

Geschichtsbewusstsein und
Geschichtsvergessenheit.
Historizität in der
Musikpädagogik.

Alexander J. Cvetko, Bernd Clausen & Stefan Hörmann

„... die Musikpädagogik hat [...] ein sehr, sehr kurzes Gedächtnis.“

Etikettenschwindel und Begriffstraditionen
aus dem Blickwinkel historischer musikpädagogischer Forschung

Einleitung

Im Herbst 2018 initiierten die Autoren auf der Würzburger Frankenwarte über anderthalb Tage Gesprächsrunden mit emeritierten Professoren, um mit ihnen über „das Verständnis musikpädagogischer Forschung in der zeitlichen und der persönlichen Brechung der Anwesenden zu diskutieren“ und dieses „zu dokumentieren“ (Clausen, Cvetko & Hörmann, 2020b, 14). Dabei wurden die Kollegen weniger als Experten, sondern vielmehr als Zeitzeugen eines Abschnittes in der Wissenschaftsgeschichte der Musikpädagogik, auf den retrospektiv geblickt wurde, befragt. Diesem Gespräch folgten Statements in einem Themenheft der *Diskussion Musikpädagogik* (Clausen, Cvetko & Hörmann, 2020a) sowie seit 2018 viele weitere Einzelinterviews, in denen einige angesprochene Themen vertieft wurden. Im Folgenden finden die Transkripte der Frankenwarter Gespräche ebenso Berücksichtigung wie einzelne Ausschnitte aus den Einzelinterviews.¹

Während in der *oral history* (z. B. Leh, 2022) Zeitzeugen eine wichtige Rolle spielen, sowohl mit Blick auf Erinnerungskultur als auch als Teil journalistischer (Dokumentar-)Filme oder geschichtsdidaktischer Bemühungen (z. B. Bertram, 2017), gibt es dazu aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive unterschiedliche – auch kritische – Positionen. Den seit 2018 geführten Zeitzeugengesprächen liegt die Annahme zugrunde, dass zum Erzählen von Geschichte sowohl das Erinnern als auch das Vergessen gehören. Beide sind aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive „Grundoperationen menschlicher Kultur, sowohl des Individuums als auch sozialer Gruppen und ganzer Gesellschaften“ (Tanner, 2019, 77) und bedingen einander: „Erinnerung ist ein verflüssigter Prozess, in dem Vergangenes aktualisiert wird. Es handelt sich um einen kontextabhängigen und kommunikativen, d. h. intersubjektiven Vorgang“ (Tanner, 2019, 77). Maurice Halbwachs stellt dazu in den 1920er-Jahren bereits Folgendes fest: „Der einzelne ruft seine Erinnerungen mit

¹ Die Ausschnitte der Transkripte sind durch einen anderen Schriftstil hervorgehoben.

Hilfe der Bezugsrahmen des sozialen Gedächtnisses herauf. Mit anderen Worten, die verschiedenen Gruppen, in die die Gesellschaft zerfällt, sind in jedem Augenblick in der Lage, ihre Vergangenheit zu rekonstruieren. Aber zumeist [...] verformen sie sie zugleich mit der Rekonstruktion“ (Halbwachs, 1985 [1925], 381).

Das gemeinsame Erinnern entwickelte im Rahmen des Frankenwarter Gruppengesprächs eine besondere Dynamik insofern, als die Autoren zwar mit spezifischen Themen Impulse setzten, jedoch zusätzliche Erinnerungen und Aspekte zu Tage traten. In den Zeitzeugengesprächen lässt sich also in gewisser Weise das „kommunikative Gedächtnis“ erkennen. Es „umfasst Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen. Es sind die Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt“ (Assmann, 2018, 50). Dieser „unmittelbare Erfahrungshorizont“ (Assmann, 2018, 51) über Zeitzeugeninterviews wird in Teilen von der *oral history* für die Konstituierung eines Geschichtsbildes über den Modus des Erinnerns genutzt, ist aber aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive auch Kritik ausgesetzt. Ohne diese im Detail nachzuzeichnen, stimmen die Autoren der Position Harald Welzers zu, „das Zeitzeugeninterview nicht als Quelle dafür zu betrachten, wie etwas gewesen ist, sondern wie etwas von heute aus als vergangenes Ereignis wahrgenommen wird“ (Welzer, 2000, 61).

In den Gesprächsrunden von 2018 traten drei zentrale Themenbereiche besonders hervor: die Musikpädagogik als Wissenschaft seit den späten 1960er-Jahren, die Polarisierung zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik sowie die institutionellen und systemischen Verschiebungen der Musiklehrkräftebildung durch die Auflösung der Pädagogischen Hochschulen im Zuge der Bildungsreform. Für eine unerwartet intensive Rückmeldung sorgte indes eine von uns in das Gespräch eingebrachte Aussage Hans Christian Schmidt-Banses in einer Fußnote seines Beitrages zur Musikszene in Osnabrück. Schmidt-Banse behauptet hier, die Musikpädagogik sei „eine Meisterin des Etikettenschwindels“ (S[chmidt-Banse], 2008, 8). Im anschließenden Gespräch mündete diese Bewertung in eine Art Fundamentalkritik an der Musikpädagogik. Sie steht im Fokus dieses Beitrages.

Bei genauerer Sicht ist dieser Vorwurf nicht neu. Bereits vor einem halben Jahrhundert beschreibt Sigrid Abel-Struth im Sammelband zu einer Tagung mit dem Thema *Aktualität und Geschichtsbewusstsein* diesen Eindruck recht luzide. Ihr Aufsatz erörtert – so der Titel – die „didaktische Kategorie des ‚Neuen‘“ als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewusstseins. Er scheint weitgehend in Vergessenheit geraten zu sein, hat jedoch im Hinblick auf „begriffliche Wandlungen“ (Abel-Struth, 1973, 111) an Aktualität keineswegs eingebüßt (Abel-Struth, 1973, 107).

Nachfolgend wird anhand von Ausschnitten aus den Zeitzeugengesprächen gezeigt, dass die Frankenwarter Debatten im eigentlichen Sinne etwas diskursiv erneut hervortreten ließen, was bereits Teil musikpädagogischer Fachgeschichte ist. Allerdings wurden durch die Statements zur Behauptung Schmidt-Banses über das Zeitzeugen-Gespräch hinausgehende strukturelle Beobachtungen sowie die damit einhergehenden Monita in Erinnerung gerufen und durch Sichtung von Fachpublikationen der letzten Jahrzehnte zusammen mit den dort genannten Beispielen erweitert. Diese Verdichtung von bisher vor allem über Historiographien oder Einzeldarstellungen rekonstruierten Sachlagen durch die seit 2018 durchgeführten Zeitzeugengespräche ist ein wesentliches Ergebnis dieser Unternehmung. Im Folgenden wird zunächst entlang zweier Hypothesen dieser *Etikettenschwindel* näher in den Blick genommen.

(Neu-)Orientierungen in der Geschichte der Musikpädagogik

Hypothese 1: *Die Geschichtsschreibung in der Musikpädagogik suggeriert ein hohes Maß an Umbrüchen und Neuorientierungen.*

Wer sich am Tagungsort der WSMP 2023 (ohne Smartphone) orientieren möchte, kann das in Mannheim anhand eines Koordinatensystems mit Buchstaben und Zahlen versuchen oder einen Kompass zu Rate ziehen. Alternativ lässt sich aber auch eine der ältesten Orientierungsmethoden nutzen, nämlich die an der Sonne, die – bekanntermaßen im Osten beginnend – tagsüber aus Sicht des Betrachters misslicherweise wandert: Aus der Sicht der untergehenden Sonne (*sol occidens*), richtet sich der Blick zur aufgehenden Sonne (*sol orientis*). Die Wörter *Orient* und *Orientierung* haben in der Kultur- und Sprachgeschichte eine hohe Bedeutung und sind etymologisch gesehen starke Begriffe, da es bei dieser Art der Orientierung um eine grundsätzliche Ausrichtung geht und auch die Zielrichtung klar vor Augen liegt.

Eine *Neu-Orientierung* reicht dagegen weiter. Sie impliziert nämlich, sich in der bisherigen Orientierung verloren zu haben oder aber grundlegende Neuausrichtungen vorzunehmen, die sich von alten Orientierungen abwenden. So finden sich in einschlägigen Historiographien der Musikpädagogik durch die Verwendung dieser Metapher vielversprechende Hinweise etwa auf eine „Neuorientierung der Musikpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg“, die bei Gruhn durch den Zusatz „Ansätze zu“ (Gruhn, 2003, 285) relativiert wird. „Die suggestive Wirkung des Wortes neu ist stärker als die Frage, ob hier etwas wirklich neu ist“, stellte Abel-Struth bereits Jahrzehnte früher fest und spricht von einer „Fetischisierung des Neuen“, die den Fortschrittsglauben befördert und glauben macht, „daß das Neue grundsätzlich die Sache verbessere“ (Abel-Struth, 1973, 101).

Die Orientierung an Geschichte erscheine hingegen als Ballast, mehr noch: „Man wird der Geschichte müde und bricht mit der historischen Kontinuität“ (Abel-Struth, 1973, 101). Abel-Struths Beobachtungen scheinen noch immer gültig, denn auch einschlägige Überblicksdarstellungen nach 2000 erzählen musikpädagogische Fachgeschichte „zumeist als Ereignisgeschichte [...], wobei für die Kennzeichnung häufig Schlagwörter eingesetzt werden“ (Clausen, 2023, 40).

Jenseits von *Neuorientierung* finden ebenso Begriffe wie *Wende* (Gruhn, 2003, 307) oder *Umbrüche* (Ehrenforth, 2010, 378) u. v. m. Verwendung. Dies geschieht mehrheitlich rückblickend, wobei diese Etikettierungen den Anspruch haben, vermeintlich häufig festzustellende Spezifika vergangener Fachdebatten begrifflich zu labeln bzw. diese Labels zueinander in Beziehung zu setzen. So bezeichnet beispielsweise Ulrich Günther die frühe Nachkriegsmusikpädagogik als „neomusische Phase“ (1986, 148); fortan werden die 1950er-Jahre vorwiegend mit dieser Benennung charakterisiert. Das Präfix *neo-* zieht dabei eine Verbindung zu etwas bereits Dagewesenem.

Ähnlich stark wirkt der Begriff *Umbruch* (der Bruch mit dem Alten). Er wird zwar beispielsweise bei Ehrenforth durch den Plural und Ergänzungen in der Kapitelüberschrift „Brüche und Brücken – Musikerziehung im 20. Jahrhundert“ (Ehrenforth, 2010, 396) in seiner Bedeutungsintensität gemildert, entfaltet aber nach wie vor normative Kraft.

Otto Daube (1987) blickt als Zeitgenosse auf die Zeit zwischen 1921 und 1933 zurück, markiert einen Umbruch von der Lernschule zur Arbeitsschule im Jahr 1919, lässt die Zeit des Nationalsozialismus aus und ergänzt nahtlos die Jahre 1948 bis 1965. In seiner reflexionslosen Darstellung wird das musische Gedankengut über den Begriff Arbeitsschule nicht nur anhand von Beispielen ausgiebig beschrieben, sondern quasi als der Zeit enthoben gezeichnet. Deutlicher lässt sich eine konstruierte Kontinuität als subjektive Wahrnehmung eines Protagonisten der Jugendmusikbewegung kaum beschreiben.

Wulf-Dieter Lugert und Volker Schütz benutzen im Titel ihres Sammelbandes ebenfalls das Wort *Umbruch* und erläutern im Vorwort, die Absicht dieses Buches sei es, eine „Zusammenstellung vorzulegen, die Reflektion über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vereint“ (Lugert & Schütz, 1991, 7). Sie vertreten dabei eine strukturgeschichtliche Auffassung (vgl. Cvetko, 2016): erst bei der Betrachtung und Bewertung von musikpädagogischen Vorstellungen in allen drei Zeitformen sei eine nachhaltige Entwicklung der Musikpädagogik möglich, weil nur eine solche Gesamtschau der „Dreiheit als Einheit [...] sinnvolle Konzepte [ermöglicht], die über Modeerscheinungen hinaus gehen und Perspektiven für die Zukunft eröffnen“ (Lugert & Schütz, 1991, 7). Die Herausgeber stellen fest, es sei „abzusehen, daß die Fronten auch wieder klarer werden, daß wieder jener produktive Streit entsteht, der die Musikpädagogik Ende der 60er- und Anfang der

70er-Jahre bestimmte und sie ein großes Stück weiterbrachte“ (Lugert & Schütz, 1991, 7). Für diesen Zusammenhang sind die Etikettierungen bemerkenswert, die die Herausgeber vornehmen, und die Homologien, die sie zu bemerken scheinen. Einerseits wird Musikpädagogik von ihnen Anfang der 1990er-Jahre, in Zeiten eines „von allen tolerierten Pluralismus[?]“ (Lugert & Schütz, 1991, 7) als ein Fach im Umbruch beschrieben, andererseits ziehen sie Parallelen zu den Debatten der späten 1960er-Jahre und geben eine Prognose für die 1990er-Jahre.

Auch Martin Weber bedient sich der Metaphorik *Umbruch* im Fazit seiner Untersuchung, wenn er feststellt, dass „der von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägte Zeitraum von 1965–1973 als musikpädagogische Umbruchssituation gedeutet werden kann“ (Weber, 2005, 553). Gleichzeitig plädiert er für weitere Untersuchungen, die „stärker chronologisch und ereignisgeschichtlich orientiert sein müssten“ (Weber, 2005, 553), da sich dieser *Umbruch* seiner Auffassung nach dadurch weiter ausdifferenzieren ließe.

Prominentes Beispiel aus der jüngeren Vergangenheit ist die von der Konrad-Adenauer-Stiftung 2004 proklamierte und kurze Zeit später aus musikpädagogischer Sicht (Kaiser, Barth & Heß et al., 2006) als restaurativ entlarvte Position im Papier „Bildungsoffensive durch Neuorientierung“. In einem Rekurs auf eine zurückliegende Veröffentlichung derselben Stiftung (Wilhelm, 1978) wirft etwa Hermann Josef Kaiser den Autoren des KAS-Positionspapiers Geschichtsvergessenheit innerhalb des eigenen Kreises vor. Die Formulierungen in diesem Papier machten offenkundig, „dass der Impuls von 1978 anscheinend seine Wirkung nicht, zumindest nur höchst unzureichend erreicht hat. Denn ansonsten könnte nicht u. a. zu einer ‚Wiederentdeckung‘ des *Prinzips ‚Musik zur Erziehung‘* aufgerufen werden“ (Kaiser, 2006, 7–8; Hervorh. i. Orig.).

Es ließen sich im musikpädagogischen Schrifttum noch weitere Beispiele finden, dennoch wird schon jetzt erkennbar, dass derlei Darstellungsweisen problematisch sind, weil sie – wie u. a. Günther (1967) und Gieseler (1986) zeigen – Kontinuitäten begrifflich kaschieren. Mit diesen Zeitmarken wird zwar Orientierung möglich, zugleich besteht aber die Problematik, „dass die Artefakte stets unter diesem Präjudiz analysiert werden“ (Clausen, 2023, 40) und andere in diesem Zeitabschnitt verhandelte Aspekte oder Diskursstränge schemenhaft oder unsichtbar bleiben.

Für die musikpädagogische Geschichtsschreibung sind diese Beobachtungen aus einem weiteren Grund nicht unerheblich: Obwohl bspw. die Kritik Theodor W. Adornos an der Musischen Erziehung als ein Markstein musikpädagogischer „Lehrbuchgeschichte“ beschrieben wird, entspricht diese „nominellen Wertschätzung jedoch keine Realität. Adornos Arbeiten wurden in der Musikpädagogik allenfalls partiell rezipiert, und Ansätze einer »Kritischen Musikpädagogik« hatten und haben andere Bezugsgrößen als Adorno“ (Vogt, 2019, 187). Dass die rückblickend etwa

an der Schulbuchproduktion (vgl. z. B. Breckoff et al., 1971) ablesbaren Konsequenzen der so genannten Adorno-Debatte umgehend und breit in den Schulen resonierten, ist auf Grund nicht ausreichender Forschung zur Alltagspraxis des Musikunterrichts der 1950er- und 1960er-Jahre bisher weder wider- noch belegbar.

In auffälliger Weise wird in den Geschichtserzählungen der Historischen Musikpädagogik also eine gänzliche Neuorientierung nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges suggeriert. Für die unmittelbare Nachkriegsmusikpädagogik macht Bernd Clausen mit ähnlichen Beispielen darauf aufmerksam, dass wirkmächtige Marker wie Neuorientierung, Umbruch oder Wende zusammen mit ihren damit einhergehenden Semantiken nicht nur zweifelhaft sind, sondern unter Umständen einer wissenschaftlichen Überprüfung kaum standhalten dürften.² Im Rückgriff auf Christoph Conrad (2006) und Wolfgang Bergem (2018) schlägt er vor, die Entwicklungen in verschiedenen musikpädagogischen Domänen spezifischer in den Blick zu nehmen, weil sie sich nach 1945 in einer „Verknotung“ (Conrad, 2006, 148), die durch externe Faktoren mitverursacht wurde, also aus unterschiedlichen, weit zurückreichenden Strängen bestehend darstellt. Mit *Verknotung* meint Conrad, dass es zielführender sei, anstelle „sauber aufeinander folgender ‚Paradigmenwechsel‘ oder turns“, die diesen „zugrundeliegenden institutionellen, kollektivbiographischen und inhaltlich-methodischen Stränge getrennt“ zu betrachten „und den Ereignischarakter ihrer ‚Verknotung‘ als nur einen, sicher spektakulären und wirkungsmächtigen, Aspekt ihrer länger laufenden Entwicklung“ aufzufassen (Conrad, 2006, 148). Die zu unterschiedlichen Zeiten auf unterschiedliche Domänen (musikdidaktische Konzeptionen, Musiklehrkräftebildung etc.) bezogene Verwendung von Bezeichnungen wie Neuorientierung oder Umbruch muss sowohl durch Verdichtung von Quellenmaterial als auch durch strukturgeschichtliche Ordnung kritisch revidiert werden.

Auch die Geschichtswissenschaft widmet sich diesem Themenfeld mit der Dichotomie von Kontinuitäten versus Diskontinuitäten und entfaltet in dieser Hinsicht das so genannte Kontinuitätsproblem: So könne eine neue Epoche durchaus eine Neuorientierung suggerieren, doch bleibe „die Frage nach dem inneren Zusammenhang zweier Epochen, ob Neues aus Altem durch Umformung oder durch Neubeginn entsteht“ (Bayer & Wende, 1995, 316). Eng mit dem Begriff der Kontinuität sind auch die Begriffe Wandel oder Fortschritt verbunden. So bedeute Wandel mit der Ausbildung des modernen Geschichtsbegriffs um 1800 keinen „Bruch mit dem Alten, sondern dessen ideelle Summe und Fortsetzung“, eine durchaus universal gedachte Geschichte, der im Laufe des

² Der Impuls zur Beforschung der Frage nach der Neuorientierung nach den Zweiten Weltkrieg stammt von Maria Luise Schulten (Universität Siegen) und wird seither verschiedentlich produktiv aufgegriffen, etwa von Clausen (2023) und von Timo Maul (2024, i. V.).

20. Jahrhunderts partikulare Geschichten und damit auch Diskontinuitäten entgegengesetzt wurden (Prüfer, 2019, 187–188).

Das Rad wird (immer wieder) neu erfunden: Mechanismen eines Etikettenwechsels

Hypothese 2: *In der Musikpädagogik wird bewusst oder unbewusst auf Altes zurückgegriffen (ein hohes Maß an Kontinuität), aber durch andere Etiketten wird Neues suggeriert (Diskontinuitäten).*

Denkt man die Hypothese 2 weiter, so gelangt man zum Schluss, dass Etikettenwechsel tendenziell blind für Kontinuitäten machen. Die Analysen Sigrid Abel-Struths weisen eindrücklich auf, dass schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts – etwa im Umkreis der Jugendmusikbewegung – und bereits das ganze 19. Jahrhundert hindurch das Neue mit besonderer Emphase betont worden ist. Dabei sind viele der Innovationen keinesfalls als solche zu bewerten: „Die der Kestenberg-Reform zugeschriebene Neuerung, den *Gesangsunterricht* der Schulen durch *Musikunterricht* abzulösen“, ließe sich bis „weit ins 19. Jahrhundert“ zurückverfolgen“, so Abel-Struth (1973, 107). Ebenso lägen „die Anfänge wissenschaftlicher Musikpädagogik [...] nicht in den 60er-Jahren unseres Jahrhunderts, sondern [reichten] – in zeitbedingten Modifikationen – in das vorige Jahrhundert“ (Abel-Struth, 1973, 108) zurück. Schließlich fände sich Adornos „Kritik des Musikanten“ bereits bei Hermann Kretzschmar und die *Auditive Wahrnehmungserziehung*, so Abel-Struth, sei bereits 1804 vorweggenommen (Abel-Struth, 1973, 108).

Nicht nur Abel-Struth legt Kontinuitäten offen, auch Eckhard Nolte zeigt die starke theoretische Substanz aus der Zeit der Reformpädagogik in der musikpädagogischen Theoriebildung der 1970er-Jahre, die offenbar von viel nachhaltigerer Wirkung war, als bis dahin angenommen wurde. Die theoretischen Fundamente für die Curricula der 1920er-Jahre und gegen Ende der 1960er-Jahre scheinen durchaus vergleichbar (vgl. Nolte, 1978, 40). Obwohl man sich in späteren Zeiten traditionsüberwindend wähnte, lebten zentrale Gedanken reformpädagogischer Ideen fort und wurden „(was wohl eher zutreffen mag) neu entdeckt“ (Nolte, 1978, 38). Nolte beobachtet eine Vielzahl von Übernahmen grundsätzlich musikdidaktischer Haltungen und Positionen, die in neueren Überlegungen in veränderten Gestalten auftauchen. Er exemplifiziert dies u. a. am reformpädagogischen Verständnis von Gemeinschaft, bei dem die eine Kulturgemeinschaft verbindende Funktion von Musik eine zentrale Rolle spielt. Demgegenüber scheinen, so Nolte, „neuere Überlegungen eher die Heterogenität von ‚Gesellschaft‘ zu betonen und die Musik mehr in ihrem gruppenspezifischen Charakter sowie in ihrer Verflechtung in ökonomische, politische u. ä.

Interessen zum Ausgangspunkt zu nehmen“ (Nolte, 1978, 39). Trotz des nicht zu übersehenden Wunsches nach Diskontinuität bestand – und besteht auch heute – doch mehr Kontinuität als angenommen: „Manches musikpädagogische Theorem, das mit dem Anspruch des Neuen auftritt, erweist sich bei historischer Untersuchung als alter Wein in neuen Schläuchen“ (Nolte, 1989, 257). Auch Stefan Hörmann belegt, wie wenig Michael Alts *Didaktik der Musik* (1968) – im Vorwort von ihrem Autor selbst als „Neuorientierung der Musikpädagogik“ bezeichnet (dazu kritisch Abel-Struth, 1973, 102) – als innovativ einzuschätzen ist, da Alt in wesentlichen Teilen auf eigenes älteres und anderes älteres Gedankengut zurückgreift. Alts *Didaktik* gelte allenfalls als Einschnitt, die das Ende der Musischen Bildung markiert (vgl. Hörmann, 1995, 198; Hörmann, 1998, 147). Der Beitrag von Christoph Khittl zum fehlenden historischen Bewusstsein der Musikdidaktik mit Blick auf den Aufbauenden Musikunterricht stellt Ähnliches fest. Er konstatiert „eine gewisse Idiosynkrasie gegenüber der eigenen Problemgeschichte“:

„Problemgeschichtliche und strukturelle Zusammenhänge werden dabei nicht nur nicht wahrgenommen, sondern mit nicht immer stichhaltigen Argumenten bestritten zugunsten einer angeblich völlig neuen und unvergleichbaren Situation und Problemlage heute.“ (Khittl, 2009, 39)

So fehle etwa in der aktuellen Kompetenzorientierung das Eingeständnis einer gewissen Wiederkehr der Lernzieldebatte der 1970er-Jahre. Ausgeklammert werde zudem die historische Dimension bei der Etablierung des Aufbauenden Musikunterrichts, für dessen Konzeption ein Fortschrittsgedanken reklamiert werde, der sich jedoch nicht als tragfähig erweise (vgl. Khittl, 2009, 41–42).

Auch die Autoren des vorliegenden Beitrags gehen argumentativ in die gleiche Richtung, wenn durch Aufweis von Beispielen die Folgen einer Geschichtsvergessenheit in der Musikdidaktik offengelegt werden:

„Während also allein durch den Blick auf das (meist spärliche) Literaturverzeichnis jede Unterrichtsidee wie ein Novum wirkt, kann das nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass viele musikdidaktische Entwürfe in ihrer Grundidee keine neuen Erfindungen sind. Ihre Geschichte wurde geradezu vergessen.“ (Clausen, Cvetko & Hörmann, 2017, 13)

Es bleibt angesichts dieser Literaturschau festzuhalten: Abel-Struth (1973, 106) und Nolte (1978, 41) kommen beide zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Abel-Struth konstatiert zunächst zweierlei, nämlich „daß die Musikdidaktik seit Beginn des vorigen Jahrhunderts [d. i. nach 1800] eine Kategorie des ‚Neuen‘ tradiert, daß ihre Geschichte eine Kette sich als Reform-Entwürfe verstehender

Schriften darstellt“ (1973, 106). Diese Selbstüberzeugung auf Seiten der Zeitgenossen, so die Autorin weiter, sei „stets gepaart mit einem euphorischen Glauben daran, daß dieses Neue für den Musikunterricht eine entscheidende Wendung zum Besseren bringen werde, daß nun die Schulumusik auf den richtigen Weg gebracht sei. Man steht gerührt und betroffen vor dieser immer wieder neuen Hoffnung der Musikdidaktik, durch das gerade Neue dem Musikunterricht die entscheidende Wendung gegeben zu haben“ (1973, 106). Nolte stellt vor dem Hintergrund seiner Beobachtungen fest: „Daß ein solches Bewußtsein bei extremer Ausprägung dazu führen würde, daß die musikpädagogische Forschung stets wieder beim Nullpunkt begänne, liegt auf der Hand“ (Nolte, 1978, 41). 50 Jahre später soll nun der Blick in einige Ausschnitte aus den Zeitzeugengesprächen diese Befunde weiter verdichten.

Ein Ausschnitt aus dem Zeitzeugengruppeninterview von 2018 untermauert die Hypothese 2 nicht nur, sondern bringt dabei einen schon viel früher geäußerten Mechanismus zum Vorschein, nämlich den „begriffliche[r] Wandlungen“ (Abel-Struth, 1973, 107) oder das Überdauern alter Elemente „unter neuem Etikett“ mit dem „Verdacht bloßen terminologischen Austauschs“ (Nolte, 1978, 38). So bemerken die Gesprächspartner etwa im Hinblick auf den Musikbegriff in dem 1971 erschienenen Musiklehrwerk *Sequenzen* Folgendes:

Und ähm das ist so etwas, was mir immer wieder auffällt, was mir auch sehr aufgefallen ist seinerzeit bei dem Unterrichtswerk SEQUENZEN. Wo herausgestellt wird, es greift auf einen völlig neuen Musikbegriff zurück. So, und wenn man jetzt mal diesem Musikbegriff nachgeht, der sich dort spiegelt, ja ist der DURCHWEG historisch nachweisbar, sind DURCHWEG musikästhetische Positionen der Vergangenheit. Auch diese Duplizierung der Begriffe hat mich damals maßlos verunsichert, ja. Für mich ist Kreativität zunächst einmal nichts anderes als eine Übersetzung, eine Latinisierung des Begriffes schöpferisch, ja. Da sind wir bei JÖDE, schon wieder, ganz fern, nicht. Und so ging das weiter.³

Eine Text- und Theorieproduktion, die Gegebenheiten und Sachlagen in neue Termini überführt, wird von den Zeitzeugen – nicht ohne spürbare Ernüchterung – ebenfalls beobachtet:

Also ständig waren die Perspektiven wieder verschoben [und] das Ganze ging einher mit der Überlappung von anderen Theoremen ... Mein Gott nochmal; heute reden die so, morgen reden sie so, und dann am Ende so. Nur einen Satz / wie absurd das damals war: In Hessen gab es einen Lehrplanentwurf, wo das Fach Singen oder wo der Begriff Singen ersetzt wurde durch Vokale Aktion. [...] Und da braucht man dann den Begriff Singen nicht mehr, der ist ja überholt und nimmt stattdessen Vokale Aktion [.] Ich habe das damals kritisiert ...

³ Zur Wahrung der Anonymität der Zeitzeugen unterbleibt der genaue Herkunftsnachweis der einzelnen Zitate.

Nicht nur die Etikettenwechsel im Fachdiskurs werden im Rückblick kritisch reflektiert, sondern auch deren strukturgebende, mithin diskursformende Kraft, wie ein weiterer Ausschnitt aus den Gesprächen mit den Zeitzeugen zeigt.

Bei der (Forschung?) in der Musikerziehung, da gab es Arbeitsgruppen. Eine der Arbeitsgruppen hieß Heilpädagogik und nachher auch Sonderpädagogik. Und Jürgen Kemmelmeyer hat zum Beispiel einen Beitrag veröffentlicht, in dem er ... arg ... hm sich dagegen wehrt, dass alles, was in der Sonderpädagogik damals gemacht wurde, in der jetzigen Diskussion um Inklusion keine Rolle spielt.

Dieses letzte Beispiel rekurriert auf einen bemerkenswerten Etikettenwechsel. Angespielt wird auf einen Aufsatz von Karl-Jürgen Kemmelmeyer, den dieser 2017 online veröffentlichte. Dort drückt er die Sorge aus, dass „bei der heutigen öffentlichen Inklusion-Diskussion [...] Ideologie und Euphorie die Diskussion überlagern und dass der große Wissens- und Erfahrungsschatz, den wir in Deutschland aus langjähriger Forschung zu dieser Thematik haben, offenbar nicht mehr bekannt ist oder nur wenig Rezeption findet“ (Kemmelmeyer, 2017, 1). Der Hinweis des Gesprächspartners auf diese Intervention von Kemmelmeyer gegen das Vergessen von vergangenen (eigenen) Leistungen in einer gegenwärtigen Diskussion, die nun unter dem Label Inklusion firmiert, zeigt, dass der Wechsel von Etiketten durchaus nicht nur wahrgenommen, sondern auch reflektiert wird. Im Übrigen wiederveröffentlichte der Autor 2020 einen eigenen frühen Text (Kemmelmeyer, 1977), ergänzte diesen aber durch Fußnoten und weitere Literatur aus rezenten Inklusionsdebatten und ließ den Hinweis folgen, dass dieser Aufsatz, weil er „inzwischen schwer zugänglich ist [...] hier wieder der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt [wird]. Der Artikel ist ein Betrag, um in der aktuellen Inklusionsdiskussion das Recht körperbehinderter Schülerinnen und Schüler auf eine individuelle besondere Förderung nicht zu vergessen“ (Kemmelmeyer, 2020, 1). Damit verstärkt der Autor die 2017 geäußerte Sorge und setzt dem Vergessen (der eigenen Leistungen) aktiv etwas entgegen.

Motive

Hypothese 3: *Der Suggestion von Neuorientierungen und Umbrüchen liegen Motive zugrunde, die bewusst oder unbewusst hergestellt werden.*

Nach Sicht der hier in Auswahl vorgestellten Fachliteratur sowie der Interviewausschnitte zeichnen sich Gründe und dahinterliegende Motive für die Protektion des Neuen unter Verwendung von Etiketten ab. Auf der Hand liegt eine Geschichtsblindheit, ein kaum ausgeprägtes

Geschichtsbewusstsein oder aber – und das bedürfte gleichwohl einer gewissen kriminellen Energie – eine bewusste Ausblendung von Geschichte. Dazu äußert sich ein Zeitzeuge im Gespräch wie folgt:

Also ... das [fehlende] Bewusstsein von der eigenen historischen Substanz, das ist eigentlich schade. Und da wird oftmals, ich möchte mal sagen, der Nordpol immer wieder neu entdeckt. Das ist etwas, was in anderen Wissenschaften UNDENKBAR ist, dass man nicht die Wissenschaftsgeschichte eines Sachverhaltes in die ähm Darstellung mit einbezieht. Nur die Musikpädagogik hat nach meinem Eindruck ... ein sehr, sehr kurzes Gedächtnis.

An Mahnungen für einen bewussteren Umgang mit Geschichte mangelt es in der Musikpädagogik nicht, wie nicht zuletzt die o. g. Publikationen zum Geschichtsbewusstsein zeigen. In einem Themenheft der Zeitschrift *Musik & Bildung* wird der Anlass für seine Veröffentlichung benannt: Der Themenfokus auf „Problematik von Geschichtlichkeit und Geschichtsbewusstsein [...] fällt in eine Zeit, in der offenbar Bedenken gegenüber einer geschichtslosen Erziehung wach werden“ (Richter, 1979, 1). In seinem Beitrag in dieser Ausgabe stellt Carl Dahlhaus fest, dass der „Glaube des 19. Jahrhunderts, daß Orientierung an der Geschichte selbstverständlich sei, wenn man sich seiner selbst zu vergewissern versucht, [...] abhanden gekommen“ ist (Dahlhaus, 1979, 3). Auch wenn hier die Bedeutung von Musikgeschichte im Fokus ist, sind die Äußerungen von Dahlhaus durchaus auf die Geschichte der Musikpädagogik zu beziehen.

Mit Dahlhaus' Diktum ist ein Punkt erreicht, an dem kritisch resümiert werden muss: Es wäre doch recht aussichtslos, Geschichtsbewusstsein einzufordern, wenn es der Musikpädagogik seit mindestens 50 Jahren nicht gelingt, Wege aus der „Geschichtsmüdigkeit“ (Abel-Struth, 1973, 109) zu finden. Warum sollte man etwas propagieren, für das der Nutzen nicht zwingend notwendig ist, denn offenbar muss keine Not gewendet werden. Überdies kann Forschung nach Nolte so wieso nur sagen, was ist, nicht aber, was geschehen soll (vgl. Nolte, 2020, 8). Aus Sicht historisch musikpädagogischer Forschung ist es daher angemessener, die dahinterliegenden Motive für diesen Status quo offenzulegen. Nach Auffassung der Autoren können davon vier identifiziert werden.

Politisch-ideologisches Motiv

Ein Zeitzeuge kommentiert:

Das Begriffliche ist sicher eine Möglichkeit, um alles neu zu positionieren, das sehen wir in der Politik ja laufend im Moment. ... Inklusion, das ist ähm ist einfach eine bildungspolitische Entscheidung.

Eine ideologische Gefahr artikuliert in ganz ähnlicher Weise bereits Abel-Struth:

„Die musikpädagogische Schwäche liegt darin, daß zu rasch nach immer wieder neuen Begriffen gegriffen wird, daß der modische Begriff offensichtlich wichtiger ist als der geklärte Begriff. [...] [Es kommt] vielfach nur zum Begriffstausch; ein neuer Begriff wird mit dem Schein einer neuen Bedeutung eingeführt, eine Erscheinung, die in der Musikpädagogik häufig zu beobachten ist und das Fach so wirr erscheinen lässt. [...] Doch führt begriffliche Wechselhaftigkeit auch zu Verunsicherung und zur Offenheit gegenüber ideologischen Intentionen [...] sowie zu einem] circulus vitiosus [...], der für die Entwicklung des Faches von höchst nachteiliger Wirkung ist. Begriffe werden mit Schlagwörtern, verarmten Begriffen oder emotional aufgeladenen Ideologien verwechselt.“ (Abel-Struth, 1985, 92–93)

Diese (intendierte) Nivellierung durch vorgeblich neue Begriffe stellt auch derselbe Zeitzeuge fest, wenn

in der Grundschule so ein integrativer, fächerübergreifender Bereich, also die totale Verwässerung betrieben werde. Das wird hier als ästhetische BILDUNG ähm hochgeschminkt ... Das heißt also nicht, dass der [jeweilige] Begriff nicht tauglich ist, sondern er hat so viele Schattierungen, dass man daraus lesen kann, was man will.

Einen Etikettenwechsel, dem dieses Motiv zugrunde liegt, kennzeichnen also entweder aus der Bildungspolitik oder anderen Disziplinen in den musikpädagogischen Diskurs eingebrachte Begrifflichkeiten. Die politisch-ideologische Wirkkraft dieses Motivs zielt – wie in den Gesprächsausschnitten von Zeitzeugen illustriert – häufig auf strukturelle Verschiebungen oder Umordnungen: Die Versuche, den Fachunterricht Musik in der Primarstufe unter scheinbar neuen Etiketten aufzulösen, kaschieren nicht nur die dahinterliegende Entwertung, sondern entgrenzen über einen vieldeutigen Begriff zugleich die Spezifität des Musikunterrichts in der Grundschule.

Profilierungsmotiv

Khittl beobachtet ebenso ein recht persönliches Motiv: „das nachvollziehbare Argument, sich innerhalb der wissenschaftlichen ‚Community‘ profilieren zu müssen, was durch Abgrenzung leichter gelingt als durch das Her- und Feststellen von Kontinuitäten“ (Khittl, 2009, 39). So werde „durch publizistische Bedürfnisse nach Neuem gerade auf dem Gebiet von Kunst und Schule alles neu Erscheinende oder als neu Bezeichnete als besonders attraktiv dargestellt und begrüßt“ (Abel-Struth, 1973, 109). Alt etwa unterließ es „weitgehend, bestehende Zusammenhänge mit früheren konzeptionell bedeutsamen Überlegungen zur musikalischen Werkbetrachtung aufzuzeigen, obwohl ihm die ältere Fachdiskussion zweifellos bestens bekannt ist [...]“. So sei „ein solches Vorgehen taktisch klug, den historischen Tatsachen wird es jedoch nicht gerecht“ (Hörmann, 1998, 148).

Befördert wird das Profilierungsmotiv von Verlagen, denn auch „die wesentlichen musikunterrichtlichen Periodika im deutschsprachigen Raum stellen ökonomisch gesehen einen Markt dar, der über neue Unterrichtsvorschläge am Leben gehalten wird. Insofern scheint die Darstellung des Neuen wichtiger zu sein als das Aufweisen oder Aufgreifen von bereits Überliefertem“ (Clausen, Cvetko & Hörmann, 2017, 14). Hier verschränkt sich das Profilierungsmotiv in gewisser Weise mit einer Kommerzialisierung musikpädagogischen Handelns, die zwar von außen an die Akteurinnen und Akteure herangetragen wird, aber zugleich das eigentliche Motiv mit speist.

Motiv des Umgangs mit der Wirkungslosigkeit musikpädagogischer Forschung

Nolte erkannte bereits 1989, „daß musikpädagogische Forschung relativ wenig bewirkt, was nicht besagt, daß das so sein muß“ (Nolte, 1989, 256). Ein Grund liege darin, „daß musikpädagogische Forschung von der Praxis, ja sogar innerhalb der Fachwissenschaft selbst keineswegs immer rezipiert wird. Und was nicht zur Kenntnis genommen wird, kann auch keine Wirkung hervorrufen“ (Nolte, 1989, 256).

Während Nolte die dahinterliegenden Gründe erörtert, spricht beispielsweise Schmidt-Banse die eklatanten Auswirkungen dieser Wirkungslosigkeit an: Zum einen sei die Musikpädagogik „ihrer Wirkungslosigkeit wegen immer schon für schnelle Paradigmenwechsel anfällig“, sie flirte neuerdings mit der ‚[Trans]kulturellen Musikvermittlung‘ (S[chmidt-Banse], 2011, 8), zum anderen weicht sie ihrem genuinen fachlichen Kern, der Musik (und ihrer Vermittlung) aus, denn „... die vielen Paradigmenwechsel (die ein Historiograph [...] getrost erforschen mag) sind in meinen Augen nur Haken schlagende Ausweichmanöver, um sich dem Eigentlichen – der Musik – nicht stellen zu müssen“ (Schmidt-Banse, 2017, 29).

Motiv der Legitimierung

Eine weitere Auswirkung der Wirkungslosigkeit mag in dem zumeist nicht ausreichend kritisch reflektierten Schluß mit anderen (scheinbar übergeordneten) Fachdisziplinen liegen. Dieser lässt sich in erster Linie mit Legitimationszwängen begründen, denn diese hat es in der Musikpädagogik „immer dann verstärkt gegeben, wenn Naturwissenschaften und Technik besondere Fortschritte machten“ (Nolte, 1989, 255). So äußert ein Zeitzeuge:

Wie können wir ... unser Fach überhaupt LEGITIMIEREN? ... man musste sich in SEINER Universität ... und auch als Wissenschaft etablieren. Aber wie denn? Und da ist es dazu gekommen, dass man aus anderen Wissenschaftsbereichen Begriffe übernommen hat, die zum Teil völlig naiv übernommen, aber zum Teil auch reflektiert übernommen [hat].

Gleiches stellt auch Abel-Struth fest: So führten in der Musikdidaktik (1) „ihre rasche Anpassung an zeitbestimmende Denkmodelle und die damit einhergehende Diskrepanz von musikdidaktischer Konzeption und Realität des Musikunterrichts“, (2) der „Ausgang der Musikdidaktik von einer genuin allgemeinpädagogischen Theorie [der Erziehungswissenschaft] [...] durch Übernahme zentraler Leih-Theoreme“, (3) das Perpetuum des „sich immer wieder Einpassens in gerade gegenwärtige Tendenzen“ sowie (4) schließlich „die Autorität des jeweils Neuen [...] durch Berufung auf ‚wissenschaftlichen Beweis‘ zu ebensolchen Mechanismen. Der Impuls fußt dabei nicht genuin in der Musikpädagogik, sondern in benachbarten [gewonnenen] Denkgemeinschaften“ (Abel-Struth, 1973, 109–110), wobei Denkmodelle häufig nicht mehr als Etiketten im Sinne von „Schlagwörtern, verarmten Begriffen oder emotional aufgeladenen Ideologien“ sind (Abel-Struth, 1985, 92–93). Für Nolte gäbe gerade die Historische Musikpädagogik in der Gegenwart ohne fachfremde Importe „Hilfen zur Legitimation musikalischen Lehrens und Lernens als unverzichtbaren Bestandteil kulturellen Lebens“ (Nolte, 1989, 257).

Begriffstraditionen

Hypothese 4: *Als Gegenstück zu Etikettenwechseln weist die Geschichte der Musikpädagogik weit zurückreichende Begriffstraditionen auf, die bisweilen ignoriert bzw. nicht differenziert genug betrachtet werden.*

Nach der Problematisierung von Etikettenwechsel bzw. -schwindel im Kontext vermeintlicher Neuorientierungen in der Musikpädagogik wird nun der zweite zentrale Begriff im Titel dieses Beitrags genauer diskutiert. In den Blick kommen Begriffstraditionen, d. h. längere Zeit konstante bzw. eingeführte fachliche Begriffsverwendungen und damit verbundene Aspekte. Genauer werden hier fachliche Etikettierungen und ihr Wandel um 1970 fokussiert. Historischer Kontext ist der Prozess der Anerkennung der Musikpädagogik als Wissenschaft und damit einhergehende terminologische und wissenschaftstheoretische Fragen von den 1960er- bis zu den früheren 1980er-Jahren.

Wissenschaftlichkeit erweist sich in den Zeitzeugengesprächen als ein zentraler Bezugspunkt (vgl. Clausen, Cvetko & Hörmann, 2020b). Auf fünf Ausschnitte aus dem Gruppen- und einem Einzelinterview der befragten Zeitzeugen wird im Folgenden exemplarisch Bezug genommen. Dabei werden die entsprechenden Passagen zunächst – ohne Berücksichtigung von Betonungen einzelner Begriffe – wiedergegeben:

Michael Alt war der offizielle Gründer dieses ersten Forschungskreises in der Musikerziehung. [...] Und er zögerte sehr stark. Er meinte, wir sind im Fach überhaupt noch nicht in der

Lage, uns als Wissenschaft zu zeigen, da wir weder die Methoden beherrschen noch insgesamt dazu die Reife haben. [...] Er hatte wirklich Sorge, dass er und das Fach kompetent genug seien, sich in der Öffentlichkeit als eine Institution, die sich mit Forschung befasst, zu etablieren.

Die Zeit, wo das Fach um seine Existenz an den Schulen kämpfte, war ja auch gleichzeitig mit dem Kampf um die Anerkennung von Musikpädagogik als Wissenschaft gegeben, denn: Die Musikwissenschaft als Traditionswissenschaft seit 150 Jahren an den Universitäten hatte musikpädagogische Fragen mit impliziert. [...] Das heißt, dass diese Tradition der Musikpädagogik als Wissenschaft überhaupt noch nicht in den Köpfen war. [...] Das heißt, man musste sich in seiner Universität, [...] überhaupt in der ganzen Umgebung und auch als Wissenschaft etablieren.

Also diese Diskussionen, die haben, für mich jedenfalls, in der Außenwirkung dieses Faches schlecht gewirkt, waren eine schlechte Außenwirkung, ja weil man sagen konnte: „Mein Gott nochmal; heute reden die so, morgen reden sie so, und dann am Ende so.“ [...] Man kann natürlich darüber streiten, [...] welche Ziele Musikunterricht haben sollte oder so. Aber das sind normative Entscheidungen, das hat aber in meinen Augen mit Wissenschaft nichts zu tun. Und da war für mich der Punkt, ja. Dieses rein normative und dieses Sich-ständig-Umorientieren, was natürlich ein Wesensmerkmal von Didaktik ist, das leuchtet mir ein. Aber es (wirkt?) nach außen hin schwer.

[...] dann, wie gesagt, kam diese Schrift von Abel-Struth [gemeint ist wahrscheinlich Abel-Struth, 1970], wo ich dann erstmals den Begriff Musikpädagogik im Kontext mit Wissenschaft sah. Und das hat mich, ich komme nochmal auf diese Chaos-Vorstellung zurück, diese musikdidaktischen, so möchte ich es ausdrücklich sagen, diese musikdidaktischen Diskussionen um Ziele, Inhalte und so weiter, Methoden, [...] das waren Dinge, die mich verunsichert haben. Ich sage: „Das kann doch nicht wahr sein! Das kann doch keine Wissenschaft sein!“, ja. Und das hat mich immer irritiert an musikdidaktischen Argumentationen, nicht wahr, da werden Sätze hingestellt, die kann man akzeptieren oder auch nicht, ja. Man kann so herum oder so herum argumentieren. [...] Aber das spiegelt mein Erleben von dem, was ich mit Chaos meinte, ja. Eher ein Diskussionschaos, wo die (...), ja die Rahmungen fehlten, wo die Bezugspunkte fehlen, ja. Wo irgendwo ein Fixpunkt war, [...] wo man sich auf Sätze berufen kann, die als wahr gelten können oder auch zumindest wahrheitsfähig wären, ja. Aber wenn ich mit einem solchen Lernziel XY konfrontiert werde, da kann ich doch nicht sagen: „Das ist wahr!“ Da kann ich höchstens sagen: „Das ist plausibel“ oder „unter diesen oder jenen Umständen ist es sinnvoll, das zu tun“ oder so, nicht wahr.

[...] die Frau [gemeint ist S. Abel-Struth] stand als eigentlich die wissenschaftlich kompetenteste ihrer Zeit dort. Und hatte rundherum eine reine Männergesellschaft. Und die [...] den Begriff Wissenschaft immer auf die Musikdidaktik bezogen, das als Wissenschaft oder das für Wissenschaft hielten, was sie da schon immer verbraten hatten.

Hinsichtlich der Aussagen der Zeitzeugen ergibt sich eine komplexe Lage. So wird einerseits über historische Gegebenheiten berichtet. Andererseits geschieht dies in Kenntnis und – hinsichtlich der selbst genutzten Begrifflichkeiten – geprägt von den Ergebnissen späterer geschichtlich-terminologischer Entwicklungen. Ausgehend von den dargestellten Interviewausschnitten werden nun zwei verschiedene Aspekte fokussiert.

Fokus 1 betrifft die historische Entwicklung und Verortung zentraler fachlicher Bezeichnungen. Dabei zeigt sich eine Verbindung zu einem im Kontext des Bamberger Fachstrukturmodells bereits früher festgestellten Befund. Demnach findet in den Jahrzehnten um 1970 in drei Etappen ein Wandel der im Kontext der Begriffe ‚Wissenschaft/Forschung‘ verwendeten zentralen fachlichen Bezeichnungen statt. Nachdem hier zunächst über lange Zeit der Begriff ‚Musikerziehung‘ zentral gewesen ist, kommen ab den 1960er-Jahren zusätzlich vermehrt die Termini ‚Musikdidaktik‘ und ‚Musikpädagogik‘ ins Spiel, und es entsteht ein auffälliges begriffliches Durcheinander, bevor sich schließlich um 1980 Musikpädagogik als Zentralbegriff für wissenschafts- bzw. forschungsbezogene Aspekte zunehmend mehr zu etablieren beginnt. Gleichzeitig stellt sich damit die Frage nach der Differenzierung zwischen Musikpädagogik und Musikdidaktik. Dafür wird mit Verweis auf wahrheitsfähige deskriptive Aussagen einerseits und auf ihre Plausibilität hin überprüfbare normative Aussagen andererseits ein formales Differenzierungskriterium angeboten (vgl. dazu auch Hörmann & Meidel, 2020, 28–29; zur grafischen Darst. des Befundes s. Abb. 1).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang nun zweierlei: Zum einen lassen die Zeitzeugen mit ihren Aussagen indirekt und direkt die beschriebenen begrifflichen Varianzen, Entwicklungen und Differenzierungsansätze um 1970 aufscheinen. Zum andern offenbart ihre Ausdrucksweise die ungebrochene Wirksamkeit der sich seinerzeit herauskristallisierenden Terminologie bis in die Gegenwart. Die bei der kritischen Rezeption des Bamberger Fachstrukturmodells häufiger ignorierte historische Herleitung der darin enthaltenen Unterscheidung zwischen Wissenschaftlicher Musikpädagogik und Musikdidaktik setzt genau an diesem Punkt an (vgl. Hörmann & Meidel, 2020, 25; Hörmann & Meidel, 2023, 6; Cvetko, 2023, 135–136).

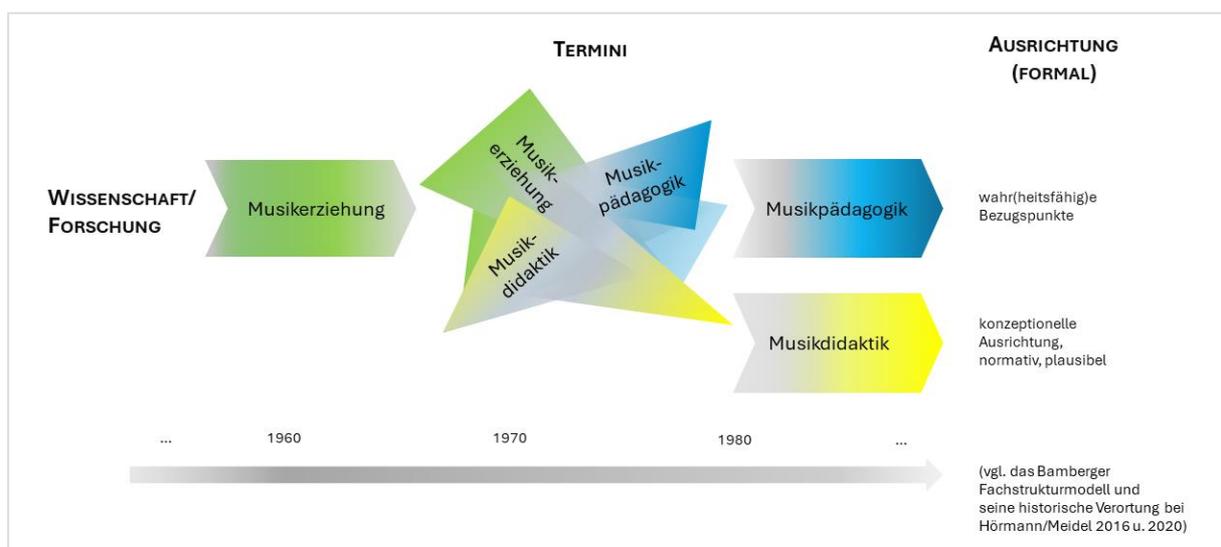


Abb. 1: Historische Entwicklung und Verortung zentraler fachlicher Bezeichnungen

Bei Fokus 2 sind die Verhältnisse etwas anders gelagert. Die komplexen Schilderungen der Zeitzeugen bilden hier den Ausgangspunkt, um über die Notwendigkeit eines differenzierteren Gebrauchs eines in der Fachgeschichtsschreibung etablierten Terminus – des Begriffs ‚Wissenschaftsorientierung‘ – nachzudenken.

Bei weiterer Verfolgung dieser Spur in der Fachliteratur aus der Zeit um 1970 lassen sich wenigstens drei Arten von Wissenschaftsorientierung erkennen (vgl. dazu auch Gruhn, 2003, 307–326):

- Wissenschaftsorientierung im Sinne von Musikpädagogik als autonomer Wissenschaft – wie insbesondere bei Sigrid Abel-Struth (vgl. insbesondere Abel-Struth, 1970)
- Wissenschaftsorientierung im Sinne von interdisziplinärer wissenschaftlicher Fundierung unterrichtskonzeptioneller musikdidaktischer Ansätze – wie dies unter der Bezeichnung „Wissenschaftskonzeptionen im Bereich der Musikpädagogik“ mit besonderem Verweis auf den Handlungsorientierten Musikunterricht bei Erika Funk-Hennigs der Fall ist (Funk-Hennigs, 1977, 10–43)
- Wissenschaftsorientierung im Sinne von musikwissenschaftlich ausgerichtetem Musikunterricht – wie er unter dem Stichwort „wissenschaftsorientierte Schulumusik“ von Hans-Heinrich Eggebrecht angesprochen wird und insbesondere bei Michael Alt aufscheint (Eggebrecht, 1972; vgl. Alt, 1968)

Zumindest diese drei unterschiedlichen Ausrichtungen wären für ein eindeutiges Begriffsverständnis im jeweiligen Diskurskontext zu differenzieren, wenn von Wissenschaftsorientierung die Rede ist.

Schluss: Lösungsansätze – aus dem *Circulus vitiosus* herausfinden

Neben einem wirkungsvollen Lösungsansatz, nämlich der Identifizierung und Akzeptanz von tradierten Begriffen, finden sich in den Gesprächen mit den Zeitzeugen sowie in der hier rezipierten Fachliteratur weitere Strategien, aus dem „circulus vitiosus“ (Abel-Struth, 1973, 111) herauszufinden. Allerdings erweist sich deren Umsetzung angesichts der verschiedenen Motive als keine

leichte Aufgabe. Da es nicht lohnt, das Geschichtsbewusstsein lediglich anzumahnen (denn was würde daraus gegebenenfalls folgen?), darf kaum die Hoffnung gehegt werden, den Teufelskreis mit einer Mahnung durchbrechen zu können – zumal dieser ja durchaus profitabel sein kann. Und redlich sei angemerkt, „ob das Vergessen nicht [auch] genuiner Bestandteil (musik-)didaktischen Tuns grundsätzlich [sein kann] (weil z. B. Unterrichtsplanung ein kreativer Prozess ist oder z. B. bereits Geplantes zu diesem Zeitpunkt [zunächst] keine Rolle spielt)“ (Clausen, Cvetko & Hörmann, 2017, 14). Gleichwohl: Wenn es nun doch so etwas wie ein minimales Verständnis für Geschichtsbewusstsein gäbe, finden sich im Folgenden auch Einwürfe, die den hier konstatierten Kontinuitäten trotz neuer Etiketten konstruktiv entgegengesetzt werden könnten.

Verständnis von Geschichte als Weiterentwicklung

Ein Ansatz liegt darin, das immer wieder neu erfundene Rad um Gedanken zu bereichern, oder, um im Bild zu bleiben, die Technik rund um das Rad tatsächlich weiterzuentwickeln und so Neues hervorzubringen. Das bemerkt auch schon Alt, wenn er feststellt, „daß die Lehrinhalte stets korrespondieren mit sozialen und kulturellen Gegebenheiten.“ Und er fährt fort: „Es gibt hier keine unveränderlichen Wertetafeln, die allen gesellschaftlichen Verhältnissen zum Trotz durchzusetzen sind: sie sind vielmehr immer neu zu gewinnen und zu formulieren im Dialog mit der Wirklichkeit“ (Alt, 1964, 84). Um im Bilde Noltes zu bleiben: Es kann neben altem Wein in neuen Schläuchen auch eine Cuvée entstehen, in welcher Grundideen – etwa zur musikalischen Hermeneutik – mit neuen Leitvorstellungen assemblieren können (vgl. Eibach, 2020, 157) und die dennoch vor einem „naive[n] Fortschrittsglauben“ (Abel-Struth 1973, 101) bewahrt, dabei vielmehr die Fortsetzung mit dem Alten unterstreicht und benennt. Auch Abel-Struth räumt ein, dass ältere „im Schoß der Geschichte ruhen[de]“ didaktische Konzeptionen „immer wieder neu angepaßt [werden] an die jeweils herrschenden pädagogischen Denkmodelle“ (Abel-Struth 1983, 205), was aber nicht davon entbindet, sich der Geschichte bewusst zu werden. Bisher habe die nur geringe Kenntnisnahme zur Folge, dass diese Schätze in Form historischer Quellen „vielfach nicht als Meilenstein, zu dem eine Rückkehr, gar die Herstellung eines Bezuges sich lohnen würde, erlebt“ würden (Clausen, Cvetko & Hörmann, 2017, 14).

Es könnte ein Ziel der Fachcommunity sein, eine „singuläre ‚Inselbildung‘“ (Khittl, 2009, 41 in Verbindung mit Richter, 1990, 36) musikpädagogischer Bemühungen zu vermeiden und einen wirklichen Fortschritt durch Abarbeiten von dialektischen Gegensätzlichkeiten im Sinne neuer Synthesebildungen auf übergeordneten Ebenen zu führen. Hierfür müsste Geschichte zumindest zur Kenntnis genommen werden, und es müssten gegenseitige Bezugnahmen erfolgen, damit sich

ein echtes Innovationspotenzial entfalten kann. So ließen sich zeitgemäße Weiterentwicklungen (sich immer wiederholender) musikdidaktischer Ansätze ebenso dokumentieren sowie jener Punkt ausloten, der den Eindruck des immer wieder neu erfundenen Rades erweckt.

Einbettung von Geschichte(n) in ihre historischen Kontexte

Eine weitere Möglichkeit wäre, dem einseitigen Verständnis ewiger Kontinuitäten im Sinne eines eher universalen Geschichtsverständnisses einen tendenziell historistischen-relativistischen Blickwinkel entgegenzusetzen, nach dem die Musische Erziehung und das gegenwärtige Klassenmusizieren eben nicht im Handumdrehen auf eine Stufe gesetzt werden dürften. Denn es sei „ein halbiertes Geschichtsbewusstsein, wenn man vordergründig analoge Erscheinungen nicht in ihrem zeitlichen Kontext sieht, wenn man also darauf verzichtet, ihre Einbettung in die jeweiligen politischen, gesellschaftlichen und mentalitätsgeschichtlichen Gegebenheiten mitzudenken. Wie eine solche Kontextualisierungen gelingt, kann man bei den großen Historikern unseres Faches studieren: bei Heinz Antholz und Ulrich Günther“ (Ott, 2011, 104).⁴ Doch das Beforschen historischer Kontexte im historistischen Modus sowie das Studieren guter Vorbilder machen historische Forschungen nicht weniger unabdingbar; ein sehr kurzes Gedächtnis ist also hinderlich.

Betreiben von Strukturgeschichte

Khittl nutzt hinsichtlich der von ihm kritisierten musikpädagogischen Entwicklung den Begriff *Zyklisches Geschichtsverständnis*, „das sich auf eine nur begrenzte Anzahl von immer wiederkehrenden Problemlagen, Möglichkeiten und Entscheidungsfeldern bezieht [und] sich dem Vorwurf aussetzen [muss], kein wirkliches Ziel formulieren zu können“ (Khittl, 2009, 41). Für das nahezu selbe Phänomen, nämlich den ständigen „Wechsel zwischen extremen Positionen“ (Abel-Struth, 1973, 112), das nicht weniger einem mangelnden Geschichtsbewusstsein geschuldet ist, spricht Abel-Struth von Pendelbewegungen (Abel-Struth, 1973, 110):

„Das musikdidaktische Perpetuum des sich immer wieder Einpassens in gerade gegenwärtige Tendenzen könnte der Schlüssel sein zum Verständnis der großen Pendelbewegungen in der Musikdidaktik, der immer wieder zu beobachtenden extremen Gegensätzlichkeit von Meinungen wie: nur Pentatonik – keine Pentatonik, nur Singen – kein Singen, nur Kunstwerk – kein Kunstwerk, nur traditionelle Musik – nur heutige Musik usf.“ (Abel-Struth, 1973, 108–109)

⁴ Ott nimmt in diesem Beitrag kritisch Stellung zu Khittl (2009).

Das Problem des fehlenden Geschichtsbewusstseins ist für Abel-Struth wiederum eine Konsequenz aus dem Fehlen einer strukturierten Geschichte der Musikpädagogik, wo „das Substrat des Bedeutsamen aus der Geschichte“ hervorgehoben wäre, wo die umfassenden Bedingtheiten aller Arten von Musikunterricht, vorhandene Zusammenhänge und Wechselwirkungen abzulesen wären einschließlich (auch didaktischer) „Wirkungszusammenhänge[.]“ (Abel-Struth, 1973, 111–112). Das ist zweifellos so, wenn die Musikpädagogik samt ihrer Forschung doch nicht so wirkungslos wäre, wie oben dargestellt.

Es hat in der Musikpädagogik seit den 1970er-Jahren nicht an Postulaten für eine Strukturgeschichte gemangelt (zur Definition sowie zu den Postulaten siehe z. B. Cvetko 2020, 436–442). Sie wurden allerdings bisher kaum eingelöst. Schmidt-Banse wiederum formuliert das vielkritisiertere Phänomen metaphorisch und zeigt sich eher pessimistisch, „im kuriosen Rauf und Runter der musikpädagogischen Fahrstühle ‚Zusammenhänge und Strukturen‘ zu erkennen“, denn er befürchtet, „nur auf allerhand Moden und Kompetenz bzw. Inklusions-Parolen zu stoßen“ (Schmidt-Banse, 2017, 29).

Sicherlich kann insbesondere die historische Forschung „den Circulus vitiosus, warum unsere Fachdisziplin mancherorts auf der Stelle tritt – trotz gründlichem Fleiß, gutem Willen und einigen Erfolgen“ (Cvetko, 2017, 28), erklären helfen, zumindest wäre sie eine Hilfe „zur Strukturierung der Vielfalt musikpädagogischen Denkens“ (Nolte, 1978, 41). So lassen sich nach bisherigem Kenntnisstand zwar Strukturen entdecken, doch kann dem Pessimismus Schmidt-Banses und seinem Vorwurf des Etikettenschwindels derzeit dann doch nur wenig entgegengesetzt werden. Aber auch dieser Befund ist ein wichtiges Ergebnis der hier vorgenommenen Bemühungen.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte* (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 1). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1973). Die didaktische Kategorie des „Neuen“ als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewusstseins. In Dies. (Hg.), *Aktualität und Geschichtsbewußtsein* (S. 101–113). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1983). Musikpädagogik als Wissenschaft. In K. H. Ehrenforth (Hg.), *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse, Foren, Symposien, Information – Diskussion* (S. 202–211). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Alt, M. (1964). Aufgaben der musikdidaktischen Forschung. *Musik im Unterricht, Ausgabe B* (6), 177–184; 238–242.

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Assmann, J. (2018). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck.
- Bayer, E. & Wende, F. (1995). Art. „Kontinuität“. In E. Bayer & F. Wende (Hg.), *Wörterbuch zur Geschichte. Begriffe und Fachausdrücke* (5. neugestaltete u. erw. Aufl.) (S. 316). Stuttgart: Kröner.
- Bergem, W. (2018). »Stunde Null« und »Achtundsechzig« als Gründungsmythen der deutschen Nachkriegsdemokratie. In Y. Bizeul & S. Wodianka (Hg.), *Mythos und Tabula rasa: Narrationen und Denkformen der totalen Auslöschung und des absoluten Neuanfangs* (S. 125–140). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/doi:10.1515/9783839439845-009>.
- Bertram, C. (2017). *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen. Eine randomisierte Interventionsstudie*. Wochenschau-Verlag.
- Breckoff, W.; Kleinen, G.; Krützfeldt, W.; Nicklis, W. S.; Rössner, L.; Rogge, W. & Segler, H. (1971). *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben*. Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Clausen, B. (2023). Kontinuität und Wandel zwischen 1945 und 1958. Musikpädagogik und Wissenschaft. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven. Festschrift für Stefan Hörmann* (S. 11–48). Münster: Waxmann.
- Clausen, B.; Cvetko, A. J. & Hörmann, S. (2017). Das Rad immer wieder neu erfinden. Geschichtsvergessenheit in der Musikdidaktik und ihre Folgen. *Diskussion Musikpädagogik* 76(4), 8–15.
- Clausen, B.; Cvetko, A. J. & Hörmann, S. (2020a). Projekt „Zeitzeugen der Musikpädagogik“. Rückblick auf 50 Jahre Fachgeschichte. *Diskussion Musikpädagogik* 86/2020, 2. Quartal, 4–12.
- Clausen, B.; Cvetko, A. J. & Hörmann, S. (2020b). Basisbeitrag: Zeitzeugen – Musikpädagogen im Austausch. *Diskussion Musikpädagogik* 86/2020, 2. Quartal, 13–20.
- Conrad, C. (2006). Die Dynamik der Wenden. Von der neuen Sozialgeschichte zum cultural turn. *Geschichte und Gesellschaft. Sonderheft. Wege der Gesellschaftsgeschichte* 22, 133–160.
- Cvetko, A. J. (2016). „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist ...“ Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen – Beispiele – Potenziale. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 69–105). Münster: Waxmann.
- Cvetko, A. J. & Lehmann-Wermser, A. (2011). Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potenzial eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik, Teil 1: Theoretische Vorüberlegungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 18–41.
- Cvetko, A. J. (2020). Grenzen des Verstehens. Hermeneutik in der Geschichtswissenschaft aus dem Blickwinkel der (Historischen) Musikpädagogik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik, Bd. 2: Mythos Hermeneutik* (S. 393–472). Münster: Waxmann.
- Cvetko, A. J. (2023). „... eine problematische Trennung“? Warum das Bamberger Fachstrukturmodell Sprengkraft hat: Einblicke in die Geschichte einer Schiefelage. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven. Festschrift für Stefan Hörmann zum 60. Geburtstag* (S. 131–150). Münster: Waxmann.
- Dahlhaus, C. (1979). Wiederherstellung des Geschichtsbewußtseins? *Musik & Bildung* 11(1), 2–6.
- Daube, O. (1987). Von der Lernschule zur Arbeitsschule. Der Umbruch von 1919. Erinnerungen eines alten Pädagogen. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 12(38), 16–25.

- Eggebrecht, H. H. (1972). Wissenschaftsorientierte Schulmusik. *Musik und Bildung* 4(1), 29–31.
- Ehrenforth, K. H. (2010). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen: Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Eibach, B. (2020). Aus dem Konzertsaal in den Klassenraum – eine Spurensuche zur Adaption der musikalischen Hermeneutik durch die Musikpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik, Bd. 2: Mythos Hermeneutik* (S. 63–164). Münster: Waxmann.
- Funk-Hennigs, E. (1977). Über die Wissenschaftlichkeit in der Musikpädagogik. In *Wissenschaftlichkeit in der Musikpädagogik. Tagungsbericht Internationale Musikkurse. Kloster Steinfeld 1976* (Beiträge zur Musikreflexion, Heft 5) (S. 7–44). Steinfeld: Salvator.
- Gieseler, W. (1986). Curriculum-Revision und Musikunterricht. In H.-C. Schmidt (Hg.), *Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1: Geschichte der Musikpädagogik* (S. 215–266). Kassel: Bärenreiter.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Hofheim: Wolke.
- Günther, U. (1986). Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen. In H.-C. Schmidt (Hg.), *Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1: Geschichte der Musikpädagogik* (S. 85–173). Kassel: Bärenreiter.
- Halbwachs, M. (1925, ed. 1985). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, übers. von L. Geldsetzer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hörmann, S. (1995). *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts* (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 1). Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Hörmann, S. (1998). Michael Alt und seine Didaktik der Musik: Innovativ oder konservativ? In H. J. Kaiser (Hg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Beiheft 8) (S. 137–150). Mainz: Schott.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik* 86(2), 20–32.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2023). Wissenschaftlichkeit und Normativität. Klare Sicht mit dem Bamberger Fachstrukturmodell? *Diskussion Musikpädagogik* 99(3), 1–8. Abgerufen am 11.06.2024 von <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:5fd19b19-9a0a-33f1-8829-40e1e4ae8e9b>.
- Kaiser, H. J.; Barth, D.; Heß, F.; Rolle, C.; Vogt, J. & Wallbaum, C. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kemmelmeyer, K.-J. (1977). Musik in der Schule für Körperbehinderte (Sonderschule). In E. Kraus & G. Noll (Hg.), *Forschung in der Musikerziehung* (S. 52–74). Mainz: Schott.
- Kemmelmeyer, K.-J. (2017). Ist der Inklusion-Gedanke selbst zur Kopf-Barriere geworden? Abgerufen am 11.06.2024 von <http://www.prof-kemmelmeyer.de/docs/inklusion-KJK-Artikel-2017-04-15.pdf>.
- Kemmelmeyer, K.-J. (2020). Ein Beitrag zur Inklusion-Diskussion: „Musik in der Schule für Körperbehinderte“ Bericht aus der Arbeit des Faches Musik der PH Ruhr in Dortmund, Fachbereich Sonderpädagogik, Arbeitsgruppe „Musik bei Körperbehinderten“ (1977, revidiert 2020). Abgerufen am 11.06.2024 von https://prof-kemmelmeyer.de/docs/Musik_mit_Koerperbehinderten%20K_J_Kemmelmeyer_1977-Rev-2020.pdf.
- Khittl, C. (2009). „Die ewige Wiederkehr“? oder: Wie die Musikpädagogik ihre Geschichtlichkeit (nicht) reflektiert am Beispiel des „Aufbauenden Musikunterrichts“. *Diskussion Musikpädagogik* 43/2009, 3. Quartal, 39–46.

- Leh, A. (2022). Oral History als Methode. In S. Haas (Hg.), *Handbuch Methoden der Geschichtswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27798-7_20-1.
- Lugert, W. D. & Schütz, V. (Hg.) (1991). *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch*. Stuttgart: Metzler.
- Maul, T. (2024). *Neuorientierungen in der Musikpädagogik nach dem 2. Weltkrieg? Eine historische Studie* (Studien zur Historischen Musikpädagogik, Bd. 1). Paderborn: Brill | Fink (i. V.).
- Nolte, E. (1978). Reformpädagogische Substanz in der gegenwärtigen musikpädagogischen Forschung. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 5(3), 37–43.
- Nolte, E. (1989). Was bewirkt musikpädagogische Forschung? In E. Nauck-Börner (Hg.), *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 9) (S. 225–259). Laaber: Laaber-Verlag.
- Nolte, E. (2020). Anmerkungen zur jüngeren Fachgeschichte [Beitrag im Rahmen des Projekts Zeitzeugen der Musikpädagogik: Rückblicke auf 50 Jahre Fachgeschichte]. *Diskussion Musikpädagogik* 86/2020, 8–9.
- Ott, T. (2011). Wiederkehr des Immergleichen? Gegen die „neomusische“ Interpretation des Klassenmusizierens. *Diskussion Musikpädagogik* S3, 104–107.
- Prüfer, T. (2019). Art. Kontinuität/Wandel. In S. Jordan (Hg.), *Grundbegriffe der Geschichtswissenschaft* (Neuaufgabe) (S. 187–190). Ditzingen: Reclam.
- Richter, C. (1979). Geschichtlichkeit und Geschichtsbewußtsein. Zum Thema dieses Heftes. *Musik & Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung* 11(1), 1–2.
- Richter, C. (1990). Die Problematik musikpädagogischer Konzepte auf dem Hintergrund von Musikkultur und Musikinteresse. In R. Schmitt & R. Wilke (Hg.), *Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (Musik im Diskurs, Bd. 7) (S. 17–39). Regensburg: Bosse.
- S[schmidt-Banse], H. C. (26. Juni 2011). HCS in einer Fußnote zur Musikszene in Osnabrück, *Osnabrücker Sonntagszeitung*, 8.
- Schmidt-Banse, H. C. (2017). Ein Gespräch über Geschichtsvergessenheit (zusammen mit A. J. Cvetko). *Diskussion Musikpädagogik* 76(4), 27–30.
- Tanner, J. (2019). Erinnern/Vergessen. In S. Jordan (Hg.), *Grundbegriffe der Geschichtswissenschaft* (S. 77–81). Ditzingen: Reclam.
- Vogt, J. (2019). Musikpädagogik nach 1945. In R. Klein, J. Kreuzer & M.-D. Stefan (Hg.), *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (2. erw. u. aktual. Aufl.) (S. 187–193). Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05458-6_20.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik*. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Welzer, H. (2000). Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung. *BIOS* 13(1), 51–63.
- Wilhelm, K. (Hg.) (1978). *Mut zur Erziehung – Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg*. Stuttgart: Klett-Cotta.