiktisch, dass das Musikhören dem Musikmachen vorgezogen werden müsse. Er fährt dann zunächst in diesem Sinne fort, indem er das Ziel einer möglichst alle Menschen aktiv einbeziehenden Musikausübung benennt:

„Auch die Theoretiker unserer Zeit, an ihrer Spitze Hermann Kretschmar, gehen von diesen Grundanschauungen aus und begründen immer wieder die Notwendigkeit, durch die Erziehung die immer gefährlicher werdende Kluft zwischen Musik und Volk zu überwinden.“⁵

Er beschließt seinen Prager Beitrag jedoch beschwichtigend und zugleich nivellierend. Vielleicht noch Kreneks Vortrag im Ohr?

„Die Unentbehrlichkeit des Ausgleichs zwischen Rezeptivität und Aktivität, die Notwendigkeit der gleichmäßigen Bildung des Musikhörens und Musikmachens ist uns in diesen Tagen gerade dort deutlich entgegengetreten, wo das eine oder das andere vernachlässigt oder übertrieben war.“⁶

dieser *Erste internationale musikpädagogische Kongress* als auch die musikpädagogischen Schriften und Vorträge Ernst Kreneks der historischen Musikpädagogik interessante Einsichten vermitteln können. Beides harrt bislang der Rezeption. Wie anders lässt es sich erklären, dass Heide Hammel in ihrer Monographie *Die Schulmusik in der Weimarer Republik* formuliert: „Als Schüler Franz Schreckers in Berlin hat er (Krenek) vermutlich auch Kestenberg persönlich gekannt.“ (Hammel 1990, S. 245)

³ Im 1937 publizierten Tagungsbericht sind zum einen alle Referate des Kongresses abgedruckt, zum anderen finden sich hier die umfangreiche Teilnehmerliste und eine Aufstellung der Konzerte und aufgetretenen Schülergruppen (vgl. Société d'éducation musicale 1937).

⁴ Die vierseitige Maschinenschrift befindet sich im Besitz der Ernst-Krenek-Institut-Privatstiftung in Krems.

⁵ Kestenberg 1937, S. 159.

⁶ Ebda. S. 162.

Diese kompromissuchende Beschwichtigungsformel verschleiert die Tatsache, dass die beiden Positionen (Laienmusizieren vs. Kunstwerkorientierung) auf einem vollständig unterschiedlichen Verständnis von Musik, Kultur und vor allem musikalischer Bildung ruhen.

... *daß der ganze Stand unserer abendländischen Musik auf der Spezialisierung beruht ...*

Musikdidaktische Konzeptionen kennen – so der gängige musikpädagogische Sprachgebrauch – zwei Grundorientierungen: die Erziehung *durch* Musik und die Erziehung *zur* Musik. Während die gesamte musische Idee auf die erzieherische Unmittelbarkeit der eigenen Musikpraxis setzt, vertritt Krenek die Gegenposition: „Musikerziehung (ist) wegen Musik und nicht wegen der Erziehung da“, formuliert er 1937 auf dem 2. *Internationalen Kongress für Musikerziehung* in Paris.⁷ Und bereits in die Druckfassung seiner Prager Rede fügt er in seinen Text den Gedanken ein, dass „allgemein philanthropische Ideale (...) die Musik gewiß nicht unmittelbar befördern“⁸. Die Neue Musik einer jeden Zeit ist für Krenek ein Spiegel der jeweiligen zeitgenössischen Bewusstseinslage und fordert daher eine geistige Auseinandersetzung. Krenek gesteht in seinem Pariser Vortrag zwar ein, dass musikalische Eigenaktivität als *methodisches* Moment durchaus zu nachhaltigeren Einsichten führen könne als bloße Rezeptivität. Damit plädiert er jedoch keineswegs für das selbstgenügsame „jugendbewegte“ Laienmusizieren, sondern für eine analytische Musik*praxis*. In Abgrenzung zum bürgerlichen Salon einerseits, dessen Sinnbild auch in den 30er Jahren noch das Klavier ist, und der gemeinschaftlichen Laienmusik andererseits hebt Krenek hervor, dass gerade das Klavierspielen (ganz anders als das Musizieren auf der Blockflöte oder Fidel ...) geistige Einsichten in die Musik ermöglichen könne.

„Würde man die Mühe, die es kostet, die jungen Blockflötisten und Sänger zu solchen kollektiven Leistungen zu bringen, wie wir sie auf dem Prager Kongress bewundern konnten, auf das individuelle Klavierspielen verwenden, so hätten die meisten dieser jungen Leute wahrscheinlich einen technischen Standard erreicht, der es ihnen erlauben würde, manches auch schwierige Musikstück aus eigener Kraft zu entziffern und kennenzulernen. (...) Wie viel erfreulicher und gewinnbringender muß es doch für den jungen Menschen sein, sich durch eigene Tätigkeit den ganzen ungeheuren Horizont der musikalischen Kunst zu erwerben, anstatt in einer untergeordneten Sphäre musikalischer Handwerkserei zu verharren!“⁹

Auch wenn er das *individuelle Musizieren* als erfolgversprechende Erkenntnis-*Methode* anerkennt (und damit keineswegs der Tätigkeit an sich einen Erziehungswert zumisst), so ändert dies nichts an seiner Grundüberzeugung, dass der Bildungswert der Musik in ihrem geistigen Horizont liegt. Daher ist es nur folgerichtig, dem Komponieren als Schaffensprozess das Primat „vor allen anderen im Kreis der Musik sich entfaltenden Tätigkeiten“¹⁰ zuzuweisen. Anders formuliert: Die geistigen Leistungen des Komponisten sind in Kreneks Argumentation notwendiger Ausgangspunkt für das musikalisch anspruchsvolle Erleben und Verstehen der Rezipienten. Auf diese der Rezeption und Interpretation vorangehende Leistung müssen musikbezogene Bildungsprozesse abzielen.

Gerade diese Spezialisierungstendenzen – Hörer hier, Komponist dort – sind es aber, die die Anhänger der musischen Idee von der zeitgenössischen Musikkultur abrücken lassen, um das

⁷ Krenek 1937a, S. 2.

⁸ Krenek 1937b, S. 20.

⁹ Krenek 1937a, S. 2.

Heil in „musikpädagogischen Reservaten“ zu suchen. In Kestenbergs früher Denkschrift *Musikerziehung und Musikpflege* (1921), der er auch in seinen späteren Erinnerungen noch einen hohen Stellenwert in seinem Schaffen zuweist, findet sich die Warnung vor der kulturellen Entfremdung durch die sich immer weiter ausdifferenzierende Neue Musik genauso wie in der zweiten Hochphase der musischen Erziehung in den 50er Jahren. Ein Beispiel aus dieser späteren Phase mag hier genügen. Unverdrossen warnt Toni Gard 1950 in der *Zeitschrift für Musik* davor, dass der Konzertbesucher als inaktiver Rezipient seiner eigentlichen Musikkultur entfremdet wird und fordert mit Blick auf die Laienmusik, dass die „Musik wieder einen Existenzraum im Leben des Menschen“ bekommen muss – und das, wenn nötig, auch unter Verzicht auf „das Danaer-Erbe der urbanen Hochkunst“¹¹.

Dieser über die Jahrzehnte konstanten, wenn auch inkonsistenten Argumentationsfigur hält „Hektor Rottweiler“ (alias Th. W. Adorno) in einem auf Kreneks Prager Rede reagierenden „Leserbrief“ an die Wiener Zeitung *23 den Spiegel* vor. Mit Blick auf die Anhänger der musischen Idee heißt es dort:

„Sie sind Spezialisten der Unmittelbarkeit: und darum die haßerfüllten Widersacher des Spezialistentums. (...) Die musikpädagogische Musik jedoch, ihren Voraussetzungen nach durchaus spezialistisch, sagt dem Spezialisten den Krieg an und beansprucht, dem 'ganzen Menschen' zu gelten, der ihr prinzipiell versagt ist; die Vorstellungen von der allgemein-humanitären Wirkung der Musik (...) nimmt sie dabei wahllos in Anspruch.“¹²

... dass das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein

Auch in lerntheoretischer Perspektive nimmt Krenek Anstoß an der „Blockflötenkultur“, welche Musik in pädagogischer Absicht „Atom für Atom“¹³ zusammensetze, um ausgehend vom Elementaren und Simplen zum Komplexen fortzuschreiten. In seinem Prager Vortrag bezweifelt Krenek, „dass das Spielen auf das Hören vorbereite“. Dies könne nur gelingen, wenn „die Apperzeptionsfähigkeit sich automatisch an das Maß des von der eigenen Aktivität Erreichbaren anpasse“¹⁴. Diesen Gedanken vertieft er in seinen ausführlich über den Kongress berichtenden Artikeln in der Wiener Tagespresse, indem er herausstellt, dass musikalische Aktivität und geistige Rezeptivität Handlungen unterschiedlicher Qualität seien, und dass spielerische Aktivität der Konzentration mehr im Weg stehe, als sie fördere. Und um zu zeigen, dass er mit dieser Haltung nicht allein ist, hebt er aus dem bunten Strauß der Kongressreferate die in Abgrenzung vom Laienmusizieren stehende Konzeption der amerikanischen Vertreter lobend heraus. Krenek zeigt sich beeindruckt von den Ausführungen Olga Samaroff-Stokowskis, welche davon zeugten, dass die amerikanische Musikpädagogik „direkt und ohne Umschweife auf das geschaffene Kunstwerk selbst losgeht und dieses in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt“¹⁵. Ganz anders, ja fast schon skurril wirken dagegen auf Krenek die vielen auf dem Kongress vertretenen Musik-Kindergruppen, die er uns als Berichterstatter vorstellt als mit „allerlei Musikgerät geschäftig und

¹⁰ Krenek 1937b, S. 18.

¹¹ Gard 1950, S. 459.

¹² Rottweiler (Adorno) 1936, S. 810.

¹³ Krenek 1937b, S. 21.

¹⁴ Ebda., S. 19.

¹⁵ Krenek 1936 c, S. 2

fröhlich auftretende Spiel- und Singscharen“. Ihn muten die Auftritte zwar lebendig und durchaus „erfreulich“, zugleich aber auch „eigenartig“ an. Krenek vermisst in dieser Form der Musikpraxis, die vor allem von den an Deutschland angrenzenden Ländern vorgestellt wurde, eine „erzieherische Komponente, die auf die Weckung der künstlerischen Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit gerichtet wäre“¹⁶.

Eine geistvolle und auf Erkenntnis ausgerichtete Beschäftigung mit Musik verlangt in Kreneks Argumentation die Orientierung am musikalischen Gesamtphänomen. Der Weg dorthin beginnt weder beim musikalischen Einzelelement (wie z.B. Ruffert oder Pentatonik), noch beim historisch Einfacheren (wie etwa der Volksmusik oder vorbarocken Musik). Der Weg über das vermeintlich Einfache oder anders formuliert: über die „pädagogische Musik“ führt für Krenek in eine Sackgasse, da hier – so schließt er seinen Prager Vortrag – durch die „beiläufige Ausführung untergeordneter Interpretationsaufgaben“ höchstens der „Spiel- und Basteltrieb“ befriedigt werde. In der im Tagungsband dokumentierten Fassung seines Vortrags spitzt er im Rückblick auf den Kongress seine methodisch-systematischen Bedenken gegenüber einem synthetisch verfahrenen „aufbauenden Musikunterricht“¹⁷ weiter zu:

„Ich kann das Bedenken nicht unterdrücken, dass in manchen der Methoden, in die wir hier Einblick gewannen, ein mehr synthetisches Verfahren vorwiegt, wie es zur Ausbildung konkreter Fertigkeiten für berufliche Zwecke sicher notwendig ist. In Bezug auf die Entwicklung der musikalischen Erkenntnisfähigkeit aber, auf die Erweckung der Freude an musikalischer Erkenntnis, die mir für die Laienschulung wichtiger als alles andere vorkommt, scheint es mir eher abträglich, von einer Art tabula rasa auszugehen und nun das ganze musikalische Gebäude vom ersten Loch der Flöte angefangen Atom für Atom zusammenzutragen. Vielmehr müßte die Ganzheit des organisierten Kunstwerks als Idealmodell von vornherein die Idee des Lehrganges beherrschen und durchdringen.“¹⁸

Konsequent argumentiert er ein Jahr später auf dem 2. *Internationalen Kongress für Musikerziehung* in Paris, dass nicht die Musik an sich „pädagogisch“ zu sein habe, sondern dass für einen auf Musikpraxis ausgerichteten Musik- und auch Instrumentalunterricht vielmehr eine Studienliteratur geschaffen werden müsse, die die technischen Ansprüche in Grenzen halte, ohne dabei jedoch hinter den geistigen und kompositionstechnischen Ist-Zustand der Gegenwart zurückzufallen.

„Das, was den ernstesten Musiker immer wieder davon abhält, die von der Praxis des Aktivisten verlangten Spiel- und Gebrauchsmusiken zu liefern, ist (...) der Umstand, daß diese als ein Endzweck angesehen werden, der nur zu leicht das Interesse für die zentralen Werke der neuen Musik zu verdrängen droht. Wird aber als Zweck der ganzen Erziehung anerkannt, daß die Jugend zum Verständnis der modernen Musik herangebildet werden soll, damit sie auf diesem Weg den Kontakt zur Musik überhaupt bewahre, so wird niemand etwas dagegen haben, Studienwerke zu schreiben, die nicht bloß den klaviertechnischen Gegebenheiten entsprechen und diese fördern, sondern zugleich auch in Geist und Kompositionstechnik der neuen Musik einführen.“¹⁹

¹⁶ Ebda, S. 2.

¹⁷ Die Kritik an ausschließlich synthetisch verfahrenen Lernprozessen müssen sich aktuell auch die Verfechter des neuen Konzepts des „Aufbauenden Musikunterrichts“ gefallen lassen. W.M. Stroh betonte erst kürzlich, dass eine Musikpädagogik, die Musik nicht als eine komplexe Realität wahrnehme, die Kindern auch immer schon als eine solche begegne, nicht zeitgemäß sein könne (vgl. Stroh 2003).

¹⁸ Krenek 1937b, S. 21.

¹⁹ Krenek 1937a, S. 2.

Kreneks Einwände erweisen sich in Zeiten, in denen das Klassenmusizieren Konjunktur hat, als überraschend aktuell. Wenn – häufig unter Rückgriff auf neurophysiologische Beobachtungen – das aktive Musizieren als Ausgangspunkt für jede Form des „Musikverstehens“ proklamiert wird, so entlässt diese – wie auch immer zu bewertende – lerntheoretische Überzeugung die Lehrenden in keinem Fall aus der Verantwortung, ihre Schülerinnen und Schüler mit realen „Musiken“ (in ihrer jeweiligen Komplexität oder auch mit allen spezifischen kulturellen Einschüssen) in Berührung zu bringen und nicht einen musikalischen Schonraum zu schaffen, dem mit Recht das Etikett der „Schulmusik“ angeheftet werden muss. Musikbezogenes Lernen, das vorrangig auf das eigene Musizieren setzt und dabei „musikpädagogische Musik“ oder andere, der ausdifferenzierten gegenwärtigen Musikkultur ferne Musik in den Mittelpunkt des Erlebens stellt, wird es nicht nur schwer haben, Interesse an den „echten“ Musikkulturen unterschiedlicher Provenienz zu wecken; Sie gaukelt zugleich die Relevanz des Musizierens für das eigene Leben und Erleben lediglich vor. Zu Recht kritisiert Adorno 1936 in dem bereits erwähnten „Leserbrief“ den moralischen Aplomb der Jugendmusikbewegung, welche die eigene Praxis als Gemeinschaftserlebnis gegen gesellschaftliche Entfremdungstendenzen ausspielt. Aber, so Adornos Argument, im Gemeinschaftsmusizieren wird nicht nur das Individuelle unterdrückt, sondern auch eine Teilhabe an der sozialen Wirklichkeit, wie immer diese auch aussehen mag, verwehrt. Die Etablierung dieser Scheinwelt der Kollektivität (es handelt sich ja lediglich um eine „Sing-Stunde“ und nicht um ein „Sing-Leben“) nutzt Musik in Adornos Augen als Mittel „der Verdummung und des Rückschritts“²⁰. Auch Krenek führt – mit großer Freude an überspitzten Vergleichen – aus, dass die Jugendmusikbewegung nur scheinbar unter der Flagge der Unmittelbarkeit und Selbstverantwortlichkeit segelte. In seinen 1936 verfassten Vorlesungen findet sich der folgende Gedanke:

„Im übrigen hat die Blockflötenkultur, die diese Art von Musikpädagogik erzeugt hat und die nicht bloß durch das Aussehen ihrer Requisiten an die urtümliche Öde der Pfahlbaulandschaft erinnert, wie sie die Archäologen gerne zeichnen, nur die Methode und Gegenstände der Dressur gewechselt, nicht etwa diese selbst aus der Welt geschafft.“²¹

Krenek bleibt in seinen musikpädagogischen Schriften aber nicht bei der Kritik stehen, sondern entwickelt eine Zukunftsperspektive für den schulischen Musikunterricht: Um seinem musikbezogenen Bildungsziel nahe zu kommen, also um Ohr und Geist ausbilden zu können, bedarf es einer „systematischen Erweiterung des Literaturunterrichtes (...) zu einem unfassenden, zusammenhängenden, vergleichenden Kunstunterricht, der die Schaffensprobleme in den Mittelpunkt“²² stellt. Nur so kann aus der Perspektive des Komponisten eine Teilhabe an der lebendigen Gegenwart gelingen. Krenek hängt hier zwar einem sowohl normativen als auch holistischen Kulturbegriff an, entwickelt mit der Idee der unterrichtlichen Thematisierung des Schaffensprozesses als einer fortwährenden ästhetischen Entscheidungssituation aber dennoch ein für die damalige Zeit differenziertes Konzept. Kreneks Kulturbegriff genauer zu explizieren, erscheint lohnenswert. Zuvor soll aber die Auseinandersetzung mit den methodischen Schwächen der musischen Idee abgeschlossen werden.

Krenek konstatiert, dass der schulische Musikunterricht nicht die Zeit und auch nicht die Aufgabe habe, Schüler zu aktiven Musikern auszubilden, die den Ansprüchen der aktuellen Mu-

²⁰ Rottweiler (Adorno) 1936, S. 808.

²¹ Krenek 1977/1937, S. 99.

²² Krenek 1937b, S. 20.

sikkultur genügen. Die musikalische Bildung durch die allgemein bildende Schule müsse vielmehr darauf abzielen, das Erkenntnisinteresse der Kinder zu wecken – oder vielleicht auch einfach nur wach zu halten. Voraussetzung dafür sei, dass bereits Kinder ästhetische Qualitätsmaßstäbe entwickeln, und daher eben nicht mit anspruchslosen musizierpraktischen Aufgaben abgespeist und vorschnell zufrieden gestellt werden dürfen. Die Konsequenz wäre, dass ihnen sowohl gesellschaftliche Teilhabe als auch theoretischer Erkenntniszuwachs verwehrt bliebe. Die negativen Folgen eines solchen Musikunterrichts, der allein an den technischen Möglichkeiten der Schüler orientiert sei, beschreibt Krenek plastisch:

„Wie groß auch die ehrliche Anstrengung des Gemeinschaftssängers, des Lauten- und Blockflötenspielers sein mag, so wird es immer nur ein äußerster Rand, eine unterste Stufe im Reich des Musikalischen sein, was er sich aktiv zu eigen machen kann. Ist dieses Erreichte an der Ganzheit des Musikalischen gemessen beinahe ein Nichts, so besteht doch die Gefahr, dass er, der es an der Größe seiner Anstrengung misst, es für ein Alles hält. Und nur zu leicht mag in ihm, selbst wenn seinen Lehrern solche Tendenzen fern liegen sollten, die Vorstellung wachgerufen werden, als sei jene Musik, die außerhalb der Reichweite seiner Aktivität liegt, eine intellektuelle Spielerei und seiner Beachtung nicht wert.“²³

... Wiederauffüllung des Publikums von oben nach unten ...

Seine musikpädagogischen Forderungen entwickelt Krenek vor dem Hintergrund eines sehr spezifischen Kulturbegriffs, der zwei in einem erstaunlichen Spannungsverhältnis zueinander stehende Dimensionen kennt: Dort, wo Krenek betont, dass Kunst als gesellschaftliches Korrektiv fungiere, weist sein Kulturverständnis aufklärerische und zugleich utopische Züge auf. Mit seiner Vorstellung von einer Musikkultur, in die „hineinerzogen“ werden muss, präsentiert er hingegen einen ausgesprochen elitären und begrenzten Kulturbegriff. Musikkultur kann in diesem Denken keine subjektive Kultur sein, die von jedem Menschen je individuell konstituiert und mit Bedeutung aufgeladen wird, sondern Krenek behauptet eine objektive Musikkultur, die zu verstehen ist als die Summe der avancierten Kunstwerke einer Zeit. Die angewandte Musikpädagogik ist in seinem Denken also Voraussetzung für die Aufrechterhaltung des kulturellen Status quos. Sie diene der „Wiederauffüllung des Publikums“, um die Idee einer fortschrittlichen Kunst dem Bewusstsein „des jungen Menschen einzupflanzen“²⁴. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, aus welchen Gründen Krenek die Zusammenarbeit zwischen Komponisten und Pädagogen für eminent wichtig hält.

Während Krenek in der Druckfassung seines Vortrags intensiver pädagogische Fragen behandelt, beschäftigten ihn in der Ursprungsfassung stärker kulturelle und soziale Fragen. Hier behauptet er, dass die Apperzeption der komplexen und differenzierten Neuen Musik zunächst einer „umfassenderen Bildungsstufe“²⁵ vorbehalten sei, bevor sie sich dann auf andere Schichten ausbreiten könne. Trotz der Statik seines objektiven Kulturbegriffs sieht er kulturelle Bildung als Kapital (also per definitionem „dynamikhaltig“) an, das zumindest in Maßen Auswirkung auf die soziale Stellung eines Menschen hat. In seinem Manuskript findet sich der später getilgte Satz:

²³ Krenek 1937b, S. 19f.

²⁴ Krenek 1937b, S. 18.

²⁵ Vgl. Typoskript.

„Bisher hat sich der Geschmack der Masse immer noch an dem einer Schicht orientiert, zu der aufzusteigen und in die sich zu verwandeln sie (*die mittlere Schicht*, FH) in jeder Hinsicht das instinktive Bedürfnis hat.“

Und er fährt fort:

„Daß solche Menschen im Übrigen in jeder sozialen Gruppe von der untersten bis zur obersten gefunden werden können, ist eine seit jeher von mir vertretene Überzeugung, und dass jeder Klasse die Möglichkeit gegeben sei, solchen Individuen die volle Entfaltung ihrer Gaben zuteil werden zu lassen, ein selbstverständlicher Wunsch. Daß die sogenannten gebildeten Kreise heute vor der neuen Musik in allererster Linie versagen, ist kein Beweis gegen diese Gedankengänge, denn zumindestens in der hier in Betracht kommenden musikalischen Hinsicht sind diese Leute so ungebildet wie nur irgend möglich – darum geben sie auch kein Beispiel, und darum wende ich mich an die Pädagogen.“²⁶

Die zweite angesprochene Dimension zeigt sich als Hoffnung auf die gesellschaftsverändernde Potenz der Kunst. Da dieser Gedanke nur in der nicht publizierten Maschinenschrift zu finden ist, soll er hier in Gänze zitiert werden:

„Anstatt den jungen Menschen, wie es oft geschieht, darin zu bestärken, dass unsere Kunstmusik den Problemen der Zeit angeblich ausweiche oder ‚volksfremd‘ sei – die Argumente, die da von den entgegengesetztesten Weltanschauungen vorgebracht werden, sehen einander auf die verdächtigste Art zum Verwechseln ähnlich! —, suche ihm der Pädagoge klar zu machen, dass gerade das scheinbar Unverständliche, Abseitige das Wesentliche und Wichtige ist, unverständlich nur darum, weil es eine aus dem realen Leben längst gewichene Würde und Wertordnung repräsentiert.“²⁷

... *die Musikerziehung ist wegen der Musik und nicht wegen der Erziehung da ...*

Die zuvor künstlich getrennten Elemente (Kunstabgrenzung, Kulturverständnis, Aufgabe der Musikpädagogik) sollen zur Untermauerung der anfangs aufgestellten These (Musik an sich ist nicht pädagogisch) nun wieder zusammengeführt werden.

Die Quellen im Umfeld des Prager Kongresses zeigen eindrucksvoll, dass es bereits zwei Jahrzehnte vor der bekannten Adornokritik an „Musikpädagogischer Musik“ eine intensive Diskussion um die Instrumentalisierung von Musik für Erziehungszwecke gab. Die sich diametral gegenüberstehenden Positionen der Anhänger der musischen Idee einerseits, und Kreneks andererseits sind klar. Weniger eindeutig positionierte sich Kestenbergs, den als Musiker und Politiker ein eher fortschrittlich-pragmatisches und mit Konventionen brechendes Denken und ein Engagement für zeitgenössische Musik auszeichnete: Ihn verband eine tiefe Freundschaft mit Busoni, er sorgte für Schönbergs Berufung an die Akademie der Künste, er wagte als eingeschwoener Sozialdemokrat Arbeiterkonzerte zu veranstalten, bei denen auch Neue Musik auf dem Programm stand, er wertete das Musiklehrerstudium auf, indem er es mit den wissenschaftlichen Studiengängen der Studienräte gleichstellte, er gründete nach seiner Vertreibung aus Deutschland bereits 1936 die *Internationale Gesellschaft für Musikerziehung*²⁸ ...

Zugleich haftet seinen musikpädagogischen Vorstellungen, die eine große Nähe zur Jugendmusikbewegung aufweisen, immer etwas Bewahrendes und Irrationales an. Schon in seinem

²⁶ Ebd.

²⁷ In dieser Formulierung nur im Typoskript.

²⁸ Diese 1936 in Prag gegründete Gesellschaft ist die Vorläuferin der heute immer noch aktiven ISME (International Society for Music Education), deren Ehrenvorsitzender Kestenbergs in den 50er Jahren wurde.

1934 auf dem Musikfest der *Internationalen Gesellschaft für Neue Musik* gehaltenen Plädoyer zur Gründung einer musikpädagogischen Gesellschaft geht Kestenbergs davon aus, dass „wir in aller Musikerziehung die Universalität, Kollektivität und Humanität als eine Einheit begreifen lernen müssen“²⁹. Und auch in seiner 1921 publizierte Denkschrift *Musikerziehung und Musikpflege* steht die Erziehung *durch* Musik im Vordergrund. Eine Durchdringung des gesamten Schullebens und möglichst vieler Fächer soll nach seiner Vorstellung die Kräfte auslösen, welche „die Harmonie unserer Lebensführung bestimmen“³⁰. Fast 15 Jahre später bringt Kestenberg diese Forderung als Abschlussredner des Prager Kongresses auf einen Nenner: Ziel einer international orientierten Musikerziehung müsse eine „Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik“³¹ sein. Gelingen kann dies jedoch nicht mit jeder Musik – Kestenberg grenzt sich deutlich von „Schundmusik (...), der Musik der Gasse, des Kaffeehauses und des Kinos“³² ab –, sondern allein mit „guter Musik“ und durch das gemeinschaftliche Musizieren. Kann es diese hier anklingende Versöhnung zwischen einer Erziehung *durch* Musik und einer Erziehung *zur* Musik geben?

Wir sahen, dass Krenek – aus der Sicht des Komponisten argumentierend – für den Eigenwert der (guten) Musik kämpft und die grundsätzliche pädagogische Instrumentalisierung von Musik ablehnt. Denn Musik, verstanden als Erziehungsmittel, müsse nicht zwangsläufig „den höchsten Idealen der Versöhnung, Verständigung und Humanität“ dienen. Auch wenn sich die Prager Referenten laut Kreneks Bericht „in fast jeder Rede“ dieser Ideale gegenseitig „feierlich versicherten“³³, so kann die hier verfolgte humanistische Ausrichtung nicht darüber hinwegtäuschen, dass die pädagogische Instrumentalisierung von Musik für jedwede Art von Erziehungszielen genutzt werden kann. Damit ist diese Kritik überzeitlich, da sie auf ein argumentationslogisches Defizit abhebt. Krenek bezweifelt keineswegs die Rechtschaffenheit der „Jugendbewegten“, wenn er ihnen auch einen für Pädagogen nicht untypischen „Schimmer naiver Gläubigkeit“ bescheinigt, aber angesichts der ersten Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus fragt er sich und zugleich in Richtung der idealistisch agierenden Pädagogen:

„Wo ist jene teuflische Demarkationslinie, jenseits welcher das alles plötzlich zur hohlen Phrase, ja zum Werkzeug der Lüge selbst wird, und wo die verderbliche Wirklichkeit beginnt?“³⁴

Krenek macht es deutlich: Nicht Musik hat pädagogische Eigenschaften, sondern allein der Umgang mit ihr kann pädagogisch motiviert und dann auch dimensioniert sein!

Die Rede von *musikpädagogischer Musik* impliziert eine fragwürdige Prämisse, der es zuzustimmen gilt, um diesen Terminus überhaupt sinnvoll verwenden zu können. Diese fragwürdige Prämisse bzw. argumentative Implikation möchte ich abschließend ausführen.

Musik oder bestimmte Kunstwerke können nur dann einen Erziehungswert haben, wenn ihnen als Objekt ethische oder ästhetische Werte zugeschrieben werden, an denen der Mensch sich bilden kann. Ontologisch gewendet: Gute Musik wird hier verstanden als die Materialisierung des Wahren, des Erhabenen oder des Schönen. Allein durch die Zuschreibung dieser oder vergleichbarer Eigenschaften kann ein Musikwerk an sich sittliche Wirkungen zeitigen.

²⁹ Kestenberg 1961, 82.

³⁰ Kestenberg 1921, S. 19.

³¹ Kestenberg 1938, S. 158.

³² Kestenberg 1921, S. 32.

³³ Kestenberg 1936b, S. 8.

³⁴ Ebda.

Kestenberg scheint diesem traditionsreichen Argumentationsmuster durchaus zugetan. Davon zeugt seine Überzeugung, dass Musik „an den Wendepunkten ihrer Geschichte den Beweis für ihre sittliche Kraft“³⁵ gibt. Oder auch die Behauptung, dass zur „günstigen Beeinflussung des Gefühlslebens, besonders des germanischen Volkes“ (das den Dingen häufig zu analytisch und rational gegenüberrete) eine „wahrhaft künstlerische, von starkem Ethos getragene Musik“³⁶ geeignet sei.

Ganz anders Adorno, der es auch hier mit Krenek hält, wenn er die Gleichsetzung von ästhetischem Wert und moralisch-erzieherischer Wirksamkeit eines Musikwerkes für absurd erklärt. Er formuliert in seiner Antwort auf Kreneks Prager Rede: „Ich habe nie den Verdacht unterdrücken können, daß die von Platon den Tonarten zugeschriebenen sittigenden oder verweichlichenden Wirkungen (...) schon zu seiner Zeit spekulative Inventionen, ‚Mythen‘ waren.“³⁷

Auch heute gilt, dass der Glaube an die erzieherische Kraft der Musik eines kunsthistorischen Begründungsfundamentes bedarf. Die Problematik eines derartigen Ansatzes lässt sich gerade in zeitlicher und geographischer Nähe des Prager Kongresses bestens veranschaulichen, da ja auch die Nazis in ihrer Erziehungsideologie die sittliche Kraft bestimmter Musik beschwören: die sittliche Kraft der deutschen Musik.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): Kritik des Musikanten. In: Tiedemann, Rolf (Hg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Bd. 14. Frankfurt, S. 67-107.
- Adorno, Theodor W. (1973): Thesen gegen die musikpädagogische Musik. In: GS 14, S. In: Tiedemann, Rolf (Hg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Bd. 14. S. 437-440.
- Batel, Günther (1989): Musikerziehung und Musikpflege: Leo Kestenberg. Wolfenbüttel.
- Borris, Siegfried (1973/1954): Entgegnungen auf Adornos „Thesen gegen pädagogische Musik“ (Original in: Junge Musik 1954, H. 6, S. 188-189). In: Heise, Walter (Hg.): Quellentexte der Musikpädagogik. Regensburg.
- Gard, Toni (1950): Musikkultur und Musikerziehung. In: Zeitschrift für Musik, H. 9, S. 458-460.
- Günther, Ulrich (1992): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Augsburg.
- Hammel, Heide (1990): Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren. Stuttgart.
- Heise, Walter (1973): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg.
- Henke, Matthias (im Druck): „Von der Wesentlichkeit des Unerreichbaren“. Ernst Krenek und die Musikpädagogik. In: Schmidt, Matthias (Hg.): Kunst lernen. Zur Vermittlung musikpädagogischer Meisterkompositionen des 20. Jahrhunderts. Regensburg.
- Kestenberg, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig.
- Kestenberg, Leo (1937): Vortrag beim Prager Kongress. In: Société d'Éducation Musicale (Hg.): L'Éducation musicale trait d'union entre les peuples. Rapports et discours sur l'éducation musicale dans les divers pays. Prag, S. 158-162.
- Kestenberg, Leo (1961): Bewegte Zeiten: musisch-musikantische Lebenserinnerungen. Wolfenbüttel.
- Kolland, Dorothea (1979): Die Jugendmusikbewegung. Stuttgart.
- Krenek, Ernst (1932): Über Sinn und Schicksal der neuen Musikpädagogik. In: Die Musikpflege, S. 356-359.
- Krenek, Ernst (1936a): Erster Internationaler Kongress für Musikerziehung in Prag (Teil 1) In: Wiener Zeitung vom 15. April 1936, S. 7-8.
- Krenek, Ernst (1936b): Erster Internationaler Kongress für Musikerziehung in Prag (Teil 2) In: Wiener

³⁵ Kestenberg 1921, S. 4

³⁶ Ebda., S. 5

³⁷ Rottweiler 1936, S. 808

- Zeitung vom 16. April 1936, S. 7-8.
- Krenek, Ernst (1936c): Kongress für Musikerziehung in Prag In: Neues Wiener Tagblatt vom 20, April 1936, S. 2-3.
- Krenek, Ernst (1937a): Soll die Jugend mit der neuen Musik bekannt gemacht werden? In: Wiener Zeitung vom 8. August 1937, Sonntagsbeilage, S. 1-2.
- Krenek, Ernst (1937b): Was erwartet der Komponist von der Musikerziehung? In: Société d'Éducation Musicale (Hg.): L'Éducation musicale trait d'union entre les peuples. Rapports et discours sur l'éducation musicale dans les divers pays. Prag, S. 18-21.
- Krenek, Ernst (1977/1937): Über neue Musik: Sechs Vorlesungen zur Einführung in die theoretischen Grundlagen (Nachdr. der Ausgabe von 1937). Darmstadt.
- Rogge, Wolfgang (1974) (Hg.): Briefwechsel: Theodor W. Adorno und Ernst Krenek. Frankfurt 1974.
- Rottweiler, Hektor (alias Theodor W. Adorno) (1936): Musikpädagogische Musik. In: Tiedemann, Rolf (Hg.) (1978): Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd. 18. Frankfurt, S. 803-812.
- Société d'éducation musicale (Hg.) (1937): L'Éducation musicale trait d'union entre les peuples. Rapports et discours sur l'éducation musicale dans les divers pays. Prag.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): Musik lernen – ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 20, S. 3-7.
- Twittenhoff, Walter (1973/1954): Stellungnahme zu den 'Thesen gegen die musikpädagogische Musik' von Theodor W. Adorno (Original in: Junge Musik 1954, H. 6, S. 185-188). In: Heise, Walter et al. (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg, S. 177-181.
- Wallerius, Bernhard (1987): Ist die Kestenberg-Reform zu Ende? In: Zeitschrift für Musikpädagogik, H. 38, S. 25-28.