

Geschichtsbewusstsein und
Geschichtsvergessenheit.
Historizität in der
Musikpädagogik.

Jürgen Oberschmidt

Leo Kestenberg und die große Sehnsucht nach einer musikpädagogischen Identifikationsfigur

Eine musikpädagogische Heldeninszenierung im Kontext der Fachgeschichte

Sagen lassen sich die Menschen nichts,
aber erzählen lassen sie sich alles.
(Bernhard von Brentano)

Geschichte(n) erzählen

Erzählen heißt, Fäden spinnen zwischen einzelnen Ereignissen. In seiner Geschichte über das Erzählen von Geschichten berichtet der Kinderbuchautor Paul Maar von einem Jungen Konrad, der dieses Spinnen nicht beherrschte, der keine Geschichten erzählen konnte, weil er einzelne Ereignisse aufzählt – und in diesen Aufzählungen stecken bleibt:

„Denk dir einfach irgendeine Geschichte aus“, sagte sein Vater. – „Einfach ausdenken? Ihr wollt, dass ich lüge?“, fragte Konrad empört. – „Nein, du sollst etwas erfinden. Das ist was ganz anderes“, sagte Vater. „Fang doch mal so an: Vor langer, langer Zeit...“ – „Vor langer Zeit ist mir viel zu ungenau“, sagte Konrad. „Da müsste ich erst wissen, was du unter einer langen Zeit verstehst, Papa.“ Seine Mutter sagte: „Dann versuch es doch mal mit diesem Anfang: Eines Tages ...“ – „Was heißt eines Tages?“, fragte Konrad. „Woher soll ich wissen, von welchem Tag du sprichst, Mama?“ Konrads Mutter seufzte. Seine kleine Schwester Susanne kam ihm zu Hilfe. „Ich fange immer so an: Es war einmal eine Maus“, fing sie an. – „Spitzmaus, Hausmaus oder Wühlmaus?“, fragte Konrad, der sich in Biologie bestens auskannte. „Die Mäuse gehören zur Gattung der Nagetiere. Man unterscheidet zwei Gruppen, die echten Mäuse und die Wühlmäuse.“ Nun seufzte auch sein Vater. „Er weiß wirklich nicht, wie man Geschichten erzählt“, sagte er leise zu seiner Frau (Maar, 2004, 67).

Byung-Chul Han führt unter anderem dieses Beispiel an, wenn er von einer Krise der Narration spricht und uns heute vorwirft, die Zeit zu atomisieren, weil wir es verlernt hätten, Geschichten

zu erzählen: „Die schiere Faktizität des bloßen Vorhandenseins macht die Erzählung unmöglich. Faktizität und Narrativität schließen sich aus“ (Han, 2023, 58). In Archiven finden sich nüchterne Fakten, objektive Tatsachen, Begebenheiten, die nach Erklärung, die nach Erzählung verlangen, damit wir sie verinnerlichen, damit sie nicht verstummen. „Wer im Proustschen Sinne erzählt, taucht ins Leben ein und spinnt in seinem Inneren neue Fäden zwischen Ereignissen. Dadurch bildet er ein dichtes Netz von Beziehungen, in dem nichts für sich isoliert ist. Alles erscheint sinnvoll“ (Han, 2023, 55).

Geschichte als Inszenierungsgeschichte

Dass in Bildungskontexten nicht nur das Erzählen von Geschichte mit gesponnenen Inszenierungen verbunden ist, sondern dass es immer auch die Persönlichkeiten selbst sind, die kraft ihres Wirkens für eine gute Bildung bürgen, hat bereits Johannes Bellmann am Beispiel „heilsgeschichtliche[r] Narrativ[e]“ (Bellmann, 2013, 38) zur Rezeption von John Dewey herausgearbeitet – und solche Fäden ließen sich auch zu anderen Leitfiguren spinnen. Auch wenn Bildungsfragen sich heute nicht mehr sakral bestimmen lassen, sind es gerade die pädagogischen „Erlöserfiguren“, die gesucht und auch gefunden werden. Und vielleicht sollte dies für den mit großen Erwartungen beladenen Musikunterricht immer noch in ganz besonderer Weise gelten. Mit Johannes Bellmann stellt sich die auch für Leo Kestenberg zulässige Frage, von wem diese Fäden gesponnen werden, ob es sich hier um narrative Konstrukte von jenen Personen handelt, die die Geschichte (nach-)erzählen oder ob in Selbstinszenierungen ein bestimmter Umgang mit Spindel und Fadenrolle zumindest nahegelegt wird:

Wenn man sich für die Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren interessiert, so könnte eine erste Frage lauten, ob wir es bei dieser Geschichte mit bloßen Inszenierungen und Zuschreibungen von Seiten interessierter Evangelisten und Apostel zu tun haben oder ob die derart inszenierten Gestalten selbst bestimmte Erlöserqualitäten haben müssen, die sie für eine entsprechende Inszenierung attraktiv machen. Mit anderen Worten: Lässt sich jeder Autor zur Erlöserfigur stilisieren? Kommt Herbart genauso in Frage wie Pestalozzi; Niklas Luhmann genauso wie Hartmut von Hentig? (Bellmann, 2013, 37).

Erinnert wird hier an die noch ältere Diskussion, was einen guten Klassiker ausmacht: Für das konstruktivistische Lager definiert sich ein Klassiker allein durch Zuschreibungen, während ein ideengeschichtliches Narrativ behauptet, „Klassiker seien deshalb Klassiker, weil sie ‚ursprüngliche‘ und zugleich uneinholbare Einsichten gehabt hätten“ (Bellmann, 2013, 37). Vergleichbare

Geschichten, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegen, sind auch über Leo Kestenberg erzählt worden.

Aufgrund der Publikationen, die in den letzten drei Jahren entstanden sind, stellt sich mit Blick auf Kestenberg verstärkt die Frage, wie die Fäden zwischen den Ereignissen neu und vielleicht anders zu ziehen, wie die hinlänglich bekannten Fakten neu zu gewichten sind und welche vielleicht neuen Schlüsse daraus gezogen werden müssten. Und auch hier wird sich zeigen, dass es nicht leichtfällt, zwischen eigenen Erwartungen, Selbstinszenierungen und den Zuschreibungen anderer zu unterscheiden. Zu nennen sind hier zunächst einmal die Arbeiten von Eva Erben (2020) und Christine Rhode-Jüchtern (2021), die sich mit Frieda Loebenstein und Maria Leo auseinandersetzen, um jene Leistungen und Verdienste ausführlich darzustellen, die bisher von der alles überragenden Figur Kestenberg und dem einseitigen Blick auf eine Reformierung des schulischen Musikunterrichts verdeckt wurden. Angeregt wird hier, eine entsprechende Neubewertung der bereits oft erzählten und als akademischer Lehrstoff hinterlegten Geschichte der Musikpädagogik vorzunehmen:

Es ist zu fragen, ob diese Diskussion endlich in Gang käme, wenn akzeptiert würde, dass in der Weimarer Republik die Umsetzung der Reformen Kestenbergs auf dem Gebiet der Instrumentalmusikausbildung hauptsächlich in den von Frauen geführten Ausbildungsseminaren erfolgte. Darüber hinaus müsste diskutiert werden, ob die beharrenden konservativen Elemente der Schulmusiklehrausbildung die Reformen Kestenbergs nicht nur verzögerten, sondern zum Scheitern brachten. Mit möglicherweise fatalen Auswirkungen auf die Entwicklung des Fachs Schulmusik nach 1945 (Rhode-Jüchtern, 2023, 132).

Dass der Einsatz von Maria Leo für den Unterrichtserlaubnisschein, für die berufliche Konsolidierung der Privatmusiklehrerinnen und die wichtigen Impulse und Leistungen auf dem Weg zu einem Schulfach Musik in einer männlich dominierten Domäne der Reformbewegungen und Erlasskulturen verschwiegen wurde, wird hier anhand der ausführlich dargestellten Quellen deutlich herausgearbeitet. Wie Maria Leo ausschließlich als sekundierend-praktizierende Klavierlehrerin gewürdigt wurde, die „mit einer großartigen Energie und Begeisterung uns assistierte“ (Kestenberg, 1953, 259), bedarf hier sicherlich einer gewissen Relativierung: „In Bezug auf die Einführung innovativer, reformpädagogischer Leitlinien in die private und schulische Lehrerausbildung hat Leo Kestenberg gewusst, dass er auf den Schultern Maria Leos steht“ (Rhode-Jüchtern, 2023, S. 361).

1918 war Kestenberg als wissenschaftlicher Mitarbeiter ins preußische Kultusministerium eingetreten, 1920 wurde er zum Referenten der Kunstabteilung berufen. Folgt man den Erinnerungen

Frieda Loebensteins, dann dürfte dieser ein nicht unerheblicher Anteil an den Reformen zugesprochen werden:

Nach einigen Jahren, 1916 [sic!] wurde ich an die Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik und an die Staatliche Hochschule für Musik berufen. Ich unterrichtete an dem ersten Institut Gehörbildung und Theorie, am 2. war ich Leiterin des Musikseminars und hatte die pädagogische und methodische Ausbildung. – In diese Zeit fiel die große Umwälzung auf dem Gebiete der Schulerziehung und demzufolge der Musikerziehung. Ich wurde in die Prüfungskommission gerufen und hatte an der Reform mitzuarbeiten (Loebenstein zit. nach Erben, 2021, 290).

Am Ende von *Musikerziehung und Musikpflege* zählt Kestenbergs zumindest seine männlichen Signalgeber auf:

In neuerer Zeit werden diese Fragen vornehmlich von Musikschriftstellern behandelt. Hermann Kretzschmar in seinen ‚Musikalischen Zeitfragen‘, Karl Storck in der ‚Musikpolitik‘, in seinem Referat über ‚Volksmusikschulen‘ und seiner ‚Sozialisierung der Musik und Musiker‘, Paul Marsop in den ‚Deutschen Musikbüchereien‘, Paul Bekker im ‚Deutschen Musikleben‘, Karl Blessinger in den ‚Musikalischen Problemen der Gegenwart‘ – alle verfolgen feste Ziele, die bald im Historischen, bald in der soziologischen Musikauffassung, bald in kultureller Richtung liegen. Hier sollte eine Synthese erreicht werden, die nicht nur gedacht, sondern verwirklicht werden soll (Kestenbergs, 1921, 129–130).

Die Namen seiner weiblichen „Assistentinnen“, mit denen er sich doch in „telepathischer Verbundenheit“ (Kestenbergs, 1953, 255) befand, werden hier nicht benannt.

Auf eine Kurzformel gebracht hieße dies: Im Bereich der Instrumentalpädagogik waren die treibenden und sich gegen männlichen Widerstand durchsetzenden Kräfte weiblich, die Schulmusik verharnte auch nach Kestenbergs im alten Denken, um „Kretzschmars Werk lebendig zu halten und weiterzuführen“ (Preisings, 1951, 88). Welche Geschichte soll über Leo Kestenbergs, sein Wirken und Handeln letztlich erzählt werden?

Ein weiterer, wichtiger Bezugspunkt ist die Schrift *Menschenbildung durch Musik. Leo Kestenbergs und Weimars Musikreform 1918–1932* von Dietmar Schenk (2023). Vom Archivar der Berliner Universität der Künste werden die Fäden anders geschnürt, es werden andere Schlüsse aus den herangezogenen und bereits lange zugänglichen Quellen gezogen, hier wird eine Geschichte über Leo Kestenbergs erzählt, die sich von den Narrativen der von der Schulmusik erzählten Geschichte unterscheidet. Im Mittelpunkt stehen für Schenk die kultureurreformerischen Dimensionen einer Weimarer Musikreform, die er in seiner Darstellung weder auf das Schulfach Musik beschränken noch

auf das Wirken einer einzigen Person fokussieren möchte. Auch die prominente Rolle von Georg Schünemann, den Kestenberg als treuen Berater und Helfer bezeichnete, wäre für ihn besonders zu berücksichtigen. Kestenberg plante noch 1932, seinen Briefwechsel zu veröffentlichen, dazu kam es wegen der politischen Zerwürfnisse nicht, die in Deutschland verbliebenen Briefe von Schünemann an Kestenberg sind während des Krieges verloren gegangen: „Wäre das Buch zustande gekommen, hätte es sich wohl um eine ebenso lebendige wie authentische Darstellung gehandelt, in der – pointiert ausgedrückt – die vermeintliche ‚Kestenberg-Reform‘ mit Kestenergs Billigung als ‚Kestenberg-Schünemann-Reform‘ in Erscheinung getreten wäre“ (Schenk, 2023, 278).

Im Rahmen dieses Beitrages soll es nun nicht darum gehen, Kestenergs Verdienste um eine solche Weimarer Musikreform in Frage zu stellen. Vielmehr gilt es, einseitige Zuschreibungen und Zusperehungen einer Nachwelt zu relativieren, die Kestenberg einen heldenhaften Status verleihen und seinem Wirken gar heilsbringende und religiös anmutende Züge zugesprochen haben. Dies führt letztlich zu einer Überhöhung des Künstlerischen und zu empathischen Bezugnahmen auf eine der Musik unterstellte Wirkmacht, die das Unterrichtsfach Musik bis heute belastet – und letztlich sogar gefährdet. Dass man hier indirekt auch jenen politisch motivierten Narrativen verfiel, die Kestenberg einst aus dem Amt hoben, um diese dann in der Retrospektive positiv zu wenden und in eine solche Heldengeschichte umzukehren, wird sich als eine Ironie der hier erzählten Geschichte herausstellen, über die noch zu reden sein wird. Und wenn es uns letztlich gelänge, Kestenberg seinen Heldenstatus abzusprechen, hieße dies auch, nicht nur ihn, sondern auch die Musik und den Musikunterricht insgesamt aus den Würgegriffen überhöhter Selbstansprüche und heilsbringender Erwartungen zu befreien.

Dass solch ein Erzählen von Geschichte, gerade was Leo Kestenberg betrifft, äußerst kompliziert ist, liegt nun nicht nur an den hier bereits leise angedeuteten politischen Implikationen, in die wir uns mit unseren Erzählungen heute immer noch verstricken lassen. Erschwert wird der Zugang durch eine schwierige und komplizierte Quellenlage, die jede Erzählung über Kestenberg zu einem Lückentext macht. Wenn nun die Fäden zwischen einzelnen Ereignissen verknüpft werden sollen, dann wird man schnell merken, dass manche Fäden erst einmal zu spinnen sind. All diesen unterschiedlichen Geschichten, die über Kestenberg bisher erzählt wurden und die sich nun neu erzählen lassen, gilt es hier nachzugehen.

Welche Geschichte über Kestenbergs soll erzählt werden?

Mit Helden assoziieren wir gemeinhin kämpferische oder auch tragische Gestalten, die Exzeptionelles leisten und sich mächtigen Feinden entgegenstellen, die Katastrophen abwehren, Widrigkeiten überwinden und sich um der guten Sache willen in Gefahr begeben [...] und die für all das verehrt und bewundert werden (Bröckling, 2020, 9).

Dass allein Kestenbergs Biographie sich für solch ein heroisches Narrativ eignet, die appellative Kraft einer Künstlerpersönlichkeit und der ihr innenwohnende Gestaltungsoptimismus uns bis heute affiziert, soll hier nicht auf den Prüfstand gestellt werden. Hinterfragt werden müssen aber die Nebenwirkungen solcher Darstellungen, wenn wir die Geschichte einer Great-Man-Theory schreiben, die alle Errungenschaften einzelnen Individuen, meist männlichen Geschlechts, verdanken möchte. Bertolt Brechts Fragen eines lesenden Arbeiters werden von Heldenverehrer*innen nicht gestellt und müssen aber gerade mit Blick auf Kestenberg neu in den Blick genommen werden: „Wer baute das siebentorige Theben? Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt? [...] Der junge Alexander eroberte Italien. Er allein?“ (Brecht, 1981, 656 f.). – Die Handlungen anderer Akteure und weitere externe Einflussfaktoren werden unsichtbar gemacht, die Komplexität um Urheberschaften wird vereinfacht, um alles Wirken beim Helden zu bündeln. Röntgenstrahlen und Neutronenautoradiographien mussten dem Mann mit dem Goldhelm zu Leibe rücken, um festzustellen, dass dieses Bild kein Rembrandt sein dürfte, sondern in seinem Umfeld entstanden ist. Gemalt wurde im Kollektiv, auch Wissenschaft und Fortschritt sind wie all unsere kulturellen Errungenschaften immer das Ergebnis einer Gemeinschaftsleistung.

Betrachtet man, wenn es um Wissenschaft und Fortschritt geht, die Rolle der Frauen, dann spricht man nicht erst seit heute von einem Matilda-Effekt, benannt nach Matilda Joslyn Gage, die im Jahr 1870 in ihrem Aufsatz *Woman as inventor* (Gage, 1870) erstmals die Idee verurteilte, Frauen besäßen kein wissenschaftliches Talent, keinen erfinderischen Drang. So, wie die jüdische Physikerin Lise Meitner, der wir jenes Wissen zu verdanken haben, für das im Jahre 1945 Otto Hahn der Nobelpreis verliehen wurde, uns bis heute nur als Fußnote der Wissenschaftsgeschichte erscheint, galt dies auch lange für Maria Leo, deren große Bedeutung für die Geschichte der Musikpädagogik lange im Verborgenen blieb und erst durch neuere Forschungen in den Haupttext einer Geschichte der Musikpädagogik gelangen konnte. Und ein weiterer Blick könnte hier zudem der familiären Innenperspektive gelten, auch wenn diese im Stadium von Mutmaßungen stecken bleiben muss: „Wie bei mancher Partnerschaft in der damaligen Zeit ist es denkbar, dass Grete

[Kestenberg], die Frau, eine größere Rolle spielte, als anhand der überlieferten Dokumente sichtbar gemacht werden kann“ (Schenk, 2023, 10).

Bereits 1984 stellt sich für Gert Holtmeyer die Frage, inwieweit „Kestenberg persönlich das Verdienst an einer Professionalisierung des Schulmusikers“ zuzuschreiben sei:

Eine personenbezogene Geschichtsschreibung nach dem Muster ‚Männer machen Geschichte‘ gilt heute als obsolet, denn die Menschen, die Epoche prägen, werden zugleich auch von ihr geprägt und sind nur die Träger von Entwicklungen, die in ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft angelegt sind (Holtmeyer, 1984, 16–17).

Das hielt Werner Jank jedoch nicht davon ab, in seiner *Musikdidaktik* die Geschichte von einem „Urvater Kestenberg“ zu erzählen, um sich damit in die hinlänglich eingewohnte musikpädagogische Tradition einzureihen und von der sogenannten „Kestenberg-Reform“ (Jank, 2013, 31–35) zu sprechen. Wenn von solch einem „Urvater“ als dem männlichen Begründer einer Sippe, eines Stammes oder in unserem Zusammenhang auch eines Fachverständnisses oder eines Berufsstandes die Rede ist, denken wir zuallererst an den Urvater Abraham. Als Urvater wird Kestenberg nun zu einem Erzeuger, zu einem Samenspender nicht nur für unser Fach, sondern für alle musikpädagogischen Stämme, eben jener „Trias unterschiedlicher Musiklehrer-Berufe für Volksschule, höherer Schule und privaten Instrumentalunterricht“ (Abel-Struth, 1985, 435), die sich zu einem Gesamtkonzept für musikalische Bildung zusammenfügen. Wie Abraham erstrahlt uns Kestenberg als ein „Vater des Glaubens“ (Matthäus 3,9), der immer dann angerufen werden muss, wenn es um den Musikunterricht schlecht bestellt ist – und das ist eigentlich immer der Fall:

Was biblische Erzählungen, Mythen, Fabeln, Märchen und Propaganda versuchten, gelingt noch besser in der Form der Superhelden, die in eingängiger Form präsentiert werden. Sie bedienen das menschliche Bedürfnis nach einfacher und verständlicher Welterklärung perfekt (Hirn, 2020, 21).

Angerufen wie ein Säulenheiliger wird Kestenberg bis heute gerade auch von jenen, die sich selbst in dem vermeintlich von ihm allein geschaffenen System bewegen, die ihr eigenes Professionsverständnis des Schulmusikers aus einer Trias von Wissenschaft, Kunst und Pädagogik ableiten, die sich in ihrem eigenen pädagogischen Handeln an Kestenberg anlehnen und sich dieser Nähe zum Gewesenen verpflichtet fühlen. Im Rückblick dürfte hinlänglich deutlich geworden sein, „daß in den Ausbildungsmodellen für Musiklehrer im Zuge der Kestenberg-Reform tiefreichende Wurzeln unserer gegenwärtigen Schwierigkeiten liegen“ (Abel-Struth, 1985, 435):

Hier offenbart sich eine außerordentliche Diskrepanz zwischen traditioneller musikpädagogischer Berufsausbildung und offenen Aufgaben der Gegenwart. Die dank der

Kestenberg-Reform künstlerisch hochqualifizierte Berufsgruppe der Musiklehrer bevorzugt in der Regel künstlerische Aufgaben. Man wünscht sich vor allem fortgeschrittene Instrumentalschüler – je begabter, desto besser (Abel-Struth, 1985, 438).

Blickt man auf die Ausbildungssituation für Schulformen jenseits des Gymnasiums, so dürfte sich an der von Abel-Struth geschilderten Situation bis heute nicht viel geändert haben:

Die Schulmusik bringt viel zu wenige und nur unzureichend vorgebildete Studenten für das Fach Musik; die Zahl der Studenten, die Musik an Volksschulen unterrichten wollen, sinkt rapide. Für die Ausbildung der Musiklehrer an höheren Schulen werden die Anforderungen im Hauptfach Instrumentalspiel von einschneidender Bedeutung. Während die Prüfungsordnung von 1910 Instrumentalspiel nur als methodisches Hilfsmittel ansieht, schlägt das Pendel nun zum anderen Pol; die neue Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt der zwanziger Jahre verlangt die technisch-virtuose und künstlerisch vollkommene Beherrschung des gewählten Instrumentes. Die Ausbildung für das künstlerische Lehramt wird eine verdeckte Künstler-Ausbildung, die Absolventen streben zu künstlerischen Leistungen und möglichst auch Berufen; der Lehrberuf wird leicht zum zwar die Existenz sichernden, aber ungeliebten Ersatz für den eigentlich erwünschten Beruf des Künstlers (Abel-Struth, 1985, 435).

Man könnte dieses Modell auch als eine Dynamik des Stillstands bezeichnen, ein Modell, das uns immer wieder verdeutlichen möchte, wie die Musik bis heute die bürgerlichste aller Künste geblieben ist. Vielleicht hätte man vor vierzig Jahren schon deutlicher auf solche (weiblichen) Stimmen hören müssen.

Musikpädagogische Mobilmachungsprosa

Weil Kestenbergs Reformen sich in den damals „bewegten Zeiten“ nicht umsetzen ließen, wird hier auch nicht in nostalgischer Weise die gute alte Zeit beschworen. Ein Ruf nach Kestenberg bleibt immer visionär, als musikpädagogische Mobilmachungsprosa ist Kestenbergs Denken nach vorne gerichtet, sein Name ist nicht nur Gesetz, er wird zum fachpolitischen Programm – und reduziert sich damit aber auch gleichzeitig zum Vorwort einer Präambel: Alles was Odem hat, lobe mit Abrahams (oder eben hier: Kestenbergs) Namen, wie dies für die musikalische Formung ausgerechnet von Paul Bekker, einem der wichtigsten Ideenlieferanten Kestenbergs, ausgedrückt wurde: „Das Entscheidende und eigentlich Fortwirkende ist immer die ideelle Aussaat. Sie ist getroffen – die Realisierung vollzieht sich dann im Grunde genommen der inneren Keimkraft gemäß zwangsläufig organisch“ (Bekker, 1932, 44). So bleibt uns bis heute nur ein Ausblick auf ein

immer wieder neu auszumalendes Paradies, auf eine goldene Zukunft: „Es ist an der Zeit, die Kestenbergreform fortzusetzen. Sie ist noch nicht zu Ende. Ob sie realisiert wird, liegt allein bei uns“ (Wallerius, 1987, 29). Dieser Ruf nach Kestenberg bleibt bis heute Programm „verständlicher Welterklärung“ (Hirn, 2020), ganz gleich, ob es um Studienordnungen oder Bildungspläne, inhaltliche Ausrichtungen des Musikunterrichts oder um die Verteidigung der Stundentafel geht. Dass solch eine Glaubenstreue zu Kestenberg auch als ein Plädoyer für einen konservativ-rückwärtsgewandten Unterricht verstanden werden kann, wenn man Kestenberg nicht in aktualisierender Weise liest, auf eine sich wandelnde Gesellschaft transformiert und entsprechend auslegt, stellt Karl Heinrich Ehrenforth mit Blick auf die einleitenden Worte zu *Musikerziehung und Musikpflege* fest, um hier

kritisch zu bemerken, dass die soziokulturellen Differenzen und Spannungen auch bei Kestenberg von einem fragwürdigen Deutungsmuster bestimmt sind. So wird angenommen, dass die Teilnahme an einer ‚höheren‘ Kultur im Prinzip nur eine finanzielle Frage sei, die zu lösen zur sozialen Aufgabe des Staates gehöre. Dem entspricht die Vorstellung einer ‚musikempfänglichen Masse‘, die danach zu lechzen scheint, eine ‚zeitgenössische‘ Oper zu hören. Weder die Pluralität der Musikstile zwischen Küchengesängen, Schlagern, Jazz, Operette und Konzertmusik noch die unterschiedlichen Rezeptionserwartungen und -präferenzen spielen hier eine ordnende Rolle (Ehrenforth, 2005, 463).

Wie die Kunstmusik bereits um 1900 in Berlin als Heilmittel gegen gesellschaftliche Probleme in Stellung gebracht und ideologisch aufgeladen wurde und Legitimationsstrategien letztlich in eine Bewahrung des bürgerlichen Besitzstandes mündeten, stellt Wiebke Rademacher in ihrer Studie über die Bemühungen um eine Verbreitung der Musik in weniger privilegierten Schichten heraus:

Da gibt es einerseits die starke Kontinuität bürgerlicher Konzertformate, andererseits den Boom von Musikvermittlungsformaten. Die Narrative und Floskeln, die heute bemüht werden, um die ‚integrative‘, ‚demokratisierende‘ und ‚veredelnde‘ Wirkung von Kunstmusik in Globalisierungs- und Digitalisierungsprozessen hervorzuheben, ähneln auf frappierende Weise denen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts (Rademacher, 2023, 37).

Und wenn Kestenberg noch im Jahr 2006 bemüht wird, einen „prophetischen Hinweis“ (Wilske, 2006, 20) von Michael Alt aufzugreifen, um mit Kestenberg die Lehren Alts zu revitalisieren, zeugt dies von einem argumentativen Drahtseilakt, der nur möglich ist, weil bereits der Name Kestenberg zu einem von allen Kontexten gelösten musikpädagogischen Weltgesetz geworden ist, allein sein Name wird Programm: „Je mehr Ansprüche die Lehrer und Führer preisgeben, desto

irreparabler wird das Niveau der Belehrten und Geführten sinken“ (Alt, 1968, 30 ; vgl. Wilske, 2006, 20). Dass Michael Alt hier nicht selbst spricht, sondern Ernst Krenek zitiert, sei dabei nur am Rande bemerkt. Festzuhalten bleibt, dass Kestenbergs konservative Haltung, die ihn damals politisch überhaupt erst vermittelbar machte, nun beschwörend angerufen wird, um sich mit einem sachorientierten Musikunterricht, einer „mehr vom Beharren und Bewahren geprägten Bildungspolitik“ (Wilske, 2006, 27) gegen handlungs- und wahrnehmungsorientierte Zugänge eines „fortschrittlichen Lagers der Musikpädagogik“ (Wilske, 2006, 27) zu stellen:

Die Geringschätzung und Ablehnung von Hochkultur, insoweit es die Musik betrifft, stand dabei im schroffen Gegensatz zu linken Bildungsüberzeugungen der Weimarer Republik. Die Begründung wichtiger Organisationsformen und Inhalte von Musikpädagogik, die zu erheblichen Teilen noch heute Bestand haben, vollzog das USPD-Mitglied Leo Kestenberg im Preußischen Kultusministerium (Wilske, 2006, 21–22).

Sich hier auf ein solch personalisiertes Fundament zu berufen, um eine eigene Erzählung zu legitimieren, lässt eintreten, was der Visionär Kestenberg bereits in *Musikerziehung und Musikpflege* vorhergesehen hat: „Das intellektualisierende Bildungsideal dürfte wohl noch lange das Feld behaupten, doch wird die seit mehr als einem Jahrhundert gepflegte Tradition einem neuen Wirken der Empfindung weichen müssen“ (Kestenberg, 1921, 25). Deutlich wird, wie die Gegenwart sich hier nun *ihre* Geschichte erzählt, wenn große Namen für eigene Legitimationserzählungen herangezogen werden. Der Musikunterricht, sein normativer Umgang mit musikalischen Praxen und die Kontroversen um die rechtmäßige Rezeption der Kunstmusik scheinen untrennbar mit dem „selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe“ (Geertz, 1983, 9) des Bürgertums verbunden zu bleiben. Christen, Juden, Muslime: Wem gehört Abraham, der Urvater der Religionen? Dass sich hier die Gedanken weiterspinnen ließen, ob nun die verschiedenen musikpädagogischen Religionen wie etwa die musische Erziehung oder eine Kunstwerkorientierung aus diesem „Urvater Kestenberg“ hervorgehen, liegt sicher auch an gewissen Inkonsistenzen eines Kulturpolitikers und konservativen Reformers, der es eben versuchte, all die bereits damals vorfindlichen Strömungen zu bündeln. Wenn die daraus entstehenden Reformschriften, die das Ergebnis eines fach- bzw. kulturpolitischen Aushandlungsprozesses sind, wie eine Primärschrift eines einzelnen Autors gelesen und auch ediert werden, wird hier die Heldengeschichte weitergeschrieben (Schenk, 2023, 375). Schulische und außerschulische Bildung, Musikvermittlung oder Kulturpolitik dürfen sich heute auf ihren „Urvater Kestenberg“ berufen, in einer modernisierten Gesellschaft von Kestenberg ausgehen und so die eigene Geschichte erzählen.

Eine Helden- und Heilsgeschichte schreibt auch Philip A. Maxwell, wenn er von Kestenberg als dem „Kulturpapst“ (Maxwell, 2010) der Weimarer Zeit spricht, der von Liszt persönlich mit der Verkündigung des Glaubens beauftragt wurde: „Er war ein Protegé von Ferruccio Busoni und ein Apostel Franz Liszts“ (Maxwell, 2010, 4). Einen Sinn bekommen solche hymnischen Zuschreibungen nur, wenn man hier Liszts Engagement für den Saint-Simonismus, die soziale Mission des Künstlers, sein Eintreten für eine musikalische Bildung an den allgemeinbildenden Schulen mitdenkt (hierzu Kabisch, 2002, 839 u. S. 841). Dass Maxwell den Bogen hier so weit spannen wollte und nicht nur an die Bühnenexegese der Liszt'schen Klavierwerke dachte, darf allerdings bezweifelt werden, auch wenn es Kestenberg selbst war, der genau diesen Bezug im Blick hatte (Kestenberg, 1961, 381 f.).

Quasi zeitgleich zu Maxwell und Jank hört sich bei Peter W. Schatt das Narrativ über die Verdienste Kestenbergs etwas nüchterner und reservierter an:

Bei allen Verdiensten Kestenbergs ist seinen Bemühungen insbesondere ein Mangel an Systematik – und zwar nicht in organisatorischer, sondern in theoretischer Hinsicht – anzulasten. Kestenberg war nämlich primär nicht Theoretiker, sondern Politiker und er stellte theoretische Überlegungen zugunsten politischer Erwägungen hintan: Um die Realisierung seines Vorhabens zu ermöglichen, war er bereit, allen Einflüssen nachzugehen – auch zuungunsten der theoretischen Stimmigkeit (Schatt, 2007, 89).

Verweisen ließe sich hier auch auf den MGG-Betrag von Matthias Kruse:

Das Reformwerk [Kestenbergs] war allerdings eng mit der preußischen Schulreform verknüpft. [...] Von Anfang an mangelte es der Reform an wissenschaftlich-fundierter Theoriebildung und didaktisch-methodischer Fundierung. [...] So erhält die sogenannte Kestenberg-Reform erst in übergeordnetem historischen Kontext ihren bleibenden Wert (Kruse, 2003, Sp. 59–60).

Auch hier wird bereits eine leise Distanz zu dem Begriff „Kestenberg-Reform“ angedeutet.

Es zeichnet sich also bereits ab, dass Kestenberg weniger ein „Urvater“ (Jank), also ein leiblicher Erzeuger von Theorien, noch ein „Kulturpapst“, sondern eher ein katalysierender Ermöglicher gewesen sei, der alles aufgesogen habe, was in seiner Zeit an Ideen und Theorien kursierte. Und es war Kestenberg selbst, der diese Geschichte erzählte, wenn er am 14. August 1930 an Paul Bekker, den Dirigenten, Intendanten und wohl einflussreichsten Musikkritiker seiner Zeit, in einer privaten, brieflichen Mitteilung schrieb: „Sie wissen, wie lange ich Sie als Schriftsteller schätze und bewundere, wie sehr ich mich bei vielen meiner Arbeiten als Vollstrecker Ihrer Ideen fühle“

(Kestenberg, 2012, 111). Andreas Eichhorn liest Kestenbergs Schriften ebenso als das Ergebnis eines solchen „Vollstreckers“, der die Vorlagen Paul Bekkers aufgenommen hat, wie sie sich vor allem aus der Schrift *Das deutsche Musikleben* (1916) ablesen ließen, „die noch explizit auf die Darlegung der Richtlinien für die Findung einer nationalen Musikkultur“ (Baur, 1998, 24) ausgerichtet ist. Bekkers *Musikleben* zöge man im Ministerium „stets zu Rate“ (zit. n. Eichhorn, 2002, 285), und auch in einem Brief vom 19. September 1929, also ebenso im privaten Rahmen eines persönlichen, schriftlichen Zwiegesprächs, kommt Kestenberg auf die Bedeutung dieser Schrift zu sprechen:

Gerade auf organisatorischem Gebiet herrscht ein völliger Mangel an überlegenen Köpfen. Nach Ihrem ‚Deutschen Musikleben‘ ist eigentlich nichts mehr erschienen, was ernst genommen werden kann und Sie haben in diesem Buch so viele fruchtbare Anregungen entwickelt, daß alle mit diesen Problemen in Verbindung stehenden Kräfte einen gewissen Anspruch darauf machen, daß Sie diese einmal begonnene Arbeit auch fortsetzen (Kestenberg, 2012, 89–90).

In diesem Sinne scheint es nur gerecht, wenn Eichhorn aus den Meriten Kestenbergs zitiert, um Paul Bekkers Vorstellungen zu einem Gesamtkonzept für musikalische Bildung referierend zusammenzufassen:

Paul Bekkers Bedeutung als kulturpolitischer Vordenker der Weimarer Republik steht damit außer Frage. Einige Aspekte seien summarisch genannt: Die staatliche Prüfung für Musiklehrer, die Kestenberg politisch realisierte, die planmäßige Strukturierung einer Musikerziehung von Schule bis Hochschule, die große Bedeutung des Liebhabers, die Abkehr vom bloßen mechanischen Drill der Instrumentalerziehung, die inhaltliche Erweiterung des Musikunterrichts über das bloße Singen hinaus auf musikgeschichtliche und analytische Inhalte (Eichhorn, 2002, 292–293).

Die eigentliche Handschrift Kestenbergs hebt Eichhorn dann aber auch hervor: „Kestenberg erweiterte das Spektrum nach unten, indem er den Kindergarten einbezog“ (Eichhorn, 2002, 293).

Dietmar Schenk stellt sich explizit gegen das kolportierte Narrativ einer Kestenberg-Reform und den damit zugesprochenen Heldenstatus. Er spricht stattdessen von einer „Weimarer Musikreform“, die zwar eng mit dem Wirken Kestenbergs verknüpft, aber diesem nicht allein zuzuschreiben sei:

Kestenberg war weder Minister noch Staatssekretär und nicht einmal Abteilungsleiter. Wenn er so einflussreich und mächtig gewesen wäre [...], hätte sein politisches Handeln im Übrigen unter demokratischen Vorzeichen eine andere Legitimation besitzen müssen als die eines bloß administrativen Amtes (Schenk, 2023, 369).

Geschichte als Heroengeschichte

An dieser Stelle gilt es nun, Kestenbergs aus den Narrativen seiner musikpädagogischen Erzählgemeinschaft zu lösen, um zunächst einmal zu hinterfragen, warum wir so unverhohlen von einer Kestenbergs-Reform sprechen, obwohl wir um die längst freigelegten und nachvollziehbaren Fakten wissen, warum wir diesen geheimnisvollen und manchmal gar mystifizierenden Schleier um Kestenbergs nicht heben, um bei aller Notwendigkeit eines ansprechenden und zugänglichen Narrativs und auch in den für ein Handbuchformat nachvollziehbaren Vereinfachungen in diesem Heldengedenken verhaftet zu bleiben. Ist das Konstrukt einer Kestenbergs-Reform, die in manchen Erzählungen gar zu einem musikpädagogischen Epochenbegriff wurde, hier eine bloße Verkürzung, weil ein historischer Lernstoff sich durch Personifizierung eher näherbringen lässt, oder steckt hier noch etwas anderes dahinter?

Heroengeschichten haben Hochkonjunktur, wenn die Ordnung durch innere Anomalien oder durch Feinde von außen bedroht scheint. Beides ließe sich mit Blick auf den Musikunterricht nachzeichnen. Mit Hilfe eines ‚musikpädagogischen Ermächtigungsgesetzes‘ scheinen sich alle Dysfunktionalitäten des Musikunterrichts korrigieren zu lassen. Kestenbergs bleibt unser Leitbild und Aufputzmittel, mit dem wir auch unsere eigenen Größenwünsche projizieren können. Bereits auf dem Klappentext von Wilfried Gruhns Kestenbergs-Biographie lesen wir:

Dem Schüler Busonis und Freund Arthur Schnabels schien eine glänzende pianistische Karriere vorgezeichnet zu sein, doch er widmete sich als Sozialist in den sozialdemokratischen Bildungsausschüssen und dann verstärkt als preußischer Ministerialbeamter ganz der Volksbildung (Gruhn, 2015, xxx).

So wird die Reduktion der Geschichtsschreibung auf die Taten eines großen Mannes, auf die eines Künstlers, der seine eigene Karriere geopfert habe, um hinaufzusteigen in die Niederungen von Pädagogik und Kulturpolitik, zum eigenen Kraftfeld, auch wenn es vielleicht gerade diese einseitige Perspektive eines Künstlers ist, die das Berufsbild bis heute so belastet. Und solange Kestenbergs historische Mission noch nicht erfüllt ist, werden seine Gedanken zum bleibenden Entwicklungsgenerator: „Wir brauchen Helden“, so bemüht der Psychoanalytiker Christian Schneider dieses Grundmotiv, „weil sie wesentliche Projektionsgestalten sind, die den Gemeinschafts- und Utopiebedarf von Gesellschaften regulieren. [...] Wir brauchen laufend neue Ziele, brauchen Anreize jenseits unseres Tagesgeschäfts. Genau das liefern Helden“ (Schneider, 2011, 42). Und mit Blick auf Kestenbergs ließe sich hier ergänzen: „Es ist das größte Lob dieses Lebenswerkes, dass manches

bis heute uneingelöst geblieben ist“ (Ehrenforth, 2005, 471). Vor diesem hier nur kurz skizzierten Hintergrund gilt es, die Bemerkung von Jürgen Habermas aufzugreifen, „dass sich, wo immer ‚Helden‘ verehrt werden, die Frage stellt, wer das braucht – und warum.“ Auch in diesem harmlosen Sinne kann man dies mit Blick auf Musikunterricht auch als eine Warnung verstehen: „Wehe dem Land, das Helden nötig hat“ (Habermas, 2004, 69).

Musikunterricht braucht Superhelden

Die Frage nach Helden und Superhelden darf auch mit Blick auf Musikunterricht immer wieder neu gestellt werden. Dass wir uns im Musikunterricht immer noch nicht von normativen Rangordnungen und autoritären Führungsmodellen verabschiedet haben, dass sich hier in der imprägnierten Werkorientierung und ihren Veredlungsimpulsen immer noch Bach, Beethoven und Brahms ihre weltauerschließende Kraft zu beweisen haben, ist eine Geschichte; dass wir unsere musikpädagogische Heroenkultur in unseren Imaginationen weiterleben lassen, wenn wir uns mit Monsieur Mathieu und seinen Brüdern (Vogt, 2011) verbünden, um im Unterricht täglich Heldentaten zu vollbringen, ist eine andere, von der nun zu reden ist. Genau wie Leo Kestenberg sind auch wir im Musikunterricht umgeben von Widersachern, Gefährtinnen, der Musikraum wird zur Walstatt, Unterricht zur Weltflucht, zum Friedenswerk, zur Vollendung, um sich in solchen Beschreibungen hier an die Nomenklatur aus Richard Strauss' sinfonischer Dichtung *Ein Heldenleben* anzulehnen: „Der grosse Erzieher muss Hindernisse thürmen, damit sie überwunden werden“ (Nietzsche, 1980, 531).

Kestenberg vertraute auf Bildungsarbeit und verfolgte die Vision, dass das Musikleben auf dieser Basis umgestaltet werden könne. Darin liege die „innere Mission des Sozialismus“, erforderlich seien aber nicht nur weitgehende Reformen, sondern eine kulturelle Evolution: „Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik“ war die Formel, die Kestenberg mehrfach benutzt hat:

Ihre eigentliche Bedeutung haben aber die Ideen der neuen Musikerziehung erst in der Zeit nach dem [Ersten] Weltkrieg erlangt. Damals, als es schien, als ob mit der Neuordnung der Welt, die Gedanken der Völkerversöhnung und Humanität sich allgemein durchsetzen würden, und damit auch eine Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik, allgemeine Geltung gewinnen würde (Kestenberg, 1934, 37–38).

Kestenberg benutzt damit eine Wendung, die der Musik als „Herrscherin unter den Künsten“ (Kestenberg, 1900, 48) auch eine Vormachtstellung zuweist: So

finden wir in der Musik den reinsten Spiegel des Innenlebens, des Charakters, der Gesinnung ihres jeweiligen Schöpfers. [...] Der reine Strom der Empfindungen, welcher die Musik durchflutet, kommt in keiner andern Kunst so von allen stofflichen Bedingungen losgelöst zum Durchbruch. [...] Die Musik bedeutet die complicierteste, daher am höchsten entwickelte Kunst, welche, hervorgerufen durch den unmittelbarsten weil schreckhaftesten Sinn, den Gehörsinn, auch das Empfindungsleben des Menschen wirkungsvoller als die andern Künste zu berühren vermag (Kestenbergs, 1900, 49–50).

Solch eine heilsgeschichtlich aufgeladene Wirkmacht, die der Musik zugesprochen wird, wurde zum Vorbild für spätere Generationen, wenn vom Weltlogos der Musik gesprochen wird und die Autorisierung der Sprechenden allein über dieses Geistestreiben erfolgt:

Musikerziehung steht hier vor der Aufgabe, mit Zähigkeit jene Trias von Leib, Seele und Geist als Zielhorizont in Erinnerung zu rufen, die im Umgang mit Musik unnachahmlich in Anspruch genommen werden kann. Es geht dabei [...] um die ebenso schlichte wie bedeutungsvolle Frage, was eine Schule am Ende der Neuzeit ohne Künste und ohne Blick für das Ganze des Menschen nach Leib, Seele und Geist noch wert sein kann. Nicht die Künste brauchen die Schule, sondern die Schule braucht – um der ihr anvertrauten Menschen willen – die Künste. Schule ohne Musik: das wäre wohl weniger ein Fiasko der Musikkultur, sondern ein solches der Kultur insgesamt, sofern die Schule Basis und Spiegel der Kultur zu sein beansprucht (Ehrenforth, 1981, 155).

In diesem Zusammenhang ist es dann auch wenig verwunderlich, wenn aus dieser Sicht das „Schicksal der Schule“ existentiell mit dem „Schicksal der Musikerziehung in der Schule“ verknüpft wird (Ehrenforth, 1981, 158). HermannJosef Kaiser spricht hier von einer „Liste dieser der Musikerziehung zugewiesenen Segnungen“ (Kaiser, 2002, 5), die sich beliebig verlängern ließe:

Wie man sieht, wird Musik mit all dem verbunden, was gut und teuer ist und seit jeher war. So sicher die Überzeugungen hinsichtlich der Wirkungsmacht von Musik und Musiken auch zu sein scheinen, so präventiv sich die Folgerungen aus derartigen Überzeugungen auch geben, immer wieder scheint doch gleichzeitig eine Unsicherheit hinsichtlich der Überzeugungskraft der eigenen Argumente und der darin behaupteten Selbstverständlichkeiten durch (ebd., 4).

Vielleicht braucht die Musikpädagogik auch deshalb ihren Superhelden, um vor dem überhöhten Anspruch eines Schulfaches nicht kapitulieren zu müssen: „Ein symbolisches Bild von besonderem Interesse ist das von Superman. Der mit übernatürlichen Kräften ausgestattete Held ist in der

populären Vorstellungswelt eine Konstante – von Herkules zu Siegfried, von Roland über Pantagruel bis zu Peter Pan“ (Eco, 1984, 193).

Kestenberg erhebt für sich nicht weniger als den Anspruch, im Namen eines Fundaments zu sprechen, das noch hinter den Dingen steht – und dem der Musikunterricht selbst nicht mehr entsprechen kann: „In einer solchen Gesellschaft muß der positive Held die Selbstständigkeitswünsche und Machtträume, die der einfache Bürger hegt, aber nicht befriedigen kann, geradezu exzessiv auf sich versammeln. Superman ist der geeichte Mythos für diese Bürger“ (Eco, 1984, 193). Der historische Superman war Leitfigur der Alliierten, die gegen die deutschen ‚Übermenschen‘ ins Feld geschickt wurde, Kestenberg wird bis heute als musikpädagogische Identifikationsfigur, als Kämpfer für das Gute angerufen. In ihm steckt der Ausdruck jener Träume, die der einfache Musikpädagoge nicht verwirklichen kann. Bis heute scheint es, als läge das Schicksal der Musik einzig in den Händen der Schule: „Die Schule macht nicht das Leben eines Volkes, sie erlebt es mit. Der Mensch lebt [...] nicht allein von dem Brot, das ihm in der Schule eingebracht wird“ (Paulsen, 1885, 615).

Eine Heldengeschichte, die Kestenberg selbst erzählt

Kestenberg selbst stellt in der Retrospektive seiner Lebenserinnerungen dar, wie er als Dreizehnjähriger seine frühe Hinwendung zu sozialistischen Idealen gefunden hatte, wie er sich fühlte als ein zum politischen Wirken Berufener und wie damals bereits die erste Etappe einer Heldenreise begann:

Am Nachmittag des gleichen Tages spielte ich in meiner Klavierstunde ein Lied ohne Worte von Mendelssohn, und mit mehr oder weniger Bewusstsein versuchte ich, das elementare Gefühl von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in den Tönen zum Ausdruck zu bringen. Schon damals hat mir dunkel die Einheit von Sozialismus und Musik vorgeschwebt, für die in meinem ganzen späteren Leben gewirkt und die ich Schritt für Schritt zu verwirklichen mich bemüht habe (Kestenberg, 1961, 213).

Nun war es nicht Kestenberg allein, der die bis heute in vielen Köpfen verankerte „Wahlverwandtschaft zwischen ‚Kunstmusik‘ und ‚Bürgertum‘ respektive ‚Populärmusik‘ und den ‚breiten Massen“ (Rademacher, 2023, 13) aufbrechen wollte:

Ein kurzer Blick in die sozialdemokratischen Zeitungen oder Arbeitervereinshefte dieser Zeit genügt, um zu erkennen, dass die Rolle von Kunstmusik außerhalb bürgerlicher Kontexte im ausgehenden 19. Jahrhundert in der Tat lange nicht so marginal

war [...]. Im Gegenteil: Klassische Musik war integraler Bestandteil von Freizeitvergnügungen und Bildungsangeboten aus dem erweiterten Kontext der Arbeiterbewegung (Rademacher, 2023, 12).

Dietmar Schenk betrachtet die weitere künstlerische Entwicklung Kestenbergs mit Augenmaß:

Für Kestenbergs Werdegang war seine Ausbildung als Pianist grundlegend, doch wurde aus ihm letztlich kein ausübender Tonkünstler. [...] In seiner Karriere als Solist stieß er jedoch an Grenzen. Bezeichnend ist, was er in seinen Erinnerungen über einen der prominenten Konzertabende berichtet, den er bestritt: Der Klavierfabrikant Bösendorfer, Inhaber eines Konzertsaals in Wien, drückte ihm im Künstlerzimmer ein Paket Geldscheine in die Hand [Kestenberg, 1961, 251]. Dieses Detail offenbart, dass Kestenberg den Saal zum Zweck der Eigenwerbung für teures Geld gemietet hatte; nun glich der Eigentümer erfreulicherweise die Unkosten aus, weil ihm der Klaviervortrag gefallen hatte. Kestenbergs solistische Auftritte erhöhten sein Prestige, als Klavierlehrer wurde er dadurch begehrt (Schenk, 2023, 37–38).

Wo Mensch und Berg sich begegnen, ereignen sich große Dinge. Dieser dem romantischen Dichter William Blake zugesprochene Ausspruch sollte auch Kestenberg leiten. Wie oft kehren außergewöhnliche Menschen von einem Berg zurück, um die Welt ‚da unten‘ zu verbessern: „Wie ich mich noch genau erinnere, war es auf einem meiner häufigen Besuche bei meinen Eltern in Reichenberg gelegentlich eines Ausfluges am Ostersonntag auf die ‚Tafelfichte‘, den höchsten Berg des Isergebirges, den ich damals allein unternahm“ (Kestenberg, 1961, 263). Mit Osterspaziergängen scheint es in Heldengeschichten eine besondere Bewandnis zu haben: „Hier ist des Volkes wahrer Himmel, // Zufrieden jauchzet groß und klein: // Hier bin ich Mensch, hier darf ichs sein!“ (Goethe, 1986, 36). Kestenberg selbst spricht 1953 in einer schriftlich formulierten Ansprache über europäische Musikerziehung von drei pädagogischen „Glaubensartikel[n]“ (Kestenberg, 1961, 287), doch bleibt klarzustellen, dass es die Tafelfichte und nicht der Berg Sinai war, wo die Ideen zu *Musikerziehung und Musikpflege* empfangen wurden:

In meinem Buch ‚Musikerziehung und Musikpflege‘ habe ich dann alles wie in einem Fieber niedergeschrieben, und das meiste von dem, was ich dort verlangt, geplant und projiziert habe, ist bis 1932, also bis zu meiner zwangsweisen Versetzung in den einstweiligen Ruhestand durch die Regierung Papen, Hitlers Schrittmacher, verwirklicht worden (Kestenberg, 1961, 263).

Es ist die Musik, die er einer „entgötterten Welt, [...] in der die amüsische Maschine triumphiert“ (Kestenberg, 1961, 387), entgegenstellen möchte:

Aber grade der Widerspruch gegen die öde maschinelle Leere, gegen die innere Verlassenheit der menschlichen Seele, gegen ihre täglich greifbarer werdende Angst, Not und Gefahr schafft uns unseren Glauben, unsere Zuversicht, unsere musisch-schöpferische Religion (Kestenbergs, 1961, 387).

Wenn der göttliche Ursprung „der jüdisch-christlichen Quelle [...] alle Musikerziehung erschließt“ (Kestenbergs, 1961, 385), braucht Kunst, Religion und Kunstreligion nicht mehr unterschieden zu werden: „Daß wir atmen, daß wir leben, daß wir sind, daß wir unser Sein bewußt erfüllen und gestalten können, das haben wir zutiefst unserem musisch-ethischen Glauben zu danken“ (Kestenbergs, 1961, 388–389).

Eine Fotografie aus dem Jahr 1960 zeigt Kestenbergs am Klavier, wie er die Haltung des am Klavier phantasierenden Franz Liszt einnimmt, der auf dem berühmten Gemälde von Josef Danhauser (1840) die Büste Beethovens anblickt, um von dieser die höheren Weihen seiner Kunst zu empfangen. Nun wissen wir natürlich nicht, wie dieses Foto entstanden ist. Ob es etwa Kestenbergs eigener Impuls war, sich mit leicht erhobenem Haupt für Weisungen höherer Mächte empfängsbereit zu halten oder ob es sich hier um eine vom Fotografen beorderte Inszenierung handelt. Aber bereits dieses Foto erzählt jene Geschichte, die in *Bewegte Zeiten* nacherzählt wurde: „Denn Musik ist mir der Himmel und das Klavier die Leiter zu ihm“ (Kestenbergs, 1961, 351). Festzuhalten bleibt, dass Musik etwas ist, was man von oben empfängt. Dies steht durchaus im Zusammenhang jenes Bedeutungsanspruchs der Musik, der sich um die Jahrhundertwende in kunstreligiöse Höhe schwingt. Wenn das Klavier den Zugang zu himmlischen Sphären ermöglicht, dann ist es der Künstler, der über einen privilegierten Zugang zu diesen verfügt, um dann das Göttliche in die profane Welt zu tragen: „Wenn Leo Kestenbergs Flügel spielt // Ist er ein heiliger Mann,“ heißt es im Gedicht von Else Lasker-Schüler: „Seine Hände zaubern Musik durch stille Zimmer. // Zwischen uns sitzt dann der ehrwürdige Mond // Goldbehäbig im Lehrstuhl // Und versöhnt uns mit der Welt“ (Lasker-Schüler, 1990, 261; Kestenbergs, 1961, 255; Schenk, 2023, 12). Mit einer gesunden Portion Stolz zitiert Kestenbergs in *Bewegte Zeiten* dieses ihm gewidmete Gedicht von Else Lasker-Schüler: „Die große Dichterin [...] liebte es sehr, wenn ich ihr vorspielte, was ich stets gern tat, da sie eine ungewöhnlich gute ZuhörerIn war. Erst jetzt, vor kurzer Zeit, wurde mir ein Gedicht bekannt, das ich hier zum Abdruck bringen möchte“ (Kestenbergs, 1961, 255).

Das nationalsozialistische Narrativ des ‚Antihelden‘

Zu einer ordentlichen Heldenreise gehört auch, dass ein Umfeld in Frage gestellt wird und dass es Widerstände gibt, die sich den Großtaten in den Weg stellen, wenn es gilt, die Ordnung der Dinge zu entwerfen. Leo Kestenberg musste ja seine Tätigkeit – wie Eberhard Preußner es nüchtern und wenig empathisch formulierte – „vor den Gewalten der Zeit“ (zit. nach Rhode-Jüchtern, 2008, 143) aufgeben. Im Personenartikel von Matthias Kruse in der neuen *MGG* heißt es dazu lapidar: „1929 zum Ministerialrat ernannt, am 1. Dezember 1932 in den Ruhestand versetzt“ (Kruse, 2003, Sp. 59). Wie sehr Kestenberg Anfeindungen ausgesetzt war, gutbürgerliche und etablierte Deutsche ihren aggressiven Antisemitismus auf der Zunge trugen, sei hier anhand des Fabrikantenehepaars Kurt und Elsbeth Grotrian-Steinweg dargestellt:

In der Zeit der sozialistischen Gesellschaft [war] das musikalische Leben stark verjudet, ganz besonders war dies an der Berliner Hochschule für Musik der Fall. Dezerent im Ministerium für Kultur war der Volljude Kestenberg, ein widerlich aussehender Mann von kurzer gedrungener Gestalt, fettleibig mit schwarzem Haar und dicken Wulstlippen. Er hatte schon dafür gesorgt, daß seine Glaubensbrüder Vorteile aus seiner Stellung zogen, so war unter anderen Vorsitzender der Kompositionsabteilung Franz Schreker, auch ein Jude (zit. n. Rhode-Jüchtern, 2008, 144).

Bist du nicht auch einer von den Jüngern dieses Menschen? Der Hass konzentrierte sich auf die Person Kestenberg, deren Bedeutung es dann noch zu überhöhen galt, wenn man das „System Kestenberg“ als ein ‚verjudet‘-bedrohendes Netzwerk darstellen wollte, um weiteren „Kestenbergianern“ nachzustellen: „Es spricht einiges für die Annahme, dass ein Nachhall der NS-Demagogie, oft ins Positive gewendet, noch heute bemerkbar ist; Spuren des Nazi-Narrativs vom ‚Musikdiktator‘ leben, so scheint es, mit einiger Zähigkeit fort“ (Schenk, 2023, 370).

So bleiben die Gründe für die hier dargestellten Heldeninszenierungen komplex: Wenn Bildung auf grundlegende Veränderungen zielt, dann gilt es – sicher auch mit Kestenberg – die großen Fragen nach einer im Humanen sich gründenden „Erziehung zur Menschlichkeit“ zu stellen. Auch wir leben heute in gesellschaftspolitisch bewegten Zeiten, aber wir müssen uns fragen, in welche Narrative wir uns mit Kestenberg begeben dürfen, wenn wir seine Geschichte nicht als Heldengeschichte – oder gar als eine Heldengeschichte des Musikunterrichts – weiterschreiben wollen. Wenn heute von „Menschenbildung durch Musik“ die Rede ist, wird diese oft auf eine „Menschenbildung mit Musik“ verkürzt, Musik und Musikunterricht zum Steigbügel für das Erlangen basaler Kompetenzen instrumentalisiert, für die ästhetische Erfahrungen oder ein künstlerisches Ausdrucksvermögen keine Rolle mehr spielen müssen. Und genauso wie Kestenberg nicht als

„Musikpapst“ autonom vorgehen konnte, um seine Ziele zu verwirklichen, sind heute notwendige Neuorientierungen allein aus einem marginalisierten Musikunterricht heraus, der sich dabei gleichzeitig in seinen Selbstansprüchen überhebt, kaum denkbar. Kestenbergs „Quintessenz der Musikerziehung“ als „Überwindung des einseitigen technisch-formalen Spezialistentums, die in der Einmündung in den breiten Strom des Lebens“ ihre Erfüllung und „Anschluß an die sozialen und pädagogisch-psychologischen Bemühungen unserer Zeit“ (Kestenbergs, 1934, 44) findet, lässt sich nur ohne Heldeninszenierungen und den einseitigen Fokus auf ein wie auch immer zu definierendes Künstlerisches umsetzen. Das von Kestenbergs nicht nur an dieser Stelle bemühte Wort, Musik sei mehr höhere Offenbarung als alle Weisheit und Philosophie, darf dabei gerne in Anschlag gebracht werden, wenn es gelingt, sich von den Beifängen der hier oft mitgedachten germanozentrierten Heroengeschichte der großen Meister zu lösen. Als authentische Äußerung lässt sich dieses Beethoven in den Mund gelegte Zitat ohnehin nicht nachweisen (Cadenbach, 1986, 39).

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Baur, V. (1998). *Paul Bekker. Eine Untersuchung seiner Schriften zur Musik*. Aachen: Rimbaud.
- Bekker, P. (1916). *Das deutsche Musikleben*. Berlin: Schuster & Loeffler.
- Bekker, P. (1932). *Briefe an zeitgenössische Musiker*. Berlin-Schöneberg: Max Hesses Verlag.
- Bellmann, J. (2013). John Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte. In P. Bühler, T. Bühler & Fritz Osterwalder (Hg.), *Zur Inszenierung pädagogischer Erlöserfiguren* (S. 37–52). Bern: Haupt.
- Brecht, B. (1981). *Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2020). *Postheroische Helden. Ein Zeitbild*. Berlin: Suhrkamp.
- Cadenbach, R. (1986). *Mythos Beethoven*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Eco, U. (1984). *Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ehrenforth, K. H. (1981). Blick für das Ganze. Von der Verantwortung schulischer Musikerziehung für die Zukunft unserer (Musik)Kultur. *Musik & Bildung* 13(3), 154–158.
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*. Mainz: Schott.
- Eichhorn, A. (2002). *Paul Bekker. Facetten eines kritischen Geistes*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Erben, E. (2021). „Den Himmel berühren“. *Die Musikpädagogin Frieda Loebenstein (1888–1968)*. Augsburg: Wißner.
- Gage, M. J. (1870). *Woman as inventor*. Fayetteville, New York: F.A. Darling.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Goethe, J. W. v. (1986). *Faust. Eine Tragödie*. In E. Trunz (Hg.), *Goethes Werke, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 3* (S. 7–145). München: Beck.
- Gruhn, W. (2015). *Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen. Leo Kestenbergs Leben zwischen Kunst und Kulturpolitik*. Hofheim: Wolke.
- Habermas, J. & Derrida, J. (2004). *Philosophie in Zeiten des Terrors*. Berlin, Wien: Philo & Philo Fine Arts GmbH.
- Han, B.-C. (2023). *Die Krise der Narration*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hirn, L. (2020). *Wer braucht Superhelden? Was wirklich nötig ist, um unsere Welt zu retten*. Wien, Graz: Molden.
- Holtmeyer, G. (1988). Leo Kestenberg und die Professionalisierung des Schulmusikers. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 13 (44), 14–18.
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (5., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kabisch, T. (2002). Konservativ gegen Neudeutsch, oder: Was heißt „außermusikalisch“. In S. Ehrmann-Herfort, L. Finscher & G. Schubert (Hg.), *Europäische Musikgeschichte, Bd. 2* (S. 831–879). Kassel: Bärenreiter.
- Kaiser, H. J. (2002). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 1. Abgerufen am 21.12.2023 von https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf.
- Kestenberg, L. (1900/2012). Versuch einer materialistischen Darstellung der Entwicklungsgeschichte der Künste. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 2.1*, hg. von U. Mahlert (S. 45–52). Freiburg: Rombach.
- Kestenberg, L. (1921/2009). Musikerziehung und Musikpflege. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 1*, hg. von W. Gruhn (S. 20–146). Freiburg: Rombach.
- Kestenberg, L. (1934/2013). Musikerziehung in unserer Zeit. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 2.2*, hg. von U. Mahlert (S. 33–45). Freiburg: Rombach.
- Kestenberg, L. (1953/2013). Zum 80. Geburtstag von Maria Leo. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 2.2*, hg. von U. Mahlert (S. 255–263). Freiburg: Rombach.
- Kestenberg, L. (1961/2009). Bewegte Zeiten. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 1*, hg. von W. Gruhn (S. 204–398). Freiburg: Rombach.
- Kestenberg, L. (2012). *Briefwechsel. Zweiter Teil. Gesammelte Schriften, Bd. 3.2*, hg. von D. Schenk. Freiburg: Rombach.
- Kruse, M. (2003). Art. „Leo Kestenberg“. In L. Finscher (Hg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Personenteil, Bd. 10* (2. neubearb. Aufl.) (Sp. 58–60). Stuttgart, Kassel: Metzler, Bärenreiter.
- Lasker-Schüler, E. (1990). *Gedichte 1902–1943*. München: dtv.
- Maar, P. (20. Oktober 2004). Die Geschichte vom Jungen, der keine Geschichten erzählen konnte. *Die ZEIT*, 67.
- Maxwell, P. A. (2010). *Wagners Enkel & der Kulturpapst. Leo Kestenberg und Franz W. Beidler 1933–1934*. Victoria BS: online press.
- Nietzsche, F. (1980). *Nachgelassene Fragmente 1882–1884. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Bd. 10*, hg. von G. Colli & M. Montinari. München: dtv.
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Leipzig: Verlag von Veit & Comp.
- Preisling, C. A. (1951). *Carl Thiel. Ein Leben für die Musikkultur des deutschen Volkes*. Regensburg: Habbel.

- Rademacher, W. (2023). *Jenseits der Konzertsäle. Klassische Musik für breite Bevölkerungsschichten in Berlin um 1900*. München: Franz Steiner.
- Rhode-Jüchtern, C. (2008). Die „Kestenbergianerinnen“. Eine vergessene Gruppe innovativer Berliner Musikpädagoginnen. In S. Fontaine, U. Mahlert, D. Schenk & T. Weber-Lucks (Hg.), *Leo Kestenberg. Musikpädagogin und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv* (S. 119–144). Freiburg: Rombach.
- Rhode-Jüchtern, C. (2021). *Maria Leo (1873–1942). Pionierin einer neuen Musikpädagogik*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Rhode-Jüchtern, C. (2023). „Neue Wege des musikalischen Denkens“. Maria Leo: Pionierin einer reformpädagogischen Instrumentallehrerinnenausbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In I. Berg, F. Hofmann (Hg.), *Das Lehren lernen. Instrumentalpädagogik auf dem Weg ins 20. Jahrhundert* (S. 125–135). Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schenk, D. (2023). *Menschenbildung durch Musik. Leo Kestenberg und Weimars Musikreform 1918–1932*. München: edition text + kritik.
- Schneider, C. (2011). Heldenland ist abgebrannt [Interview mit Oliver Link]. *Brand Eins* 13:8, 36–42.
- Vogt, J. (2011). Monsieur Mathieu und seine Brüder. Anmerkungen zur Inszenierung von Musiklehrern im populären Film. In M. Zahn, K.-J. Pazzini (Hg.), *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens* (S. 127–143). Wiesbaden: Springer.
- Wallerius, B. (1987). Ist die Kestenberg-Reform zu Ende? Gedanken zur Aktualität eines historischen Konzepts. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 12(38), 25–29.
- Wilske, H. (2006). Der Paradigmenwechsel nach 1968. In J.-D. Gauger, H. Wilske (Hg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht* (S. 17–31). Freiburg: Rombach.