

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Geschichtsbewusstsein und
Geschichtsvergessenheit.
Historizität in der
Musikpädagogik.

WSMP
Sitzungsbericht

24

Martina Benz, Lars Oberhaus
& Christian Rolle (Hrsg.)
DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2024.2359](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2024.2359)

Inhalt

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit. Historizität in der Musikpädagogik 3

Alexander J. Cvetko, Bernd Clausen und Stefan Hörmann

Einblicke in aktuelle historische Forschungen in der Musikpädagogik: Ansätze, Methoden und Quellentypen – ein Bericht 10

Rita Casale

Erbschaft als Geschichte. Anmerkungen zum Generationenverhältnis aus geschichtsphilosophischer Perspektive 13

Alexander J. Cvetko, Bernd Clausen und Stefan Hörmann

„... die Musikpädagogik hat [...] ein sehr, sehr kurzes Gedächtnis.“
Etikettenschwindel und Begriffstraditionen aus dem Blickwinkel historischer musikpädagogischer Forschung 24

Lars Oberhaus

Erinnerungsforschung. Perspektiven für die Musikpädagogik 47

Benjamin Eibach

„Daß wir [...] noch zum Teil in alten Formen stecken, wer wollte dafür kein entschuldigendes Verständnis haben?“ Musikalischer Schulfunk in der Weimarer Zeit – ein Beitrag zur Mediengeschichte des Musikunterrichts 64

Olivier Blanchard

Im Cotton Club. Die Exotisierung der People of Color in einer Erzählung der Popmusikgeschichte. 86

Jürgen Oberschmidt

Leo Kestenberg und die große Sehnsucht nach einer musikpädagogischen Identifikationsfigur. Eine musikpädagogische Heldeninszenierung im Kontext der Fachgeschichte 109

Markus Hirsch

Vergessene Denkformen in der Musikpädagogik. Zum pädagogisch-dialektischen Denken bei Heinz Antholz 131

Martina Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit

Historizität in der Musikpädagogik

Mit dem Thema „Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit. Historizität in der Musikpädagogik“ knüpft der Sammelband zur Jahrestagung der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (WSMP) 2023, die an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Mannheim stattfand, wieder verstärkt an Forschungsperspektiven im Bereich der Historischen Musikpädagogik an. Dahinter steht ein doppeltes Interesse. Es gilt zum einen der Frage, wie beim Lehren und Lernen von Musik historische Dimensionen berücksichtigt werden können und sollten. Zum anderen geht es um die Geschichte der Musikpädagogik selbst und damit um Theorien und Methoden musikpädagogischer Geschichtsschreibung und die Geschichtlichkeit musikpädagogischer Forschung. Thematisch wird also sowohl auf dezidiert historische Forschungen Bezug genommen als auch auf einen übergeordneten Metadiskurs zurückgegriffen, insofern der historische Kontext von Musik im Unterricht in verschiedenen Beiträgen berücksichtigt wird.

Wie breit das damit angesprochene Spektrum an Forschungsfragen ist, zeigen Publikationen zu Themen wie *Geschichte der Musikerziehung* (Gruhn, 1993), „musikpädagogische Geschichtsforschung“ (Weber, 1999, 9), *Musikalisches Geschichtsbewusstsein* (Welte, 2008), *Historisches Denken* (Cvetko & Lehmann-Wermser, 2011), *Musikpädagogik der Musikgeschichte* (Oberhaus & Unseld, 2016) oder „Begriffsgeschichte“ (Eibach, 2019, 232; Vogt, 2012, 2). Angesichts dieser Vielfalt erscheint es umso erstaunlicher, dass historische Forschungen in der Musikpädagogik vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit bekommen, sondern eher punktuell Konjunktur haben. Die Bedeutung der Thematik zeigt sich auch darin, dass es vor nicht allzu langer Zeit in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* ein ganzes Themenheft über „Geschichtsvergessenheit – Geschichtsbewusstsein“ gegeben hat (Diskussion Musikpädagogik 76/2017).

Neben der grundlegenden Relevanz des Themas für musikpädagogische Problemstellungen ergibt sich die Aktualität der Fragen, denen sich das Symposium widmete, auch vor dem Hintergrund der derzeit proklamierten historischen Zeitenwenden, insofern die sich abzeichnenden

geopolitischen Veränderungen (Stichwort Corona, Klimawandel, Migrationsbewegungen, atomare Bedrohung, Kalter Krieg) neue Forschungsthemen aufrufen. Dies verdeutlichen zahlreiche politische Tagungen im Bereich der Musikpädagogik, die sich immer auch mit „Geschichtsbildern“ auseinandersetzen (exemplarisch s. z. B. Heß & Honnens, 2021). Auch die in der letzten Zeit in der Musikpädagogik intensiv geführten Debatten über Kulturbegriffe/-essenzialismen, Subjektpositionen/Subjektivierungen und die Chancen praxeologischer Denkweisen oder die Herausforderungen politisch-gesellschaftlicher Entwicklungen zeigen die Wichtigkeit einer historisch forschenden Herangehensweise. Den Debatten liegt die geteilte Überzeugung zugrunde, dass Geschichte weder faktisch gegeben ist noch bloß in der Vergangenheit liegt. Die Analyse und Kritik an ethnozentrisch und politisch vorurteilsbeladenen westlich kolonialen Vorstellungen, die auch Theorie und Praxis der Musikpädagogik geprägt haben, stellt das Fach vor die Aufgabe, historisch vermittelte Stereotype, Archetypen und Metaphern zu reflektieren bzw. zu dekonstruieren und neue Arten des Sprechens zu finden.

Bereits 1979 stellte Christoph Richter die Begriffe Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit als zentrale Schlüsselworte historisch-musikpädagogischen Denkens heraus und kritisierte aus didaktischer Sicht, dass die Schule „geschichtslos“ sei und „die Schüler um die wichtige Chance, ihr Leben im Bewusstsein geschichtlicher Gebundenheit zu verstehen und auszurichten“ (Richter, 1979, 1), gebracht werden. Vierzig Jahre später wird diese Kritik als Diagnose der Geschichtsvergessenheit neu artikuliert (Clausen, Cvetko & Hörmann, 2017), die sich in der unzureichenden Beschäftigung mit der Geschichte des Musikunterrichts, zum Beispiel in der mangelnden Kenntnisnahme und Aufarbeitung von historischen Unterrichtsmaterialien, zeigt. Deutlich wird, dass Ansätze zum Geschichtsbewusstsein in quasi regelmäßigen Abständen in der Musikpädagogik aufgegriffen wurden/werden, aber kaum weiterentwickelt werden und zum Teil redundant bleiben.

Der von Jörn Rüsen entwickelte Begriff *Geschichtsbewusstsein* hat als „Basis allen historischen Lehrens und Lernens“ (Rüsen, 2008, 74) insbesondere in der Geschichtsdidaktik weite Verbreitung gefunden und zu einer intensiven Diskussion über Fragen zu historischen Narrationen bzw. zum historischen Erzählen geführt (vgl. dazu auch den Beitrag von Olivier Blanchard über Geschichtserzählungen der Popmusik). In der Musikpädagogik versteht Andrea Welte unter musikalischem Geschichtsbewusstsein „prinzipiell eine Haltung des Nach-Denkens und der Reflexion gegenüber sich selbst wie gegenüber der Welt und der Musik“ (Welte, 2008, 115). Vor diesem Hintergrund finden sich auch in der Musikpädagogik verschiedene Ansätze, dem Verhältnis von „Geschichte und Geschichten“ bzw. dem „Erzählen von Musikgeschichten“ (Cvetko, 2011, 15) verstärkt

Aufmerksamkeit zu widmen. Demnach findet zwar ein Nachdenken über Geschichtsbewusstsein statt, allerdings wurde der Kerngedanke einer „(Re-)Konstruktion des Vergangenen [...] in der Musikdidaktik bisher so gut wie gar nicht aufgegriffen“ (ebd., 28). Entscheidend scheint dabei weniger ein Appell zum Bewusstsein für Geschichte (von Musikunterricht) zu sein, sondern die fundamentale Einsicht über den Rekonstruktionscharakter von Geschichte. Das betrifft auch aus musikpädagogischer Sicht die Fähigkeit zur Mehrperspektivität der Betrachtung der Vergangenheit und der Geschichte, auch um verschiedene Formen von Sinnbildungen zu identifizieren, zu kategorisieren und kritisch zu hinterfragen.

Weitere mögliche Anknüpfungspunkte bietet der Begriff des kulturellen Gedächtnisses, der darauf abhebt, dass Musik geschichtlich sich verändernden Gehalt besitzt und kulturgeschichtlich eingebettet ist (Niegot, 2012; vgl. dazu auch den Beitrag von Lars Oberhaus im vorliegenden Band). Mit den Begriffen Geschichtsbewusstsein und kollektives Gedächtnis sind auch Perspektiven der Erinnerungskultur und der Vergangenheitsbewältigung angesprochen, sofern hierunter „alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse, seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur“ (Musiol, 2012, 15), verstanden werden. Eine kritische Untersuchung könnte die Frage verdienen, inwiefern eine Erinnerungskultur auch musikpädagogisch für populistische Zwecke missbraucht werden kann. Eine in diesem Zusammenhang bislang noch wenig berücksichtigte Perspektive betrifft Erzählungen von Zeitgenossen über biographische Erfahrungen und Begriffstraditionen (s. Clausen et al., 2020, vgl. dazu auch den Beitrag von Alexander J. Cvetko, Bernd Clausen und Stefan Hörmann im vorliegenden Band).

Über die Auseinandersetzung mit Zeitzeugen und deren Erfahrungen hinaus steht auch die Rezeption von bekannten musikpädagogischen Persönlichkeiten und deren Wirken zur Diskussion wie z. B. bei Leo Kestenberg, der oftmals als Heldenfigur inszeniert wird (s. dazu den Beitrag von Jürgen Oberschmidt), oder bei Heinz Antholz, dessen dialektisches Denken rekonstruiert wird (s. dazu den Beitrag von Markus Hirsch). Die Analyse von Strategien der Selbst- und Fremddarstellung musikpädagogisch einflussreicher Personen ist ein Weg, die Geschichte des Faches zu verstehen. Genauso erhellend und wichtig ist eine musikpädagogische Mediengeschichte, die Benjamin Eibach in seinem Beitrag zu den Ursprüngen des musikalischen Schulfunks in der Weimarer Zeit zurückverfolgt.

Der im Untertitel der vorliegenden Publikation genannte Begriff der Historizität ist mehrdeutig und nicht leicht zu fassen, insofern auf der einen Seite auf die vergangene Zeit abgehoben wird (Geschichte), aber auch gleichzeitig eine Grundbedingung der menschlichen Existenz

(Geschichtlichkeit) aufgegriffen wird. Neuere Ansätze (Hartog, 2011) gehen auch davon aus, dass ein Historizitätsregime, das sich aus der zeitlichen Verknüpfung der Kategorien Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammensetzt, durch ein neues Regime abgelöst wurde, in dem die Kategorie der Gegenwart herrscht. Rita Casale versteht in ihrem Beitrag die Geschichtsvergessenheit als eine neue oder veränderte Form von Historizität, die sich v. a. in Form eines fehlenden Generationenverhältnisses dokumentiert, das nicht mehr auf Erinnerungskulturen oder Zeitzeugenerzählungen angelegt scheint. Im Gegensatz zu einer konstanten Weitergabe von Erinnerungen und Geschichte(n) dominiert allein der Präsentismus, der auf einer Überflutung der Gegenwart durch schnelles Wachstum und die immer höhere Anforderungen einer Konsumgesellschaft (Globalisierung) basiert. Hieraus ergibt sich dann die (musik-)pädagogische Aufgabe, den Präsentismus zu kritisieren und das Einholen der Geschichte zu ermöglichen, die über eine Traditionspflege hinausgeht.

Im Gegensatz zum offenen Ansatz der Konstruktion von Geschichten wurde in der Musikpädagogik zwischen 2004 und 2007 ein geradezu entgegengesetzter historisch-normativer Ansatz im Hinblick auf die Einführung eines Werkekanons intensiv auch unter bildungspolitischen Prämissen diskutiert, dann aber auch erstaunlich schnell zu den Akten gelegt. Die damalige musikpädagogische Auseinandersetzung erfolgte mit dem spezifischen Fokus auf ein Papier der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS, 2004, dazu Kaiser et al., 2006) und hinterließ mancherorts den Eindruck, dass sich zwei Lager (und Verbände) feindlich gegenüberstehen, was dazu beigetragen haben mag, dass bis heute eine weiterführende Auseinandersetzung, etwa eine Rekonstruktion musikalischer Kanonisierungsprozesse im Musikunterricht sowie der daran gebundenen unterschiedlichen Formen der Didaktisierung und Reflexion, noch aussteht. Dagegen herrscht in der historischen Musikwissenschaft nach wie vor ein reger Diskurs (Pietschmann & Wald-Fuhrmann, 2013), in dem „nicht zuletzt auch die Frage nach dem kulturellen Selbstverständnis des Westens“ bearbeitet wird. Die Frage nach dem Kanon steht eben nicht nur mit der inhaltlichen Ausrichtung und dem Umgang mit Musikwerken im Unterricht in Verbindung, sondern betrifft Grundfragen des ästhetischen Wertens. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund aktueller Forderungen nach Dekolonisierung von Curricula verdient das Thema interdisziplinäre Aufmerksamkeit.

Die Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik hat sich seit ihrer Gründung immer wieder historischen Untersuchungen gewidmet und historische Fragestellungen auf ihren Symposien diskutiert. Band 1 der Sitzungsberichte (Nolte, 1986) trägt den Titel „Historische Ursprünge der These des erzieherischen Auftrags von Musikunterricht“. In Band 5 (Kaiser, 1993) ging es um sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Dieses Interesse an der Geschichte des

eigenen Faches zeigt sich auch in vielen nachfolgenden Tagungsbänden. Ein Schwerpunkt lag dabei häufig auf Fragen einer musikpädagogischen Begriffsgeschichte. Die disziplinäre Selbstvergewisserung beinhaltete stets die Reflexion und das Bemühen um Klärung zentraler Begriffe des Faches, die Beschäftigung mit ihrer Herkunft und dem historischen Wandel ihrer Bedeutung (von Nolte, 1991 bis Vogt, Heß & Brenk, 2014). Damit folgte die WSMP einer Forderung ihrer Mitgründerin Sigrid Abel-Struth, die musikpädagogische Begriffsforschung in ihrem *Grundriss der Musikpädagogik* als wichtige Aufgabe benannte (Abel-Struth, 2005). Ganz im Sinne dieser Tradition hat Benjamin Eibach vor einigen Jahren methodologische Überlegungen zur musikpädagogischen Begriffsforschung angestellt und dabei die Bedeutung historischer Analysen hervorgehoben (Eibach, 2019). Ein ähnliches Interesse an genealogischen oder archäologischen Fragen zeigt sich auch in Untersuchungen, die sich dem noch jungen Feld musikpädagogischer Diskursforschung zuordnen lassen (z. B. Vogt, 1996, Weber, 1999, Günster 2019 oder, mit Bezugnahme auf einen praxistheoretischen Theoriehintergrund, Vogt, 2020; im englischsprachigen Raum z. B. Yerichuk, 2014). Die vorliegenden Beiträge knüpfen an die damit angedeuteten Traditionen des Nachdenkens über Historizität in der Musikpädagogik an.

Literatur

- Abel-Struth, S. (2005 [1985]). *Grundriss der Musikpädagogik* (2. Aufl.). Mainz: Schott.
- 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. Abgerufen am 27.05.2024 von <https://www.zfkm.org/11-Cvetko-Lehmann.pdf>.
- Cvetko, A. J. (2012). „... nur ein ästhetisches Gebräu von Namen und Daten?“ Historische Etappen der Geschichte im Musikunterricht und aktuelle Aufgaben. *Diskussion Musikpädagogik* 56, 4–11.
- Clausen, B.; Cvetko, A. J. & Hörmann, S. (2020). Projekt „Zeitzeugen der Musikpädagogik“. Rückblick auf 50 Jahre Fachgeschichte. *Diskussion Musikpädagogik* 86, 4–12.
- Eibach, B. (2019). Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen. In V. Weidner & C. Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 231–244). Münster: Waxmann.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte schulischer Musikerziehung vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke.
- Günster, A. (2019). Was das Sichtbare versteckt. Eine diskursanalytische Betrachtung von Fotografien zum Thema Singen in musikdidaktischen Zeitschriften. *Zeitschrift für ästhetische Bildung* 11(1). Abgerufen am 25.05.2024 von http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/Beitrag-Günster_fin2.pdf.

- Hartog, F. (2011). Von der Universalgeschichte zur Globalgeschichte? Zeiterfahrungen. *trivium* 9/2011. Abgerufen am 11.06.2024 von <https://journals.openedition.org/trivium/4059>. <https://doi.org/10.4000/trivium.4059>.
- Heß, C. & Honnens, J. (Hg.) (2021). Beiträge aus dem zweisprachigen Band Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5. Abgerufen am 04.07.2022 von <https://www.zfkm.org/archiv/sonderedition-5-2021/>.
- Kaiser, H.-J. (Hg.) (1993). *Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen Sozietät*. Mainz: Schott.
- Kaiser, H.-J.; Barth, D.; Heß, F.; Jünger, H.; Rolle, C.; Vogt, J. & Wallbaum, C. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (2004). *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative „Bildung der Persönlichkeit“*. Abgerufen am 04.07.2022 von https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=f537e70b-bb52-d4a0-773d-5be3ad928eb2&groupId=252038.
- Musiol, A. (2012). Einleitung. In A. Musiol (Hg.), *Erinnern und Vergessen. Erinnerungskulturen im Lichte der deutschen und polnischen Vergangenheitsdebatten* (S. 15–37). Cham: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niegot, A. (2012). „Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 41–55). Essen: Die Blaue Eule.
- Nolte, E. (Hg.) (1986). *Historische Ursprünge der These des erzieherischen Auftrags von Musikunterricht. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1984*. Mainz: Schott.
- Nolte, E. (Hg.) (1991). *Zur Terminologie in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1987*. Mainz: Schott.
- Oberhaus, L. & Unseld, M. (Hg.) (2016). *Musikpädagogik der Musikgeschichte*. Waxmann: Münster.
- Pietschmann, K. & Wald-Fuhrmann, M. (Hg.) (2013). *Der Kanon in der Musik. Theorie und Geschichte. Ein Handbuch*. München: edition text + kritik.
- Richter, C. (1979). Geschichtlichkeit und Geschichtsbewußtsein. *Musik und Bildung* 43/2, 10–13.
- Richter, C. (2017). Geschichtsvergessenheit. Schüler und Schülerinnen als Historiker. *Diskussion Musikpädagogik* 76, 15–21.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2. überarb. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Weber, M. (1999). Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik. In N. Knolle (Hg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (S. 9–37). Essen: Die Blaue Eule.
- Welte, A. (2008). *Musikalisches Geschichtsbewusstsein. Geschichtlichkeit von Musik als Herausforderung im Instrumentalunterricht* (Dissertation). Universität der Künste Berlin. Abgerufen am 04.07.2022 von https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/19/file/welte_andrea.pdf.
- Vogt, J. (1996). Musikpädagogik im Spannungsfeld der Diskurse. Diskursanalytische Annotate zur Epochenwelle von 1800. In E. Nolte (Hg.), *Musikpädagogik und Musikleben. Sitzungsbericht 1992 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 9–26). Mainz: Schott.

- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–25. Abgerufen am 04.07.2022 von <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>.
- Vogt, J. (2020). Das bürgerliche Subjekt und seine musikalische Bildung. Möglichkeiten und Grenzen einer kulturtheoretischen Interpretation. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Abgerufen am 04.07.2022 von <https://zfkm.org/20-vogt1.pdf>.
- Vogt, J.; Heß, F. & Brenk, M. (Hg.) (2014). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens*. Münster: Lit.
- Yerichuk, D. (2014). 'Socialized Music': Historical Formations of Community Music through Social Rationales. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(1), 126–154.

Alexander J. Cvetko, Bernd Clausen & Stefan Hörmann

Einblicke in aktuelle historische Forschungen in der Musikpädagogik

Ansätze, Methoden und Quellentypen – ein Bericht

An den Universitäten Bamberg, Bremen und Siegen werden derzeit zahlreiche Forschungsprojekte realisiert, die im Rahmen der WSMP-Tagung 2023 in Auswahl präsentiert wurden. Leitend für deren Vorstellung war dabei die Idee, die unterschiedlichen Studien nicht nur inhaltlich vorzustellen, sondern sie insbesondere auch aus forschungsmethodologischer Perspektive sowie hinsichtlich des jeweils herangezogenen Quellenmaterials in den Blick zu nehmen.

Sandra Ehses (Universität Bremen) widmete sich in ihrem Vortrag dem Spannungsfeld zwischen Musikpädagogik und Musiktheorie. Hierfür betrachtete sie deutschsprachige Musiklehren des 16. bis 20. Jahrhunderts. Seitens der Historischen Musikpädagogik wurde dieser Quellentypus bislang kaum untersucht. Einen Schwerpunkt der Auswertung stellt die Vermittlung von Elementarkenntnissen der Musiktheorie im schulischen Kontext dar. Spürt man anhand der Quellen der Unterrichtspraxis nach, so zeigt sich, dass musiktheoretische Unterrichtsinhalte im schulischen Musikunterricht wohl deutlich stärker verankert waren, als es bisherige musikpädagogische Historiographien vermuten lassen.

Einen methodologischen Neuansatz innerhalb der Historischen Musikpädagogik exemplifizierte Erik M. Kirchgäßner (Universität Bremen) anhand des Musikunterrichts an den höheren Knabenschulen Bremens im Zeitraum vom 16. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Ausgehend von den geschichtswissenschaftlichen Grundsätzen der sogenannten *Annales*-Bewegung rückt er Fernand Braudels Konstrukt der *longue durée* und damit langsame, zeitüberdauernde Phänomene und Prozesse ins Zentrum seiner Untersuchung. Hierzu erhebt Kirchgäßner insbesondere aus seriellen Quellen – wie etwa Stundentafeln, Schulprogrammen und Rechnungsbüchern, aber auch personenbezogenen Dokumenten – quantitative Daten sowohl zum Musikunterricht als auch zu den verantwortlichen Musiklehrern und wertet diese statistisch aus.

Benjamin Eibach (Universität Bremen) stellte in seinem Vortrag Fachzeitschriften als Quellen für Forschungsprojekte zur Geschichte der Musikpädagogik ins Zentrum. Dazu entwickelte er eine umfassende Chronologie musikpädagogischer Zeitschriften des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Eibach rekonstruiert einerseits verschiedene Funktionen musikpädagogischer Zeitschriften aus seinem Quellenmaterial wie u. a. die Verbreitung von Reformideen oder die Schaffung eines Forums für fachliche Diskussionen. Andererseits untersucht er die in den Zeitschriften auftretenden Textklassen und -sorten. Als Perspektiven für zukünftige Forschung zeigt Eibach zusätzlich zur bloßen Erschließung und Digitalisierung auch die Aufbereitung des Quellenmaterials für Auswertungen mit Verfahren der Digital Humanities auf.

Einen Einblick in musikpädagogische Alltagsgeschichte lieferte Florian Mayer (Universität Bamberg). Seiner Forschungsarbeit liegt der umfangreiche Nachlass des bayerischen Musiklehrers Alwin Köhler zu Grunde. Mithilfe dieses vielfältigen Quellenkorpus (u. a. autobiographische, alltagskulturelle, künstlerische Dokumente) sowie einem narrativen Interview mit Köhlers Enkelin rückt Mayer einerseits einen historischen Einzelfall ins Rampenlicht. Andererseits lotet er hierbei die disziplinären Grenzen und Schnittmengen von Wissenschaftlicher Musikpädagogik, Geschichtswissenschaft und Qualitativer Sozialforschung aus, um diesen Einzelfall nicht nur idiographisch darzustellen, sondern ihn zudem an der musikpädagogischen Fachgeschichte zu spiegeln.

Zuletzt widmete sich Andreas Leymann (Universität Siegen) der Rekonstruktion des Musikunterrichts in den 1950er- und 1960er-Jahren. Neben der Sichtung zahlreicher Quellen wie Richtlinien, Unterrichtsberichten, Personalakten von Lehrerinnen und Lehrern oder Lehrwerken stellt die umfängliche Berücksichtigung von Klassenbüchern ein Novum historisch-musikpädagogischer Forschung dar. Ausgehend von den teils kryptischen Klassenbucheinträgen und unter Zuhilfenahme weitere Artefakte rekonstruiert Leymann Musikstunde um Musikstunde. Zudem ermöglichen statistische Auswertungen differenzierte Aussagen über die Unterrichtsrealität beispielsweise anhand konkreter Stundeninhalte.

Die Vorträge zeigten in ihrer Gesamtheit die Bandbreite aktueller Forschung in der Historischen Musikpädagogik. Dabei hat sich in den letzten Jahren *erstens* der Pool unterschiedlicher historischer Quellentypen erheblich erweitert. Neben den in den oben skizzierten Forschungsprojekten herangezogenen Quellen werden zunehmend auch Filme, Schulfunksendungen, Fachberaterberichte u. v. m. herangezogen. Dabei wird verstärkt das Ziel verfolgt, zurückliegende Schul- und Unterrichtsrealitäten besser darstellen zu können, um nicht nur im Modus des Sollens (wie er sich in Richtlinien, Schulbüchern oder praktischer Ratgeberliteratur niederschlägt) auf vergangene Unterrichtspraxis zu blicken, sondern sich auch den Realitäten von einst anzunähern. *Zweitens*

zeigt sich, dass Fragestellungen oftmals noch nicht zu Beginn eines Forschungsprojektes offenliegen, sondern sich erst aus herangezogenen Quellen ergeben. Intensive Quellensuche und -auswertung bedingen dabei mögliche Erkenntnisinteressen. *Drittens* werden seit Jahrzehnten immer wieder Forderungen nach forschungsmethodischer Reflexion innerhalb der Historischen Musikpädagogik laut und diesen wurde unlängst auch vermehrt nachgekommen. Die Forschungspraxis spiegelt allerdings einen eher pragmatischen Umgang mit Forschungsmethoden wider. Ein spezifisches Methodenrepertoire existiert de facto nicht, sodass allenfalls Methoden benachbarter Fachdisziplinen adaptiert werden.

Rita Casale

Erbschaft als Geschichte

Anmerkungen zum Generationsverhältnis aus geschichtsphilosophischer Perspektive¹

Historizität, Geschichte, Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit sind Themen, mit denen ich mich schon lang befasse: Meine *tesi di laurea* [Magisterabschluss] in Philosophie trug den Titel „Individuum und Geschichte“, in meiner Dissertation habe ich Martin Heideggers Auseinandersetzung mit Friedrich Nietzsche am Leitfaden der Geschichte bzw. der Geschichtlichkeit erörtert und in meinen jüngeren bildungsgeschichtlichen Texten widme ich mich der Analyse des strukturellen Verhältnisses von Bildung und Geschichte. Im Sinne Heinz-Joachim Heydorns, dem zufolge Bildung und Geschichtsbewusstsein in einem engen Zusammenhang stehen, begreife ich Bildung als „Einholen der Geschichte“ (vgl. dazu Heydorn, 1970, 8; Casale, 2020). Was aber unter „Einholen der Geschichte“ zu begreifen ist oder inwiefern heute ein Einholen der Geschichte bzw. Bildung möglich ist, ist für mich eine komplexere Frage, als sie auf den ersten Blick erscheinen kann. Lässt sich diese Frage *ideengeschichtlich* in eine bestimmte, wenn auch revidierte, idealistisch geschichtsphilosophische Tradition einbetten, ist sie in *geschichtlicher Hinsicht* nicht so einfach zu beantworten. Mit der Unterscheidung zwischen einer historischen Betrachtung der Problematik und ihrer *geschichtlichen Bearbeitung* befinden wir uns mitten in der Thematik des Symposiums.

Wir können auf die Diagnose einer gegenwärtigen Geschichtsvergessenheit verweisen, versuchen sie historisch zu erklären, hiermit aber haben wir uns noch nicht mit der Frage nach der Möglichkeit und nach den Formen eines Geschichtsbewusstseins heute befasst. Dieser zweite Aspekt ist von besonderer Relevanz für diejenige von uns, die auch pädagogisch tätig sind und die ein Interesse haben, das eigene Fach weiterzuvermitteln.

Mit dem Fokus auf das Generationsverhältnis soll im ersten Teil meines Beitrags „die Generation der Zukunft“ begrifflich gefasst werden. Ausgehend davon soll unter dem Titel „Niemandskinder“

¹ Der vorliegende Text entspricht dem Manuskript des Vortrags, der am 12. Mai 2023 bei dem Symposium „Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit – Historizität in der Musikpädagogik“ der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik gehalten worden ist. Für das sorgfältige Lektorat des Textes bedanke ich mich bei Julia Weber.

ein Intermezzo folgen, das der paradoxen Vollendung des modernen Bildungsversprechens gewidmet ist. Unter dem Titel „Die zeitliche Provinz: Das Jetzt“ werde ich im letzten Teil am Leitfaden der Krise des modernen Generationsverhältnisses den Begriff der Historizität einführen und in seiner gegenwärtigen Form konturieren.

Die Generation der Zukunft

Generationsverhältnis wird von mir nicht in soziologischer Hinsicht verstanden – d. h. im Sinne Karl Mannheims (1928/1964) als ein Unterschied zwischen Kohorten, deren Gemeinsamkeiten in geteilten Erlebnissen bestehen: die 68er-Generation, die Golfgeneration etc. –, sondern in pädagogischer Hinsicht als Möglichkeit für die ältere Generation, der neuen etwas zu vermitteln, das zu vermitteln würdig ist. Dieses Verständnis der Pädagogik, die vom Topos der generationalen Differenz ausgeht, steht im deutschsprachigen Raum in einer bestimmten Tradition. Sie geht auf Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher zurück und wird von Autor:innen wie Walter Benjamin, Siegfried Bernfelds, Hannah Arendt, Alexander Mitscherlich und Micha Brumlik weitergeführt (siehe dazu Casale 2022). In seiner Vorlesung mit dem Titel *Grundzüge der Erziehungskunst* schreibt Schleiermacher:

Es muß also eine Theorie geben, die von den Verhältnissen der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt (Schleiermacher, 1826/2000, 9).

In Anschluss an diese Tradition begreife ich das pädagogische Generationsverhältnis als eine Vermittlung, die *im Namen* einer Differenz, einer Differenz der Erfahrung, einer Differenz in dem Verhältnis zur Geschichte, und *unter dem Zeichen* eines Verständnisses von Geschichte als Seditimentierung und Fortschritt, als stratifizierter Entwicklung stattfindet. Anders formuliert und zugespitzt auf die Frage dieses Symposiums: Die Möglichkeit der fachlichen Vermittlung einerseits und deren Notwendigkeit andererseits setzt voraus,

1. dass ein Fach, eine spezifische Wissensform, eine bestimmte Kunstgattung historisch seien;

2. dass für deren Weiterentwicklung [Weiterentwicklung von Wissenschaft und Kunst] die Vermittlung und Aneignung der existierenden Formen, der Formen, die sich im Laufe der Geschichte bzw. von bestimmten Traditionen entwickelt haben, notwendig seien;
3. dass die Verantwortung für die Vermittlung bei denjenigen liegt, die ein fachliches Verhältnis zu einer solchen Geschichte haben;
4. dass die Aneignung der Historizität *von etwas* Bedingung für dessen Weiterentwicklung sei;
5. dass zu einer solchen Aneignung eine bestimmte Form von Geschichtsbewusstsein gehört, d. h. eine, die sich auf die Geschichte des eigenen Faches oder der eigenen Kunst bezieht.

Nun, die Thematisierung des so verstandenen Generationsverhältnisses wird hier als kategorialer Zugang zu dem Zusammenhang von Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit (und Historizität), der in dem Titel Ihres Symposiums zum Ausdruck gebracht wird, gedacht.

Das voraussetzungsreiche geschilderte Generationsverhältnis könnte für obsolet gehalten werden – die Diagnose einer gegenwärtigen Geschichtsvergessenheit gibt mögliche Hinweise darauf. Zugleich sollte es nicht so einfach sein, *ad acta* zu legen, dass ein solches Generationsverhältnis die rechtliche und geschichtsphilosophische Grundlage der Wissens- und Kunstvermittlung sowie deren subjektiver Aneignung für die europäische klassische Moderne darstellt.

Subjektiv gewendet – d. h. gedacht von der Seite der Bildung (des Geschichtsbewusstseins) – impliziert diese Form von Historizität, die in dem pädagogisch gefassten Generationsverhältnis enthalten ist, dass die Möglichkeit einer fachlichen Expertise in Zusammenhang mit einem bewussten Verhältnis zur Geschichte eines bestimmten Gebiets steht.

Geschichtsbewusstsein sei hier weder mit historischer Gelehrsamkeit noch *tout court* mit Traditionsbewusstsein verwechselt. Geschichtsbewusstsein ist keine reine Bejahung weder der Kontinuität noch der Diskontinuität der Geschichte und geht über die anthropologische Tatsache der Abwechslung von Generationen hinaus.

Die rechts- und geschichtsphilosophische Auffassung des Generationsverhältnisses ist die historisch spezifische moderne, liberale Auffassung der Beziehung zwischen Erwachsenen und Aufwachsenden, die ich in meiner *Einführung zu Erziehungs- und Bildungsphilosophie* und in einem Essay zur Krise der Repräsentation an Beispiel von John Locke, Immanuel Kant und Georg Wilhelm Friedrich Hegel analysiert habe (siehe Casale, 2016).

Distanz nehmend von der patriarchalen Betrachtung des Familienrechtes eines Robert Filmer (vgl. Filmer, 1680/2019), plädiert John Locke in seinen *Zwei Abhandlungen über die Regierung* von 1690 für die Begrenzung der väterlichen Gewalt und für eine repräsentative Auffassung der elterlichen Funktion, die zugleich von der juristischen Gleichheit aller Menschen und von dem generationalen Unterschied von Kindern und Erwachsenen ausgeht:

Kinder werden, das gebe ich zu, nicht in diesem völligen Zustand der Gleichheit geboren, sie werden aber doch für ihn geboren. Ihre Eltern haben eine Art Herrschaft oder Gerichtsbarkeit über sie, wenn sie zur Welt kommen und auch noch einige Zeit danach. Sie ist jedoch nur vorübergehend. Die Fesseln dieser Unterwerfung gleichen den Windeln, mit denen sie während der Hilflosigkeit ihrer frühen Kindheit gewickelt und geschützt werden. Alter und Vernunft lockern sie, je größer die Kinder werden, bis sie schließlich ganz wegfallen, und der Mensch der eigenen freien Leitung überlassen wird (Locke, 1690/1977, §55).

Die Mündigkeit aller setzt also in einer liberalen Gesellschaft unter Berücksichtigung des generationalen Unterschieds voraus, dass die Erwachsenen in juristischer Hinsicht verantwortlich sind, d. h. stellvertretend die Verantwortung übernehmen für die Mündigkeit von denjenigen, die nur *in potentia* selbstregierungsfähig sind. Einer solchen juristischen Verantwortung ist eine erzieherische komplementär, die schon bei Kant und dezidiert bei Hegel und Schleiermacher *geschichtsphilosophisch* dekliniert wird. Der Prozess, der dazu führt, Aufwachsende mündig werden zu lassen, realisiert sich im Medium einer *geschichtlichen Vermittlung*, einer *geschichtlichen Einführung* in die Welt, in ihre objektivierten Formen: Wissenschaft, Kunst und Institutionen. Die geschichtsphilosophische Erziehung diene der kommenden Generation, zugleich dem Einzelnen und der Menschheit als Gattung, d. h. dem Prozess der Mündigkeitswerdung des Aufwachsenden und der vernünftigen Vervollkommnung der Menschheit, so Kant in seiner Vorlesung *Über Pädagogik*:

Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommenet werden muß. Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zu Stande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt, und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt. [...] Daher ist die Erziehung das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert (Kant, 1803/1977, 702).

Diese rechtliche und geschichtsphilosophische Grundlage der Wissens-, Kunst- und auch Technikvermittlung findet in der Schule, in dem gesamten Bildungswesen die Konkretisierung ihrer historischen Form als „institutionalisierte Bildung“ (Heydorn, 1972, 58) mit der doppelten Funktion der Lehre (Vermittlung) und der Forschung (Weiterentwicklung von Wissenschaft, Kunst und Technik).

Intermezzo: Niemandskinder

Inwiefern hängt eine solche Auffassung des Generationsverhältnisses trotz ihrer institutionellen Verankerung im Bildungswesen von einem bildungsbürgerlichen Verständnis von Tradierung ab?

Den ersten Teil des Titels dieses Beitrags *Erbschaft als Geschichte* habe ich unter dem Eindruck der Resonanz einer kleinen autobiographischen Erzählung des Schriftstellers Lukas Bärfuss formuliert. Die Erzählung mit dem suggestiven Titel *Vaterkiste. Eine Geschichte über das Erben* ist im Jahr 2022 kurz vor Weihnachten erschienen.

Das vorher geschilderte Generationsverhältnis, begrifflich von einer geschichtsphilosophischen Tradition geprägt, hat auch eine bestimmte sozialgeschichtliche Komponente. Es drückt das bürgerliche Selbstverständnis von Erbschaft und von ökonomischer sowie kultureller Tradierung aus. Im letzten Jahrzehnt hat eine neue Generation von Schriftsteller:innen eine gewisse Popularität erreicht, die ich mit der Formulierung „Niemandskinder“ bezeichnen würde. Es handelt sich um Autor:innen (Lukas Bärfuss, Annie Ernaux, Didier Eribon, Édouard Louis), die über ihre ‚Unzugehörigkeit‘ zu einer genealogischen Geschichte schreiben. Ihre Bildungsromane sind keine Familienromane in klassischer, d. h. in moderner Hinsicht. Sie stehen sozialgeschichtlich in keinem genealogischen Verhältnis. Die Vaterkiste, von der Lukas Bärfuss schreibt und die metaphorisch für die Geschichte von jedem und jeder interpretiert werden könnte, gehört tatsächlich mehr der Ordnung des Schicksals als der der Geschichte an. Die Vaterkiste, mit der sich der erwachsene Lukas Bärfuss nach dem Tod seines Vaters, eines Mannes, der wegen unbezahlter Schulden und kleiner Verbrechen mehrmals verhaftet wurde und der seinen Sohn von Geburt an zum Waisenknaben machte, zu beschäftigen hatte, fungiert in der Erzählung als Simulakrum eines verfehlten Erbes. Jede:r, auch die Vaterlosen, erhalten eine Vaterkiste. Das Generationsverhältnis wird hiermit naturalisiert, anthropologisiert. Nur auf den zweiten Blick wird ersichtlich, dass erst im Medium der Erzählung ein historisches Verhältnis zu der eigenen Vergangenheit hergestellt wird.

Erben ist kein natürliches, sondern ein rechtliches und ein historisches Verhältnis. Die Vaterkiste soll angenommen werden, damit sie zum Erbe wird.

Erbschaft, Geschichte im Sinne des historischen Bewusstseins, wird nur im Medium der Erzählung möglich. Bei Autor:innen wie Lukas Bärfuss bzw. in dem Sujet dieser neuen Art von Bildungsromanen findet zwar eine Umordnung des Generationsverhältnisses statt, aber die Zeitstruktur, der Zeithorizont der modernen Geschichtsauffassung und das damit verbundene Geschichtsbewusstsein bleibt. Es ist die jüngere Generation, die die Verantwortung übernimmt, sich ins Verhältnis zu der eigenen Geschichte zu setzen. Im Fall der erwähnten Erzählung ist es der Ich-Erzähler, der in seiner Beschäftigung mit der Kiste, die den Tod ihres Besitzers überlebt hat, mit einem Überrest, seinen Erzeuger zum Vater macht. Die generationale Ordnung wird durch die Aneignung einer Geschichte wiederhergestellt, um deren Weitergabe sich niemand gekümmert hat. Ihre Erzählung entreißt sie dem Vergessen und verleiht ihr eine geschichtliche Würde. Hiermit wird ein Faden zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gesponnen und das Gewebe der modernen Zeitlichkeit repariert, geflickt.

Der Schilderung des modernen Generationsverhältnisses als paradigmatisches Beispiel für das Verständnis moderner Historizität ist ein Intermezzo gefolgt, das noch einmal versucht, die Moderne zu retten. Dieser Versuch wird nicht zuletzt von denjenigen unternommen, die das ambivalente Versprechen der aufklärerischen Geschichtsphilosophie – Emanzipation durch Bildung – in einer Zeit realisieren wollen, die nicht mehr an dieses Versprechen glaubt. Nach diesem Intermezzo werde ich mich im letzten Teil meines Beitrags zuerst mit dem Begriff der Historizität als solchem befassen und daran anschließend mit seiner gegenwärtigen Form.

Die zeitliche Provinz: das Jetzt

Kurz zurück zum Intermezzo: Kann die dort entwickelte Rettung einer verfehlten Vater-Sohn-Beziehung im Medium der Erzählung den zerrissenen Faden wiederherstellen? Oder handelt es sich um eine Ausnahme, um einen letzten Versuch, an einer Geschichte festzuhalten, der von denjenigen unternommen wird, die zwar in genealogischer, in sozialgeschichtlicher Hinsicht nicht ihre Kinder sind, aber die sich eine Tradition zu eigen gemacht haben, in deren Mittelpunkt das moderne Konzept des historischen Bewusstseins steht?

Zu diesem Konzept des historischen Bewusstseins gehört das generationale Verhältnis sowie die damit verbundene geschichtsphilosophische Zusammengehörigkeit von Vergangenheit,

Gegenwart und Zukunft. Wie ist diese Zusammengehörigkeit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verstehen? Ist sie kategorial, d. h. bezeichnet sie die transzendente Struktur der Zeit und daraus folgend der Geschichte oder steht sie für eine spezifische Form von Historizität? Wenn sie eine bestimmte Form von Historizität darstellt, lässt sich diese einfach durch den Hinweis auf die Zusammengehörigkeit von drei zeitlichen Ekstasen charakterisieren oder sollte sie näher bestimmt werden?

In dem Titel dieses Symposiums „Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit – Historizität“ taucht neben den Begriffen von Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit auch der Begriff von Historizität auf. Den Begriff des Geschichtsbewusstseins als spezifischen Modus der Aneignung der eigenen Geschichte, der von einem liberalen Verständnis von Geschichte geprägt ist, habe ich versucht am Beispiel einer geschichtsphilosophischen Auffassung des Generationsverhältnisses zu erläutern. Die Geschichtsvergessenheit werde ich als eine bestimmte historische Form von Historizität im letzten Teil meines Vortrags zum Gegenstand meiner Überlegungen machen. Zuerst aber soll der Fokus auf den Begriff der Historizität gerichtet werden. Dies soll nicht nur zu einer begrifflichen Erörterung dienen, sondern als argumentativer Übergang von der Betrachtung einer Form der (modernen) Historizität, bei der die Gegenwart aus der Vergangenheit erklärt und aus der Zukunft erlebt wird, zu einer neuen Form, deren Zeitwahrnehmung in der Gegenwart verhaftet bleibt – der sogenannte *Präsentismus*.

Also zuerst Historizität: Inwiefern differenziert sie sich von der Geschichte und von der Historiographie? Worin unterscheidet sich die Historizität von den *res gestae* (Geschichte) und von der *historia rerum gestarum* (Geschichtsschreibung)?

Im fünften Kapitel von *Sein und Zeit* (1927) führt Heidegger den Begriff der *Geschichtlichkeit* ein, den ich hier als Synonym von Historizität betrachte. Der Begriff der Geschichtlichkeit wird von dem der *Geschichte* – verstanden sowohl als das Vergangene als auch als Universitätsfach, als Geschichtswissenschaft – und von dem der *Historiographie* unterschieden. Mit Geschichtlichkeit/Historizität wird die Möglichkeit der Geschichte selbst, also ihr Apriori bezeichnet. Sie wird aus der zeitlichen Struktur des Daseins kategorial abgeleitet, d. h. aus der Endlichkeit der menschlichen Existenz. Der Zugang zur Endlichkeit eröffnet sich durch das Sich-ins-Verhältnis-Setzen zum eigenen Tod. Im *Sein-zum-Tode* erschließt sich die Zusammengehörigkeit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Im Unterschied zur am Anfang meiner Überlegungen (am Beispiel der bürgerlichen Auffassung des Generationsverhältnisses) geschilderten teleologischen modernen Geschichtsphilosophie neutralisiert Heidegger den Lauf der Geschichte. Heideggers Geschichte hat kein Telos (die

postmoderne Philosophie wird daran anschließen), sie ereignet sich, ohne sich an den Plan der Vernunft zu halten. Geschichtlichkeit wird einfach als Zusammengehörigkeit von drei Zeiteckstasen gedacht. Es trifft zwar zu, dass der antimoderne Heidegger die Möglichkeit des Daseins, sich geschichtlich zu entwerfen, von dessen Antizipation der Zukunft abhängig macht, aber auf einer kategorialen Ebene begreift er Geschichtlichkeit/Historizität schlicht als die Zusammengehörigkeit der drei Modi der Zeit.

Der Historiker François Hartog historisiert ein solches Verständnis von Historizität. Das spezifische Verhältnis, das sich in einer bestimmten historischen Phase zwischen den drei zeitlichen Modi entfaltet, konstellierte sich selbst historisch: Die Geschichtlichkeit ist damit selbst historisch zu denken. Er spricht diesbezüglich von *régime d'historicité*: „Un régime d'historicité n'est ainsi qu'une façon d'engrener passé, présent et futur ou de composer un mixte des trois catégories“ (Hartog, 2003, 3).²

Das Regime der Geschichtlichkeit, das m. E. dem Titel des Symposiums sowie der von mir dargestellten Konzeption des Generationsverhältnisses zugrunde liegt, entspricht der zeitlichen Struktur der Moderne, die für Hartog in Anlehnung an Reinhart Koselleck von der Öffnung gegenüber der Zukunft, dem Fortschritt geprägt ist. Auch die Relevanz, die der Vergangenheit zugeschrieben wird, bezieht sich auf deren stiftende Bedeutung für die Zukunft. Mit einem plastischen Bild beschreibt Adriano Prospero die moderne Historizität wie folgt: „La storia era un albero che si alimentava dalla chioma e non dalle radici. Il presente era solo un passaggio in vista delle tappe successive“ (Prospero, 2021, 93).³

Beginn und Ende dieses Regimes der Geschichtlichkeit seien von zwei Revolutionen *unterschiedlichster* Natur markiert worden: der Französischen Revolution (1789) und dem Fall der Berliner Mauer (1989). Letzterer vollendet für Hartog einen Prozess, der schon in den 1960er-Jahren in Gang gesetzt worden und der in dem Slogan „No Future“ zum Ausdruck gekommen sei. Nicht die Zukunft stelle die Revolution dar, sondern die Gegenwart. In der neuen Ausrichtung der Historizität auf die Gegenwart handelt es sich für Hartog nicht um Epikureismus oder Stoizismus oder um eine messianische Gegenwart. Bei der allmählichen Überflutung des zeitlichen Horizonts durch die sich aufblähende, hypertrophe Gegenwart seien das schnelle Wachstum und die immer höheren Anforderungen einer Konsumgesellschaft die treibende Kraft. Das höchst beschleunigte

² „Ein Regime der Geschichtlichkeit ist somit nur eine Art und Weise, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verzahnen oder eine Mischung aus den drei Kategorien zusammenzustellen“ (deutsche Übersetzung RC).

³ „Die Geschichte war ein Baum, der sich von der Krone und nicht von den Wurzeln ernährte. Die Gegenwart war nur ein Übergang im Hinblick auf die nächsten Etappen“ (deutsche Übersetzung RC).

Tempo der technologischen Innovationen, die Gier nach immer leichteren Profiten, die spaßmodische Suche der Medien nach dem Neuen lassen Dinge und Menschen schnell veralten. Produktivität, Flexibilität und Mobilität seien zu den Schlüsselwörtern neuer Formen von Individualität geworden (vgl. Hartog, 2003, 156).

Es sollen hier nicht die Ursachen eines solchen zeitlichen Regimewechsels rekonstruiert werden, das könnte und sollte ebenfalls näher betrachtet werden, sondern in erster Linie geht es darum, das Register einer neuen Form von Historizität zu begreifen, die den Horizont unserer Geschichtserfahrung prägt.

Unter mehreren prominenten modernen Historiker:innen besteht ein gewisser Konsens hinsichtlich der Charakterisierung des neuen Regimes der Historizität. In Bezug auf die Vergangenheit wird deren *Zerstörung* hervorgehoben, hinsichtlich der Gegenwart deren *Hypertrophie*, in Zusammenhang mit der Zukunft deren *Gefahr*.

In *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts* unterstreicht der britische Historiker Eric Hobsbawm, inwiefern die zeitgenössische Zerstörung der Vergangenheit eine Infragestellung des modernen Verständnisses von Generationsverhältnis impliziert und hiermit der Möglichkeit der Geschichte selbst:

Die Zerstörung der Vergangenheit, oder vielmehr die jenes sozialen Mechanismus, der die Gegenwartserfahrung mit derjenigen früherer Generationen verknüpft, ist eines der charakteristischsten und unheimlichsten Phänomene des späten 20. Jahrhunderts. Die meisten jungen Menschen am Ende dieses Jahrhunderts wachsen in einer Art permanenter Gegenwart auf, der jegliche organische Verbindung zur Vergangenheit ihrer eigenen Lebenszeit fehlt (Hobsbawm, 1995, 17).

Der Zerstörung der Vergangenheit, der in jedem Bereich des kulturellen und politischen Lebens verbreiteten Geschichtsvergessenheit, folgt eine Verabsolutierung der Gegenwart bzw. dessen, was präsent, evident ist.⁴ Die Gegenwart (re-)produziert jeden Tag eine angebliche evidente Präsenz und eine planbare Zukunft, die sie für nötig hält oder für nötig zu halten glaubt. *Präsentismus* ist der Begriff, mit dem Hartog das neue Regime der Historizität und diese neue Form von „*zeitlicher Provinzialität* [Kursiv RC]“ (Hartog, 2003, 157) bezeichnet.

Auch wenn eine neue prominente Bewegung von Studierenden sich im Unterschied zu der der 1960er-Jahre, deren Slogan „No Future“ war, „Fridays for Future“ auf die Fahne schreibt, stellt die

⁴ Zur Kritik der Metaphysik der Präsenz verweise ich auf Heideggers Kritik an der Geschichte der Metaphysik (Heidegger 1961) sowie daran anschließend an Derridas Dekonstruktion (siehe Derrida 1967/1972, Casale 2001, Casale 2005, 360–373).

Zukunft für sie keine utopische Möglichkeit, kein Versprechen, sondern nur eine Bedrohung dar. Wenn die Zeitdiagnose stimmt, was tun? Sich melancholisch einstimmen und kulturpessimistisch in der Pflege eines bildungsbürgerlichen Geschichtsverständnisses Trost finden?

Historisch, also aus einer bildungshistorischen Perspektive, glaube ich, besteht die Aufgabe darin, das neue Regime von Historizität in seinen unterschiedlichen Elementen zu erforschen. Diesbezüglich wären auch die veränderten Modalitäten der (Re-)Produktion und Vermittlung von Wissenschaft und Kunst zu untersuchen.

Für mich als Lehrende reicht die Untersuchung der neuen zeitlichen Konstellation nicht aus. Sie, die neue Konstellation, sollte aber als der Ausgangspunkt betrachtet werden, als der punktuelle Gegenstand der Kritik. Davon ausgehend wären neue Formen der Wissens- und Kunstvermittlung zu erproben, die den Präsentismus dekonstruieren und zugleich ein Einholen der Geschichte ermöglichen, das über die Traditionspflege hinausgeht. Der neue Technologie-Fetischismus – ich spreche hier nicht von einem schöpferischen Umgang mit den neuen technologischen Entwicklungen – könnte ein Hindernis dafür sein. Er basiert auf der Negation intergenerationaler Vermittlung und auf der Bejahung einer Innovation, die sich nur im *Jetzt* konsumieren lässt.

Literatur

- Bärfuss, L. (2022). *Vaters Kiste. Eine Geschichte über das Erben*. Hamburg: Rowohlt.
- Casale, R. (2001). Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In H. Lutz & N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–30). Opladen: Leske + Budrich.
- Casale, R. (2005). *L'esperienza-Nietzsche di Heidegger: tra nichilismo e Seinsfrage*. Neapel: Bibliopolis.
- Casale, R. (2016). Krise der Repräsentation: Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters. In Dies., H.-C. Koller & N. Ricken (Hg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 207–224). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Casale, R. (2020). Bildung nach der Krise der bürgerlichen Philosophie. In D. Stederoth, D. Novkovic & W. Thole (Hg.), *Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie* (S. 9–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Casale, R. (2022). *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh UTB.
- Derrida, J. (1967/1972). *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Filmer, R. (1680/2019). *Patriarcha*. Hamburg: Meiner.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Editions du Seuil.
- Heydorn, H.-J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

- Heidegger, M. (1927/1977). *Sein und Zeit. Gesamtausgabe, Bd. 2*, hg. von F.-W. von Herrmann. Frankfurt a. Main: Klostermann.
- Heidegger, M. (1961). Die Metaphysik als Geschichte des Seins. In Ders., *Nietzsche, Bd. 2* (S. 399–455). Pfulingen: Neske.
- Heydorn, H.-J. (1972). Zu einer neuen Fassung des Bildungsbegriffs. In Ders., *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974* (S. 56–145). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hobsbawm, E. (1995). *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München: Hanser.
- Kant, I. (1803/1977). Über Pädagogik. In Ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Werkausgabe, Bd. 11/2*, hg. von W. Weischedel (S. 691–761). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Locke, J. (1690/1977). *Zwei Abhandlungen über die Regierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1928/1964). Das Problem der Generationen. In Ders., *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*, hg. von K. H. Wolff (S. 509–565). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Prosperi, A. (2021). *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*. Turin: Einaudi.
- Schleiermacher, F. D. E. (1826/2000). Grundzüge der Erziehungskunst. In Ders., *Texte zur Pädagogik, Bd. 2*, hg. von M. Winkler & J. Brachmann (S. 7–72). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

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 genauer 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 sowieso 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).

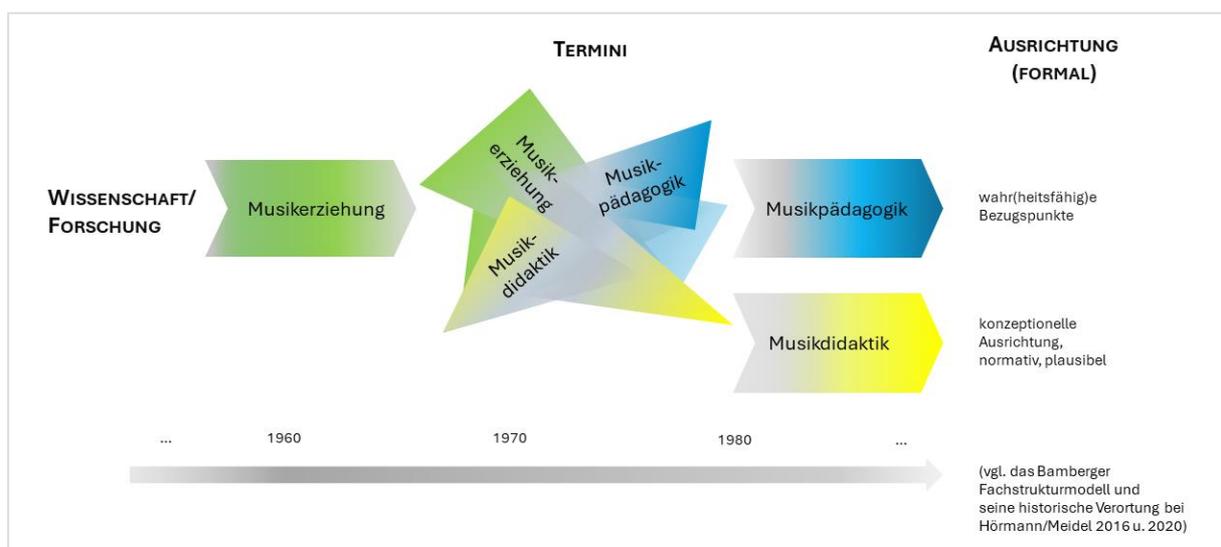


Abb. 1: Historische Entwicklung und Verortung zentraler fachlicher Bezeichnungen

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 Kontextualisierung 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://acrobatis.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[chmidt-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.

Lars Oberhaus

Erinnerungsforschung

Perspektiven für die Musikpädagogik

Die Begriffe Gedächtnis und Erinnerung sowie damit assoziierte Adjektive wie kollektiv oder kulturell haben sich seit den 1980er-Jahren zu viel (und kontrovers) diskutierten wissenschaftlichen Leitbegriffen entwickelt, die sich aber auch zu Alltagsbegriffen verselbständigt haben. Entsprechend diffus ist mittlerweile ihr Bedeutungsgehalt auch im akademischen Diskurs (zusammenfassend s. Assmann, 2020; zur Erinnerungsforschung oder kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung s. Pethes, 2008).

Der Tatsache Rechnung tragend, dass der wissenschaftliche Austausch über Fragen nach Erinnerung und Gedächtnis bereits in sehr vielen Teilgebieten erfolgte, ist auffallend, dass dieser kaum in der Musikpädagogik, ähnlich wie noch vor einigen Jahren in der Historischen Musikwissenschaft, zur Kenntnis genommen wurde, auch wenn explizit das ästhetische und interdisziplinäre Potenzial der Erinnerungsforschung hervorgehoben wurde. Das betrifft einerseits eine mangelnde Berücksichtigung von Musik als einem Gegenstand der Erinnerungsforschung und andererseits eine geringe Kenntnisnahme von Zugängen der Erinnerungsforschung in der (Historischen) Musikpädagogik. Somit bildet Musik eine auffallende Leerstelle wie z. B. im interdisziplinären Handbuch *Gedächtnis und Erinnerung* (Gudehus et al., 2010). Erst in den letzten Jahren sind einige Publikationen über *Musik als Medium der Erinnerung* (Nieper & Schmitz, 2016) aus musikhistorischer Perspektive, *Musik – Kultur – Gedächtnis* (Jost & Sebald, 2020) aus musiksoziologischer Sicht erschienen. In der Musikpädagogik hat sich mit dem Thema Erinnerung insbesondere Adrian Niegot beschäftigt (Niegot, 2012; s. auch Niegot, 2015; 2016) und bereits 2012 die genannten Defizite erkannt und benannt. In Bezug zur Thematik des Sammelbands ließe sich also anstatt von einer Geschichtsvergessenheit von einer Erinnerungsvergessenheit bzw. einem fehlenden Erinnerungsbewusstsein sprechen.

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Begriffe aus der Erinnerungsforschung vorgestellt. Anschließend wird der spezifisch musikbezogene Stand der Forschung v. a. im Bereich der

Historischen Musikwissenschaft, aber auch in der Musikpädagogik aufgegriffen und die Relevanz und die Stellung der Erinnerungsforschung in der Musikpädagogik hinterfragt. Abschließend werden Perspektiven vorgestellt, wie eine musikpädagogische Erinnerungsforschung aussehen kann. Ziel des Beitrags ist es, Grundlagen der Erinnerungsforschung für musikpädagogische Forschungen aufzuzeigen. Der zentrale Ertrag einer Auseinandersetzung mit Ansätzen der Erinnerungsforschung besteht darin, neue Perspektiven auf die Vermittlung von Musikgeschichte als Vergegenwärtigung des Vergangenen aufzuzeigen und so ein zeitgemäßes Verständnis von Erinnerung, wie es sich längst in den Kulturwissenschaften verbreitet hat, zu etablieren.

Gedächtnis – Erinnerung – Vergessen

Auch wenn die Begriffe Gedächtnis, Erinnerung und Vergessen nicht immer trennscharf verwendet werden, besteht in den Disziplinen Einigkeit, dass das Gedächtnis die Fähigkeit bezeichnet, Gelerntes zu behalten; es dient als eine Art Speicher oder „Aufbewahrungsort“ (Erl, 2011, 75).¹ Erinnerungen zeichnen sich durch den „Gegenwartsbezug und konstruktiven Charakter“ (ebd.) aus und basieren auf Prozessen, „sich im Gedächtnis Gespeichertes bewusst zu machen“ (Assmann, 2011, 233). Sie sind also keine Abbilder der Vergangenheit, sondern selektive, veränderbare und intersubjektiv konstruierte Prozesse der Auseinandersetzung damit. Durch die Selektivität des Erinnerns besteht die Gefahr des Vergessens bzw., positiv gewendet, die Konzentration auf Wichtiges.

In der Erinnerungsforschung wird trotz der genannten zentralen Unterscheidung begrifflich nicht streng zwischen Gedächtnis und Erinnerung unterschieden. Ein Grund liegt in der Übersetzung französischsprachiger Texte zu der Thematik, in denen *mémoire* sowohl für Erinnerung als auch für Gedächtnis stehen kann. Die in der Literatur (und im Folgenden) verwendeten Begriffe kollektives, kommunikatives oder kulturelles Gedächtnis beziehen sich also auf das eben dargestellte Verständnis von Erinnerung als Selektions- und Konstruktionsprozess.

¹ Zu den wichtigsten Disziplinen gehören Geschichtswissenschaft, Philosophie, Soziologie, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft sowie Forschungsgebiete im Bereich der Generationenforschung, der Biographieforschung, der Tradierungsforschung und der Geschlechterforschung.

Ansätze kulturwissenschaftlicher Erinnerungsforschung

Aus kulturhistorischer Sicht galt das Gedächtnis lange als ein Wissensspeicher, in dem Informationen eingelagert sind, die durch ein internes individuelles Vermögen und bestimmte Memorisierungstechniken abgerufen werden können (= *ars memoria*). Eine solche rhetorische Gedächtnislehre wurde im 19. Jahrhundert brüchig, insofern die identitätsstiftende Dimension der Erinnerung hervorgehoben und das zwanghafte Beharren auf Vergangenem als lebensfeindliche Tendenz verstanden wurde.² Den entscheidenden Schritt zu einer konsistenten kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie vollzog dann Maurice Halbwachs, der auf die für jeden Erinnerungsvorgang relevanten sozialen Rahmen der Rekonstruktion von Vergangenheit hinwies und den komplexen Begriff des kollektiven Gedächtnisses prägte („*La mémoire collective*“, 1950, dt. 1967). Mit dieser Rahmung spielte er auf eine Art Gruppengedächtnis an, insofern Erinnerung per se ein sozialer Prozess ist. Die Rahmen sind anpassungsfähig und refigurieren sich. Das kollektive Gedächtnis wird also nicht rekonstruiert, sondern beständig konstruiert.³

Maßgeblich für die oben erwähnte Konjunktur der kulturwissenschaftlichen Erinnerungsforschung sind die Schriften von Jan und Aleida Assmann. Jan Assmann teilte in Anlehnung an Halbwachs das kollektive Gedächtnis in zwei Bereiche auf: (1.) Das kommunikative Gedächtnis entsteht durch Alltagsinteraktionen und bezieht sich auf einen Zeitraum von ca. 80–100 Jahren. Die Inhalte sind veränderbar und es gibt keine festen Bedeutungszuschreibungen (s. *oral history*). (2.) Das kulturelle Gedächtnis transportiert einen festen Bestand an gemeinschaftlichen Sinnstiftungen. Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis ist das kulturelle Gedächtnis in Form von Sprache/Text, Musik, Körper oder Bildern medial organisiert. Die materiale Dimension umfasst kulturelle Artefakte wie z. B. Noten und CDs. Soziale oder mentale Dimensionen werden in Archiven oder Gedenkritualen respektive in Wertehierarchien und Normen greifbar und manifestieren sich darin. Die mentale Dimension untersucht erinnerungskulturelle Wertehierarchien und

² Friedrich Nietzsche unterscheidet monumentalistische (Vorbilder für die Gegenwart), antiquarische (Bewahren des Vergangenen) und kritische Erinnerung (Hinterfragung des Vergangenen) und beschreibt nicht nur zentrale Positionen der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie, sondern gibt damit dem kulturwissenschaftlichen Verständnis von Erinnerungskritik den entscheidenden Impuls, insofern Erinnerung nicht nur ein Bestandteil, sondern grundlegendes Element von Kulturen ist (Nietzsche, 1999 [1874]). Auch Sigmund Freud hat in seiner eher individualpsychosozialen Kulturtheorie, die am Verdrängen ausgerichtet ist, hervorgehoben, dass Kulturen durch Riten erinnern und Erinnerung als anhaltende kulturelle Praxis verstanden wird (Freud, 1999 [1920]). Aus kunsttheoretischer Sicht ist hier auch Aby Warburg zu nennen, der Werke der bildenden Kunst als Aufbewahrungsspeicher für Erlebnisse und Ausdrucksformen verstand (Warburg, 2000 [1929]).

³ Der Konstruktionsbegriff steht nicht im direkten Kontext zu konstruktivistischen Ansätzen, sondern hebt zeitlich divergente Sichtweisen auf historische Prozesse hervor.

Normen (s. Unseld, 2016). Prägnant fasst Jan Assmann sein Verständnis von kulturellem Gedächtnis zusammen:

Unter dem Begriff kulturelles Gedächtnis fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten zusammen, in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt“ (Assmann, 1988, 15).

Aleida Assmann unterteilte das kulturelle Gedächtnis erneut in das Funktions- und das Speichergedächtnis (Assmann, 1999). Das Funktionsgedächtnis ist ‚bewohnt‘ und besteht aus Elementen, die zu einer bedeutungsgeladenen Geschichte konfiguriert werden, um so Gruppenbezug, Wertbindung und Zukunftsorientierung zu gewährleisten. Das Speichergedächtnis ist ‚unbewohnt‘ und eine bedeutungsneutrale Masse an Informationen, die keinen ‚vitalen‘ Bezug besitzt. Auch wenn das Funktionsgedächtnis im Vordergrund eine perspektivische Identitätskonstruktion oder Legitimierung einer bestehenden Gesellschaftsform ermöglicht, ist dies nur durch das Speichergedächtnis als Reservoir und Ressource möglich und bestimmt damit den Grad der Durchlässigkeit. Exemplarisch bezogen auf ästhetische Produkte und daran gebundene Umgangsweisen besteht das Speichergedächtnis aus Dokumenten (Texte, Noten) und den daran gebundenen Medien und Institutionen (Literatur, Kunst, Museum, Wissenschaft), wogegen das Funktionsgedächtnis den selektiven und strategischen Prozess von Erinnerungen kennzeichnet, der sich auf Festen oder im Vollzug öffentlicher Riten (Konzert etc.) verkörpert. Die Einteilung ist sicherlich schablonenhaft, auch da die Bereiche nicht klar zu trennen sind und selbst in der Forschung die Begriffsverwendung heterogen ist (zur Kritik s. Gieseke & Welzer, 2012; Assmann, 2020). Die Differenzierung ist dennoch hilfreich, um einen Überblick über die Spannbreite des Themas zu erhalten und musikbezogene Zuordnungen zu ermöglichen.



Abb. 1: Gliederung des kollektiven Gedächtnisses nach Aleida Assmann (1999)

Ergänzt werden sollte noch, dass sich Pierre Nora mit Erinnerungsorten als „Kristallisationspunkte[n] für das kollektive Gedächtnis“ (Motte-Haber, 2016, 67) befasst hat, wobei er Ort in einem weiten Sinne als Topos verwendet und somit auch Personen, Institutionen, Ereignisse, aber auch Kunst (die „Marseillaise“) oder Bücher etc. dazu gehören (Nora, 1990). Das kollektive Gedächtnis ist hierdurch stärker emotional bestimmt und orientiert sich nicht an historischen Großereignissen oder Personengruppen.

Der im engen Bezug zum kollektiven Gedächtnis stehende (populäre) Begriff Erinnerungskultur (im Singular) ist ungünstig, da er irrtümlich an einen normativen Kulturbegriff und an nationalistische Formate wie z. B. kulturelles Erbe erinnert. Es bietet sich daher an, eher von Erinnerungskulturen im Plural zu reden. Die aktuelle Debatte ist eher diversitätsorientiert ausgerichtet. In den letzten Jahren haben sich Forschungen über inklusive Erinnerungskulturen etabliert, die sich Geschichten und Erfahrungen gesellschaftlich marginalisierter Gruppen widmen oder sich mit postkolonialem Erinnern als einer rassismuskritischen Form der Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft beschäftigen (Gukelberger & Meyer, 2021).

Im Folgenden wird unter Erinnerungskulturen allgemein der Umgang von Individuen und der Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit und Geschichte verstanden. Sie sind historisch und kulturell variable Ausprägungen des kollektiven Gedächtnisses. Ich verwende daher im Folgenden Erinnerungskultur(en) und kulturelles Gedächtnis synonym.

Musik als Medium der Erinnerung

Erinnerung spielt in der Musik eine eminente Rolle, sei es, dass zahlreiche Praktiken und Techniken entwickelt wurden, um Musik zu speichern (orale Memorier- und Tradierungskünste, ausdifferenzierte Aufschreibe- und Aufzeichnungssysteme, auch Musikschulbücher), oder in allen Musiken auf Erinnerung basierende Klangereignisse verwendet werden (Wiederholungen, Variationsformen, Leitmotive, Refrain, Call-and-Response-Praktiken etc.). Musikalische Zeitstrukturen lassen sich also auch unter der Perspektive ihrer Erinnerungsfunktion lesen: Das Spiel mit Wiedererkennen und Verändern basiert auf einem ästhetischen Reiz, der als ästhetische Erfahrung auch für didaktische Entscheidungen relevant erscheint.

Musik ist als Zeitkunst für den Erinnerungsprozess – ähnlich wie andere performative Künste – besonders, da sie verklingt. Insofern über gehörte Musik gesprochen oder geschrieben wird, findet sie Eingang in das kommunikative Gedächtnis. Dabei ist sie aber bereits in Sprache transformiert, so, dass sich der Klang selbst sperrt „gegen die Aufnahme in das kollektive Gedächtnis“ (Unsel, 2016, 32). Es bestehen weitere Möglichkeiten, sie in andere Medien zu überführen wie z. B. in ein Schriftmedium (Noten) oder ein Reproduktionsmedium (CD), so dass Bezüge zum kulturellen Gedächtnis möglich sind. Auch aus didaktischer Sicht ist aber bemerkenswert, dass Musik – anders als etwa Literatur – kein eindeutiges Gedächtnismedium kennt. Da sie nicht dauerhaft erinnert werden kann, bedarf sie also einer Transformation, die aber selbst die Musik nur auf abstrakte Art als eine Codierung einfängt. Demnach ist Musik auch stärker vom Vergessen bedroht, sofern es komplexer Codierungsmechanismen bedarf, sie zu fixieren.⁴

Ansätze aus der Historischen Musikwissenschaft und Musiksoziologie

Insofern Musik codiert wird, bedarf es dazu einer Entscheidungsgrundlage, was „Fragen von Repertoire und Kanon berührt“ (ebd., 34). Das gilt dann auch für andere Codes wie Tonträger als

⁴ Auch wenn es durchaus Musikkulturen gibt oder gab, in denen Musik auch ohne eine solche Transformation oder eine Speicherung auf einem Medium von einer Generation an die andere weitervermittelt wird, werden auch in verbalen Übermittlungsprozessen in Formen der Imitation etc. Codierungsmechanismen verwendet, die dann allerdings weniger abstrakt sind.

notationsunabhängiges kollektives und kulturelles Gedächtnis. Vor diesem Hintergrund mag es verwundern, dass „die musikwissenschaftliche Skepsis“ (ebd., 31) groß war, als sich die kulturwissenschaftliche Erinnerungsforschung in den 1980er-Jahren ihres interdisziplinären Zuschnitts zu vergewissern suchte. In einem Sammelband von Jan Assmann und Tonio Hölscher geht der Musikwissenschaftler Ludwig Finscher zunächst davon aus, dass sich die Kategorien des Kulturellen „ohne Zwang“ (Finscher, 1988, 296) auf die Musik anwenden lassen. Allerdings sei Musikgeschichte als Kompositionsgeschichte ein „von allen anderen Kulturbereichen weitgehend absonderter, weitgehend autonomer Bereich, allein dadurch, daß Komponisten in Musik denken“ (ebd.). Folgenreich versteht Finscher kulturelles Gedächtnis als „Reflexivität der Gattung“ (ebd., 298), insofern Musikwerke hinsichtlich ihrer Formprinzipien aufeinander Bezug nehmen und Gattungen weiterentwickeln. Es ist problematisch und zeugt von einer gewissen Unkenntnis des damaligen Diskurses, insofern „Werk und Gattung in der Musik als Träger kulturellen Gedächtnisses“ (ebd., 293) bezeichnet werden und dabei der Bezug zur menschlichen Erinnerung ausgeschlossen wird. Diese sowohl terminologische als auch inhaltliche Absonderung könnte ein zentraler Grund sein, warum die Musik auch in weiteren Publikationen zum kulturellen Gedächtnis nicht weiter thematisiert wurde. Die konkrete Auseinandersetzung mit Erinnerungsforschung in der Historischen Musikwissenschaft erfolgte erst 2008 durch den Historiker Otto G. Oexle, der einen Vortrag zum Thema „Erinnerungs-Passagen“ hielt. Seitdem partizipiert die Musikwissenschaft regelmäßig an Diskursen zu der Thematik (Oexle, 2007; Nieper & Schmitz, 2016; Jost & Sebald, 2020a).

Aus musikwissenschaftlicher Sicht bilden Differenzleistungen des kulturellen Gedächtnisses einen wichtigen Stellenwert. Damit ist ein Austausch zwischen Speichergedächtnis als Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung in Form von Quellen-Recherchen und dem Funktionsgedächtnis als öffentlicher Repräsentation von Musik in Medien gemeint. Die Musikwissenschaftlerin Nina Noeske fordert auch aus pädagogischer Perspektive, dass „Lehrer, Hochschullehrerinnen, pädagogisch ambitionierte Musikerinnen [...] im beständigen Kontakt zu beiden Formen des Gedächtnisses sein“ sollten (Noeske, 2016, 63). Sie müssen „über ein hochdifferenziertes Wissen“ und gleichsam über einen Zugang verfügen, jenes Wissen zu vereinfachen und zu kontextualisieren, um es „in die ‚öffentlichen Kanäle‘ zu gießen“ (ebd.). Dabei sind die Grenzen zwischen ‚Wahrheit‘ und ‚Lüge‘ fließend, so dass ein kritisches Bewusstsein nötig ist, um zu unterscheiden, welche Geschichte(n) mit welchem Wahrheitsgehalt vermittelt und rezipiert werden.

Viele der auch in der musikwissenschaftlichen Forschung aufgegriffenen Aspekte werden auch aus musiksoziologischer Sicht genannt und die wirkende „gemeinschaftsbildende Macht“ (Jost &

Sebald, 2020b, 15) fokussiert, sofern diese „in einer verdinglichten und entfremdeten Gesellschaft den trügenden Schein von Unmittelbarkeit“ (Adorno, 1997, 11) hervorbringt und „als Ausdrucksmittel individueller oder kollektiver Identität fungiert“ (ebd.).

Erinnerungskulturen & Geschichtsbewusstsein

Aus (musik-)pädagogischer Perspektive schließt sich die grundsätzliche Frage an, inwiefern Erinnerungskulturen vermittelbar und didaktisierbar sind. Die KMK hat 2014 Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule veröffentlicht und die besondere Chance hervorgehoben, „jungen Menschen die Bedeutung der Geschichte für ihr eigenes Leben und ihre eigene Zeit deutlich zu machen“ (KMK, 2014, 2). Allerdings wird Erinnerungskultur (im Singular) eher als Pflege von Orten der Erinnerung (Museen, Gedenkstätte, Archive, ...) verstanden und auf kulturelles Erbe reduziert. Zudem werden eher kollektive Großereignisse thematisiert wie „die Erinnerung an 70 Jahre Befreiung von der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft“ (ebd.). Auch wenn multiperspektivistisches Erinnern gefordert wird, sind die Formulierungen vage und gehen kaum auf die Vielfalt der Erinnerungskulturen ein.

Erfolgversprechender für die Frage nach der Vermittlung scheint dagegen eine Anknüpfung an den Begriff Geschichtsbewusstsein zu sein (Rüsen, 2008). Dieser insbesondere für die Geschichtsdidaktik seit den 1970er-Jahren bis heute wichtige Begriff umfasst – wie auch die verschiedenen Theorien zum kollektiven Gedächtnis – ein konstruktiv-narratives Verständnis von Geschichte.⁵ Das handelnde Subjekt generiert aus den in der Vergangenheit erworbenen Erfahrungen gegenwärtige und zukünftige Handlungsperspektiven. Eine besondere Rolle spielen dabei historische Narrationen oder das historische Erzählen, das maßgeblich zum Erwerb einer historischen Identität beiträgt, die sich in verschiedenen Sozialisations- und Individuationsetappen herausbildet und für die Subjekte zu einer Art lebensweltlicher und zeitlich-perspektivischer Orientierung in der Gegenwart wird. Durch erzählerische Verfahren werden Lernende in ihrer Emotionalität angesprochen, so dass individuelle Anteilnahme, Betroffenheit oder Identifikation erzeugt werden können, die für lebendige Erfahrungen und intensive Auseinandersetzung mit Geschichte relevant sind. In der Geschichtsdidaktik ist dabei eine differenzierte Quellenarbeit relevant, die sich nicht

⁵ Aus instrumentalpädagogischer Perspektive hat sich Andrea Welte mit musikalischem Geschichtsbewusstsein beschäftigt, das sich durch eine „hoch entwickelte Reflexivität und ein Bewusstsein der Geschichtlichkeit von Musik“ (Welte, 2008, 124) auszeichnet.

auf Texte beschränkt, sondern auch Bilder, Filme, Musik oder Zeitzeugenaussagen usw. als historische Quellen berücksichtigt (vgl. Sauer, 2001).

Trotz der verbindenden Konstruktion und Selektivität von Geschichte bestehen große Unterschiede zwischen Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskulturen. Geschichtsbewusstsein ist vor allem eine didaktische Kategorie für schulische Lernprozesse und eine zu bildende Fähigkeit, um immanente historische Sinnstiftungen zu erkennen. Der Begriff Geschichte ist in der Erinnerungsforschung stark auf die Träger eines kollektiven Gedächtnisses bezogen, also im Hinblick auf dazu räumlich und zeitlich begrenzte Gruppen, deren Erinnerung an die Vergangenheit stärker subjektiv wertend und hierarchisierend ‚aufgeladen‘ ist. Am ehesten ergeben sich Bezüge zwischen Erinnerungskultur und Geschichtskultur, wobei Letztere als „Außenseite des Geschichtsbewusstseins“ (Triepke, 2011, 23) sämtliche kollektiven Formen und Erscheinungsbilder von Orten und Kunstwerken darstellt, die im Umgang mit Geschichte entstehen.

Themen und Ziele musikpädagogischer Erinnerungsforschung

Wie bereits zu Beginn angesprochen, ist Adrian Niegot der einzige mir bekannte Musikpädagoge, der sich intensiv mit Fragen zur musikbezogenen Erinnerung beschäftigt hat (Niegot, 2012; 2015; 2016).⁶ Unter Bezugnahme auf das kollektive Gedächtnis lautet sein zentraler Kritikpunkt, dass sich der Umgang mit Musik (gemeint ist Musikunterricht, Vermittlung von Musikgeschichte und Musikpädagogik) zu stark auf retrospektive Gedächtnisformen fokussiert. Dagegen sollen prospektive Dimensionen der Erinnerung verstärkt in den Blick genommen werden, insofern der epistemische Bezugspunkt des Gedächtnisses die Zukunft und nicht die Vergangenheit ist (s. Welzer, 2010). Neuere Forschungen im Bereich Memory Studies greifen diesen Ansatz auf, wie sie Niegot empfohlen hat (Tamm, 2013).

Einen wichtigen Stellenwert besitzt das Wortpaar Gehalt und Geltung, das auch in späteren Veröffentlichungen ausdifferenziert wird (v. a. Niegot, 2016). So gibt es keinen Gehalt, der als statischer Besitz sich ohne Grund ändert, sondern die Änderungen des Gehalts einer Musik beruhen auf den Handlungen der Menschen, die mit ihr umgehen. In Anknüpfung an das Geschichtsbewusstsein bezieht Niegot sich auch auf historische Sinnbildungen, die auf menschliches Handeln verweisen und als „geschichtliche Gehalte von Musik stets in Bewegung sind, da sie immer neuem

⁶ Bereits 1978 gab Sigrid Abel-Struth einen Sammelband zum Thema *Aktualität und Geschichtsbewusstsein* heraus, der sich aber eher allgemein mit historischen Ansätzen in der Musikpädagogik beschäftigt (s. Abel-Struth, 1978).

Handeln und kommunikativen Verhandlungen ausgesetzt sind“ (Niegot, 2012, 41). Geschichtliche Gehalte sind somit „Zur-Geltung-Gebrachtes“, in das die Subjekte „verstrickt sind“ (ebd., 48). In Bezug auf die Inhalte dieser Handlungen erhalten Erinnerungen eine wichtige Funktion, denn „erinnert werden kann das, was zur Geltung gekommen ist und durch das Erinnern selbst stets aufs Neue, das heißt als ein Neues, ein Anderes, zur Geltung kommt“ (ebd., 50). Implizit wird damit die Vermittlung von Musikgeschichte (als Werkgeschichte) kritisiert und ein erweiterter Begriff, der auch menschliche Deutungsakte oder Sinnbildungen berücksichtigt, gefordert. Die für die Erinnerungsforschung spezifisch kollektiven Bedeutungszuschreibungen werden aber nur angedeutet, insofern Musik eine „Quelle für die Gruppenidentität“ (ebd., 43) bildet, die auf Erinnerung vertraut und sich in verschiedenen Medien und Praktiken externalisiert.

Im Hinblick auf die Musikpädagogik fordert Niegot auch in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein, dass „die Musikpädagogik gut daran tut, [...] ihr Selbstverständnis von den [...] historischen Sinnbildungen her zu reflektieren“ (ebd., 44). Noch zugespitzter formuliert er ein Umdenken, insofern „es im Musikunterricht um die Untersuchung der sich bildenden Erinnerungs- und Vergessensstrukturen gehen müsste“ (ebd.). Diese Forderung scheint ein wichtiger und grundlegender Schritt für ein musikpädagogisches Verständnis von Erinnerungsforschungen oder Erinnerungskulturen im Bereich Musikpädagogik zu sein.

In einer späteren Schrift vertieft Niegot seine Überlegungen im Hinblick auf eine „musikpädagogische Geltungstheorie“ (Niegot, 2015, 89), wobei der Bezug zur Erinnerungsforschung nicht weiter konkretisiert wird. Für den Kontext wichtig ist aber eine Kritik an der Überbetonung und Engführung des narrativistischen Paradigmas. Der geschichtliche Gehalt ist also nicht primär narrativ ausgerichtet, sondern in Differenzen zwischen dem „(re-)etablierenden Zur-Geltung-Bringen der sozialen Praktiken und symbolischen Formen aufzuspüren“ (ebd., 90). Vor diesem Hintergrund lässt sich der generalisierende Anspruch der Erzählung zu Gunsten umfassender interdisziplinärer Untersuchungsperspektiven erweitern. So entstehen (post-)narratologische Hybride, die zusätzlich zur Erzählung auch andere (zeichentheoretische) Sinnfelder berücksichtigen (z. B. audio-visuell). Musikalische Gehalte sind demnach als „dynamische Geltungsbewegungen kultureller Praxen synonym mit den Funktionsweisen des Gedächtnisses“ (ebd.).

Während sich Niegot mit der musikpädagogischen Geltungstheorie schwerpunktmäßig auf eine didaktische Neuausrichtung des Musikunterrichts bezieht, finden sich auch Forschungen, welche sich der Geschichte der Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin widmen. Ein wichtiger, aber eher impliziter Bezug zur Erinnerungsforschung findet sich im so genannten Projekt *Zeitzeugen der Musikpädagogik*, das auch im vorliegenden Sammelband vorgestellt wird und zu dem auch

ein gleichnamiges Themenheft in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* erschienen ist (DMP 86/2020). Das Autorenteam hat es sich zur Aufgabe gemacht, „die bisherigen Narrative der Fachgeschichtsschreibung etwas genauer in Augenschein zu nehmen“ (Clausen et al., 2020a, 4). Hierzu wurden ein Gruppengespräch und Einzelinterviews mit bekannten Zeitzeugen der Musikpädagogik geführt. Interessant ist, dass im Basisbeitrag neben unterschiedlichen individuellen Sichtweisen auch „zwei unterschiedliche Bilder aus verschiedenen Zeiten und ihre Gemeinsamkeiten“ (Clausen et al., 2020b, 14) vorgestellt werden, insofern im Rahmen der Befragung „kleine rote Fäden“ (ebd.) im Sinne von gemeinsamen (verblüffenden) Perspektiven zur Geltung gelangten. Dabei geht es um die Legitimation der Musikpädagogik als Fachdisziplin (Bild 1) und Musikpädagogik zwischen Forschung und Lehrkräfte(au)sbildung (Bild 2). Der forschungsbezogene Fokus auf „strukturelle Zusammenhänge“ (ebd., 15 und 18) sowie die Berücksichtigung von „Wirkungen bis in die Gegenwart“ (ebd., 15) verdeutlichen aus Sicht des vorliegenden Beitrags auch die Berücksichtigung von individuellen Erinnerungen sowie deren Kontextualisierung im kommunikativen Gedächtnis. Demnach lässt sich das Projekt explizit auch als Beitrag zur Erinnerungsforschung verstehen. Da der Begriff Narrativ als „Episoden“ (ebd., 13) und nicht als narrative historische Sinnbildung verstanden wird, basieren die beiden Bilder auf selektiv-konstruierten Erinnerungskulturen musikpädagogischer Zeitzeugenäußerungen. Diese These lässt sich auch dahingehend festigen, dass die Zeitzeugenthematik für aktuelle Erinnerungsforschungen zentral ist, da Zeitzeugen immer weniger werden, die über einschneidende Kriegserinnerungen im 20. Jahrhundert berichten können.

Analog zum wissenschaftlichen Zeitzeugen-Projekt ist auch aus didaktischer Sicht zu fragen, wie sich Schüler*innen an Musikunterricht erinnern und welche Bilder sich im kommunikativen Gedächtnis zusammensetzen.

Perspektiven von Erinnerungsforschungen im Musikunterricht

Abschließend und anknüpfend an die didaktischen Überlegungen von Niegot sollen vier Perspektiven aufgezeigt werden, wie im Musikunterricht verschiedene Erinnerungskulturen zur Geltung gelangen können. Die obigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass aufgrund verschiedener Diskurse kein einheitliches Verständnis von Erinnerung vorhanden ist, so dass es schwierig erscheint, konkrete Aussagen über den Stellenwert und die Bedeutung von Erinnerungsforschungen in der Musikpädagogik zu machen. Festgehalten werden kann auf der einen Seite, dass unterrichtsbezogene und musikpädagogische Forschungsdefizite bestehen, insofern sich die Musikpädagogik

bislang nicht ausreichend mit dem Erinnerungsdiskurs (und auch mit dem Diskurs über Geschichtsbewusstsein/-vergessenheit) beschäftigt hat. Von musikpädagogisch sensiblen/reflektierten Erinnerungskulturen im Sinne kollektiver, intersubjektiver Erinnerungen, einer prospektiven Kulturarbeit, einer Reflexivität des Gedächtnisses oder der historischen Sinnbildungen kann nicht die Rede sein. Auf der anderen Seite sind Erinnerungen implizit ein so grundlegend musikbezogenes Phänomen im Bereich der Unterrichtsgestaltung und -forschung, dass es gar nicht nötig erscheint, Bezüge zur Erinnerungsforschung explizit herzustellen. Aus dieser Perspektive handelt es sich dann eher um ein neues buzzword, das Einzug in die Musikpädagogik erhält. Die Frage nach dem Verständnis und der Etablierung von Erinnerungskulturen in der Musikpädagogik ist demnach ambivalent.

Eine entscheidende Voraussetzung musikpädagogisch ausgerichteter Erinnerungskulturen ist in Anlehnung an Niegot, dass Erinnerungs- und Vergessensstrukturen zum Gegenstand von Unterricht bzw. von Forschung (gemacht) werden. Zu ergänzen wäre, dass dabei auch in den Blick zu nehmen ist, wie sie sich im Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft konstituieren. Ein Ziel von Musikunterricht wäre dann die Fähigkeit, Formen kollektiver Erinnerungskulturen in der Musik zu kennen, zu analysieren und zu reflektieren. Hierzu gehört dann auch die eigene Eingebundenheit in das Funktionsgedächtnis als Reflexion von biographischen Erfahrungen, die auch aus didaktischer Sicht im Sinne eines Austausches zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis relevant werden. Dabei stehen individuelle Erinnerungen an die Musik, deren historische Kontextualisierung, aber auch deren konstruierte lebensweltliche Bedeutung im Zentrum des Unterrichts, die eng mit Fragen der Betroffenheit und Identifikation verbunden sind.

Entscheidend und als Kontrast bzw. Unterscheidung zu anderen Disziplinen: Musik bildet dazu ein wichtiges Mittel, diese Erfahrungen nicht nur sprachlich-narrativ, sondern auch musikalisch-narrativ zu vergegenwärtigen. Ihr Medium ist Klang oder bereits transformierte Sprache. Dabei reicht es nicht aus, Werke sozialhistorisch zu kontextualisieren und nach dem Gegenwartsbezug zu fragen; vielmehr müsste im Musikunterricht genauer danach gefragt werden, mit welchen Erinnerungskulturen diese Musikbeispiele in Verbindung stehen. Erinnerungskulturen werden so selbst Gegenstand des Unterrichts, indem über die Formen der Aneignung der Vergangenheit (im Kollektiv) gesprochen und musiziert wird.

Was in der Forschung bislang kaum berücksichtigt wurde, ist die imaginative Kraft des Erinnerns durch Musik. Sie ermöglicht v. a. als ‚absolute Musik‘ aufgrund des offenen semantischen Bezugs viel größere Deutungsspielräume als bedeutungsfixierte Texte. Während sich die Musikwissenschaft insbesondere mit Medien beschäftigt, die Musik erinnernd fixieren, könnte es gerade für

die Musikpädagogik eine spezifische Qualität sein, das Freisetzen von Erinnerungen zu fokussieren. Die Musik eröffnet durch ihre klangliche Struktur Erinnerungsfenster, die bei Schüler*innen sehr unterschiedlich sein können, aber auch kollektive Strukturen aufweisen. Im Folgenden werden vier Perspektiven einer Auseinandersetzung mit Erinnerungskulturen im Musikunterricht aufgezeigt, welche die in den vorigen Kapiteln dargestellten theoretischen Überlegungen aufgreifen und didaktisch fokussieren.

Musik als Erinnerungsstruktur

Musikbezogenes Handeln ist wie Musikunterricht in der alltäglichen Praxis von Erinnerungen durchzogen. Sofern Musik als Medium der Erinnerung dient und jede zeitliche Dimension von Musik per se auf Erinnerungen angewiesen ist, basiert Lernen auf Wiederholungen und Erinnerungen. Angefangen von musikalischen Gestaltungskriterien und Fragen nach der Memorierbarkeit von Musik in Musiktheorie, Formenlehre oder Gehörbildung über Singen als oral vermitteltes kommunikatives Gedächtnis bis hin zu Aufzeichnungssystemen reicht das Spektrum des Stellenwerts von Erinnerungen. Es geht dann darum, sowohl die in der Musik liegenden Formen der Erinnerung als auch die daran gebundenen Möglichkeiten der Erinnerung seitens der Schüler*innen wechselseitig im Blick zu haben und den Unterricht dahingehend auch auf Erinnerungsformen in der Musik und daran gebundene Schüler*innenvoraussetzungen, die diese antizipieren, auszulegen. Diese Form von Erinnerung schließt an ein eher enges Verständnis von Erinnerung als Gedächtnis an.

Projektorientierte Erkundung von Erinnerungsorten

Eher zu dem Bereich Erinnerungsorte gehören Projekte, in denen Schüler*innengruppen sich über z. B. ihre musikalischen Erinnerungen im Sinne biographischer Erlebnisse austauschen (Barth & Oberhaus, 2023) und diese zum Ausgangspunkt musikalischer Gestaltungsprozesse machen. Das betrifft z. B. Exkursionen zu Gedenkorten, die hinsichtlich der musikalischen Vergangenheit (re-)konstruiert werden oder deren Orte und Erinnerungen musikalisch transformiert werden. Unterschiedliche Symbolebenen wie Fotos, Texte, Interviews oder eben auch eigene Erinnerungen an daran gebundene Themen bilden selbst die Basis dieser Klangcollagen. Vor diesem Hintergrund sollte projektbezogenes Arbeiten in Archiven, Gedenkstätten etc. angebahnt werden und überhaupt die Quellenrecherche und deren Interpretation verstärkend Berücksichtigung im Musikunterricht erfahren. Eine Aufwertung sollten in diesem Kontext jene Erinnerungsorte

erhalten, die aus Schüler*innensicht bzw. dadurch bedeutsam sind, dass daran gebundene musikbezogene Erlebnisse und Erfahrungen als individuelle und kollektive Sinnbildungen verstärkt in den Unterrichtsmittelpunkt gestellt werden (Brunner, 2013). Dies betrifft auch eine Aufwertung von Exkursionen und der transformatorischen Potenziale von Musik.

Politisch-musikpädagogische Dimensionen

Erinnerungskulturen verstehen sich zentral als Mahnungen vor ideologisch verkürzten Funktionalisierungen von Musik (Zuschreibung, Aneignung, Adressierung) als Musik anderer Länder, von Minderheiten in Bezug auf eine nationalistische Popularisierung oder von rassistischen Diskriminierungen in Form normativer Geschichtsbilder oder völkischer Identitätskonstruktionen. Auch für die Musikpädagogik hat Erinnern eine immens politische Dimension, wie bereits im Zusammenhang mit der Erkundung von Gedenkorten angesprochen wurde. In Zukunft wäre es auch aus politischer Sicht wichtig, alternative Erinnerungsorte in Deutschland gerade auf diese normativen Zuschreibungen hin zu untersuchen und zu hinterfragen. Zudem ergibt es Sinn, populistische oder ideologische Erinnerungen an Geschichte in ihrer Komplexität zum Gegenstand von Musikunterricht und Forschung zu machen und sie nicht auf Grund der Gefahr emotionaler Überwältigung zu verdrängen. Erinnerung aus politischer Perspektive bedeutet, so komplex der kollektive Standpunkt auch sein mag, eine kritische Auseinandersetzung mit dem, was unter kulturellem Erbe zu verstehen bzw. nicht zu verstehen ist.

Erinnerung als Form der Musikgeschichtsschreibung

Die Auseinandersetzung mit kollektiven Erinnerungen von Gruppen zielt auf ein Verständnis von Musikgeschichte nicht als Vermächtnis, sondern als erinnerungsspezifische Vergegenwärtigung von Vergangenem. Es ist daher wichtig, den Geschichtsbegriff stärker aus einer gedächtnis- und erinnerungstheoretischen Perspektive auszulegen und dabei auch die Verhältnisse zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis im Blick zu behalten. Die Vermittlung von Musikgeschichte sollte stärker prospektiv ausgerichtet sein und ebendie Sinnstrukturen und musikalisch-narrativen Deutungspotenziale mitberücksichtigen, die auch über sprachlich-narrative Dimensionen durch die Vielzahl weiterer musikspezifischer Ausdrucksformen (visualisieren, verklanglichen) hinausweisen.

Bereits in der Musikpädagogik diskutierte Themen, insbesondere die Frage nach einem Kanon an Werken im Musikunterricht, könnten so auch aus einem anderen Forschungsbereich

kontextualisiert und um Aspekte der Erinnerung und musikbezogene Speicherdimensionen erweitert werden. Im Zusammenspiel zwischen individuellen Identitätsprozessen einerseits und musikbezogener Erinnerungskultur als Motor des Kollektiven andererseits ist hier noch eine Intensivierung des interdisziplinären Austauschs zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik zu erwarten, nicht zuletzt vor dem Hintergrund fortschreitender Digitalisierung. Diese hält zwar umfassende Speichermöglichkeiten bereit, doch gerade diese forcieren die Notwendigkeit von Selektion und Erinnerung zur Identitätsstiftung.

Da grundsätzlich Praktiken des Erinnerns immer auch über Relevanz und Bedeutung, über Verdrängung und Überschreibung Auskunft geben, ist der Musikpädagogik selbst wie auch ihrer Geschichte das eigen, was die interdisziplinäre Erinnerungsforschung nicht müde wird zu betonen: die identitätsstiftende Kraft von Erinnern und Vergessen. In diesem Sinne fordert Karl Heinrich Ehrenforth dazu auf, über den „Rang der Musik für das kulturell-kommunikative Gedächtnis nachzudenken. Es geht ihm um eine „verpflichtende Erinnerung daran, dass die Musik uns selbst in so besonderer Weise anvertraut ist und wir uns in ihr in unaustauschbarer Weise selbst finden“ (Ehrenforth, 2017, 7).

Literatur

- Abel-Struth, S. (Hg.) (1978). *Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Adorno, T. W. (1997 [1958]). Ideen zur Musiksoziologie. In Ders., *Gesammelte Schriften Bd. 16* (S. 9–23). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9–19). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck.
- Assmann, A. (2020). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: Beck.
- Assmann, J. (2011). Gedächtnis/Erinnerung. In H. Reinalter & Peter J. Brenner (Hg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 233–238). Wien, Köln, Weimar: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barth, D. & Oberhaus, L. (2023). Klangheimat(en) als Utopien?! Klangkompositionen als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen. In C. Rora (Hg.), *Musik – Utopie – Bildung. Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik*, i. Dr.
- Clausen, B.; Cvetko, A. & Hörmann, S. (2020a). Basisbeitrag: Zeitzeugen – Musikpädagogen im Austausch. Zwischen Anwendungsbezug und Forschung. *Diskussion Musikpädagogik* 86(2), 13–20.
- Clausen, B.; Cvetko, A. & Hörmann, S. (2020b). Projekt „Zeitzeugen der Musikpädagogik“. Rückblick auf 50 Jahre Fachgeschichte. *Diskussion Musikpädagogik* 86/2, 4–12.

- Brunner, G. (Hg.) (2013). *Denkwerk Musikgeschichte: Musikwissenschaftliches Forschen in der Schule*. Düren: Shaker.
- Ehrenforth, K. H. (2017). Geschichtsvergessenheit. *Diskussion Musikpädagogik* 76/4, 4–7.
- Erl, A. (2011). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Finscher L. (1988). Werk und Gattung in der Musik als Träger des kulturellen Gedächtnisses. In J. Assmann & T. Hölscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 293–310). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freud, S. (1999 [1920]). Jenseits des Lustprinzips. In Ders., *Gesammelte Werke, Bd. XIII* (S. 3–69). Berlin: Fischer.
- Gauger, J.-D. & Wilske, H. (Hg.) (2007). *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Freiburg: Rombach.
- Giesecke, D. & Welzer, H. (2012). *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Gudehus, C.; Eichenberg, A. & Welzer, H. (2010). *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler.
- Gukelberger, S. & Meyer, C. (2021). Postkoloniale Theorie und soziale Gedächtnisforschung. In M. Berek, K. Chmelar & O. Dimbarth (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer.
- Halbwachs, M. (1967). *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: Palm & Enke.
- Jost, C. & Sebald, G. (Hg.) (2020a). *Musik – Kultur – Gedächtnis. Theoretische und analytische Annäherungen an ein Forschungsfeld zwischen den Disziplinen*. Wiesbaden: Springer.
- Jost, C. & Sebald, G. (2020b). Musik – Kultur – Gedächtnis. Eine Einleitung. In Dies. (Hg.), *Musik – Kultur – Gedächtnis. Theoretische und analytische Annäherungen an ein Forschungsfeld zwischen den Disziplinen* (S. 13–26). Wiesbaden: Springer.
- Konferenz der Kultusminister der KMK (2014). *Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule* (Beschluss der KMK vom 11.12.2014). Abgerufen am 23.07.2023 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Erinnern_fuer-die-Zukunft.pdf.
- Motte-Haber, H. (2016). Musik über Musik. Erinnerung und musikalisches Gedächtnis. In L. Rieper & J. Schmitz (Hg.), *Musik als Medium der Erinnerung. Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart* (S. 63–81). Bielefeld: transcript.
- Niegot, A. (2012). „Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 41–55). Essen: Die Blaue Eule.
- Niegot, A. (2016). *Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann*. Hildesheim: Olms.
- Niegot, A. (2015). Geltung – Gebrauch – Gehalt. Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive. In A. Niessen & J. Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 81–94). Münster: Waxmann.
- Nieper, L. & Schmitz, J. (Hg.) (2016). *Musik als Medium der Erinnerung. Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Nieper, L. & Schmitz, J. (2016). Einleitung. In Dies. (Hg.), *Musik als Medium der Erinnerung. Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart* (S. 11–25). Bielefeld: transcript.

- Nietzsche, F. (1999 [1874]). Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In Ders., *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Bd. 1*, hg. von G. Colli & M. Montinari (S. 243–334). Berlin, New York: de Gruyter.
- Noeske, N. (2016). Vergesst Mozart (nicht). Fragmentarisches über das Erinnern von Klassikern. In L. Oberhaus & M. Unseld (Hg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 161–170). Münster: Waxmann.
- Nora, P. (Hg.) (1990). *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: Beck.
- Oexle, O. G. (2007). Erinnerungs-Passagen. Über Gedächtnis und Gedächtnis-Geschichte. In H. J. Hinrichsen & L. Lütteken (Hg.), *Passagen IMS Kongress* (S. 70–98). Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pethes, N. (2008). *Kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Sauer, M. (2001). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Stuttgart: Klett.
- Tamm, M. (2013). Beyond History and Memory: New Perspectives in Memory Studies. *History Compass* 11/6, 458–473
- Triepke, S. (2011). „Geschichtskultur und Erinnerungskultur“. In G. Fritz (Hg.), *Fachwissenschaft Geschichte* (S. 19–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Unseld, M. (2016). Musikwissenschaft und Erinnerungsforschung. Einige Vorüberlegungen. In L. Rieper & J. Schmitz (Hg.), *Musik als Medium der Erinnerung. Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart* (S. 29–38). Bielefeld: transcript.
- Warburg, A. (2000 [1929]). *Der Bilderatlas Mnemosyne*, Berlin: Akademie Verlag.
- Welte, A. (2008). *Musikalisches Geschichtsbewusstsein. Geschichtlichkeit von Musik als didaktische Herausforderung im Instrumentalunterricht*. Abgerufen am 29.07.2023 von https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/19/file/welte_andrea.pdf.
- Welzer, H. (2010). Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven. In C. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1–10). Stuttgart: Metzler.

Benjamin Eibach

„Daß wir [...] noch zum Teil in alten Formen stecken, wer wollte dafür kein entschuldigendes Verständnis haben?“

Musikalischer Schulfunk in der Weimarer Zeit –
ein Beitrag zur Mediengeschichte des Musikunterrichts

„Mein Gott“, rief ich entsetzt, „was tun Sie, Mozart? Ist es Ihr Ernst, dass Sie sich und mir diese Schweinerei antun? Dass Sie diesen scheußlichen Apparat auf uns loslassen, den Triumph unserer Zeit, ihre letzte siegreiche Waffe im Vernichtungskampf gegen die Kunst? Muss das sein, Mozart?“ [...] Mit innigem Vergnügen sah er meinen Qualen zu, drehte an den verfluchten Schrauben, rückte am Blechtrichter. Lachend ließ er die entstellte, entseelte und vergiftete Musik weiter in den Raum sickern [...].

HERMANN HESSE – *Der Steppenwolf*

Einführung: Forschungsstand, Quellenlage & Erkenntnisinteresse

In Hermann Hesses 1927 erschienenem Roman *Der Steppenwolf* wird der Protagonist mit einer surrealen Erscheinung konfrontiert: Kein Geringerer als Mozart schraubt an einem Radioapparat herum, durch den daraufhin ein Händel'sches Concerto grosso übertragen wird (Hesse, 2002, 223–224). Der Rundfunk steckte zur Zeit der Weimarer Republik noch in den Kinderschuhen. Die Sendetechnik war zunächst unzulänglich und der Empfang verlief nicht immer störungsfrei (Dussel, 2022, 58–59; Stoffels, 1997b, 688–689; 696–697). Der Eindruck, die Musik werde durch das Radio merkwürdig entstellt, dürfte sich damals also tatsächlich bei der Hörerschaft eingestellt haben.

Insgesamt waren die Einschätzungen des Radios seinerzeit allerdings ambivalent: Neben solch tiefsitzenden Aversionen, wie Hesse sie seiner Romanfigur in den Mund legt, gab es auch eine regelrechte Rundfunk-Begeisterung. Dementsprechend wurden nicht nur die Unzulänglichkeiten des neuen Mediums kritisiert, sondern auch die Bildungsmöglichkeiten herausgestellt, die es

eröffnete (Stoffels, 1997b, 625–629). So kam schon kurz nach dem Start des Sendebetriebs die Idee auf, den deutschen Rundfunk für die Schule fruchtbar zu machen, und man entwickelte entsprechende Formate (Halefeldt, 1976, 14).

Diese Anfänge des Schulfunks sind kaum systematisch erforscht. Bislang wurden erst einzelne Aspekte untersucht: die Rolle des Schulfunks als Hilfsmittel bei der Werkbetrachtung (Hörmann, 1995, 140–147), der Stellenwert, der ihm behördlicherseits regional beigemessen wurde (Lehmann-Wermser, 2003, 116–124), sowie das Verhältnis von musikpädagogischer Theorie und Praxis der Schulfunkarbeit (Frey, 2000). Dementsprechend befand Andreas Lehmann-Wermser (2003, 117) zu Beginn der 2000er-Jahre, „eine umfassende Klärung der Rolle der Musik innerhalb des Schulfunks“ stehe noch aus.

Dass sich daran seitdem nichts geändert hat, mag mit der Quellenlage zusammenhängen.¹ Nach Einschätzung des Medienhistorikers Konrad Düssel (2022, 65) fehlt nicht viel, und die Situation von Forschenden, die sich mit den Anfängen des deutschen Rundfunks befassen, würde derjenigen von Pressehistorikerinnen und -historikern gleichen, denen weder Zeitungen noch Zeitschriften zur Verfügung stehen. Es existieren recht wenige Tondokumente aus den Anfangsjahren des Rundfunks. Dies liegt daran, dass erst um 1930 bei allen deutschen Sendeanstalten die technischen Voraussetzungen bestanden, um eigene Aufnahmen herzustellen. Doch selbst danach wurden viele Sendungen ohne Aufzeichnung ausgestrahlt oder man nutzte Tonträger, die nicht zur Dauerarchivierung vorgesehen waren – etwa Schallplatten aus Wachs (Stoffels, 1997a, 710–711, 720–724). Daher ist man bei Arbeiten zur Programmgeschichte des Rundfunks der Weimarer Zeit vor allem auf schriftliche Quellen wie die Jahrbücher der Sendegesellschaften oder Programmzeitschriften angewiesen. Informationen zur Geschichte des musikalischen Schulfunks wurden bislang vor allem aus musikpädagogischen Fachzeitschriften sowie vereinzelt auch aus schriftlichen Archivalien gewonnen (Hörmann, 1995, 140–147; Lehmann-Wermser, 2003, 116–124). Eine systematische Auswertung des Programms steht noch aus. Auch die funkpädagogischen Blätter hat man bisher kaum als Quellen herangezogen (Lehmann-Wermser, 2003, 120). Insbesondere die seit 1927 publizierte Zeitschrift *Der Schulfunk* erscheint hier bedeutsam, denn sie bildete das zentrale Informations- und Diskussionsorgan für am Schulfunk interessierte und beteiligte Lehrkräfte

¹ Gerade angesichts dieser problematischen Situation möchte ich Christiane Poos-Breir und Jörg Wyrchow vom Deutschen Rundfunkarchiv danken, die bei all meinen Anfragen stets sehr entgegenkommend waren, mir viele Archivalien in unkomplizierter Weise zugänglich machten und mir dadurch sehr geholfen haben. Außerdem danke ich meiner studentischen Hilfskraft Sebastian Stöppler für ihre Hilfe bei der Quellenbeschaffung sowie meinem Kollegen Erik M. Kirchgäßner (Universität Bremen) für die Unterstützung bei der Recherche und den Austausch über praktische Fragen der Erfassung und Auswertung serieller Quellen.

(Halefeldt, 1976, 15–17; Deutscher Schul-Funk-Verein/Zentralinstitut, 1927–1933). Gerade für den musikalischen Schulfunk ist die Zahl der überlieferten Tondokumente mehr als überschaubar: Im Bestand des Deutschen Rundfunkarchivs (DRA) existierte bislang lediglich ein einziger, knapp achtminütiger Sendemitschnitt.² Daher ist es eine kleine Sensation, dass im Sommer 2021 in der Musikschule Düren ein Konvolut von zehn Draloston-Schallplatten mit Aufnahmen aus Sendungen auftauchte, die der damals prominente Musikpädagoge Edmund Joseph Müller zu Beginn der 1930er-Jahre im Schulfunk der Westdeutschen Rundfunk AG (WERAG) geleitet hatte.³

Unter Bezug auf einen Ausschnitt aus diesen Quellen werden im Folgenden Intentionen, Methodik und Realisierungsformen des musikalischen Schulfunks der Weimarer Zeit untersucht. Dazu wird zunächst ein kurzer Einblick in die Entwicklung des Schulfunks zwischen 1924 und 1933 gegeben. Dann richtet sich der Fokus auf den musikalischen Schulfunk der WERAG. An diesem Beispiel wird gezeigt, welche Rolle dem neuen Medium in der Weimarer Zeit zugewiesen wurde. Auf Grundlage einer Auswertung von Programmzeitschriften und Quellen zur Didaktik des Schulfunks werden die vermittelten Inhalte sowie die favorisierten Darbietungsweisen rekonstruiert. Danach wird Müllers Arbeit für die WERAG fokussiert. Anhand eines Sendemitschnitts soll sein funkpädagogisches Wirken analysiert und mit Blick auf die damalige pädagogische Diskussion eingeordnet werden.

In der Historischen Bildungsforschung verspricht man sich von der Untersuchung von Unterrichtsmedien, Erkenntnisse über das tatsächliche Unterrichtsgeschehen vergangener Zeiten zu gewinnen (Matthes & Schütze, 2021). Doch stellt die systematische Erforschung vergangener Unterrichtspraxis dort ebenso wie in der Historischen Musikpädagogik nach wie vor ein Desiderat dar (Eibach et al., 2023). Inwiefern die überlieferten Tondokumente dazu beitragen können, diese Lücke zu schließen, soll auf Basis der zuvor erzielten Resultate im abschließenden Fazit erörtert

² Nachricht von J. Wyrchow (DRA) vom 24. Juli 2019. Dieser Mitschnitt stammt aus der Sendung *Spielmusik mit der Unterstufe. Neue Musik*. Deren Schwerpunkt liegt auf dem Musizieren der von Edgar Rabsch komponierten *Spielmusik für Kinder* (Anonymus, 1931, 667; Frey, 2000).

³ Nachrichten von J. Wyrchow (DRA) vom 29. 07. & 01. 08. 2022. Die Gesamtspielzeit dieser Aufnahmen (DRA-Archivnummer 4226927) beträgt gut 80 Minuten. Nach Informationen des DRA sind die Tonträger nicht in den Katalogen der Reichsrundfunkgesellschaft verzeichnet. Die Mitschnitte könnten also privat gemacht worden sein. Dafür spricht das verwendete Material: Die erstmals um 1930 vorgestellten Draloston-Platten waren kostengünstig und boten eine Möglichkeit, auch im privaten Bereich Aufnahmen herzustellen (Noack, 1932). Es erscheint mir sehr wahrscheinlich, dass es sich um ebenjene Schallplatten handelt, die Siegmund Helms (1988, 58–64) in seinem Buch über Müller zum Teil wiedergibt. Sie dürften zuletzt im Besitz von Müllers ältester Tochter Elisabeth gewesen sein, die sie Helms in den 1980er Jahren für seine Arbeit zur Verfügung gestellt hatte (Brief von M. Helms an Erik M. Kirchgäßner, 02. 08. 2022). Ein starkes Indiz für diese Provenienz ist die von Hand angebrachte Aufschrift auf der Schallplattenhülle: „My Father’s Voice. Please! Don’t break them“.

werden. Daran anknüpfend werden dort auch Perspektiven für weiterführende Untersuchungen zur Mediengeschichte des Musikunterrichts entwickelt.

Rundfunk als Pädagoge – Entwicklung des Schulfunks der Weimarer Zeit

Im Oktober 1923 startete in Berlin der regelmäßige Sendebetrieb des Deutschen Rundfunks. In den folgenden Monaten gingen nach und nach weitere Rundfunkgesellschaften auf Sendung (Dussel, 2022, 35–56). Viele Zeitgenossen sahen damals im Rundfunk ein Mittel, um Kulturgüter in weite Teile der Bevölkerung zu transportieren. Gerade die Musik sollte so für alle zugänglich werden. Etwas überspitzt wurde die Hoffnung dieser Rundfunk-Enthusiasten damals so beschrieben:

„Nun aber wird der Rundfunk die ganze Erde in einen großen Konzertsaal verwandeln, in dem ein jeder die Möglichkeit haben wird, den Geschmack an Bach und Beethoven zu läutern: Rundfunk als Pädagoge!“ (Lampe, 1927, 101)

Die Zweckbestimmungen, die sich die Rundfunkgesellschaften in ihren Satzungen gaben, erschöpften sich daher nicht allein in der Unterhaltung breiter Massen. Erklärtes Ziel war auch die Belehrung des Publikums (Stoffels, 1997b, 623). Dies realisierte man zunächst mit der Ausstrahlung von Experten-Vorträgen zu unterschiedlichen Themen. Die Idee, entsprechende Beiträge auch für Schülerinnen und Schüler anzubieten, verfolgte man zuerst bei der Nordischen Rundfunk AG. Dort wurde am 2. Mai 1924 die wohl erste Schulfunksendung im deutschsprachigen Raum ausgestrahlt. Sie drehte sich um ein musikbezogenes Thema. Ihr Titel lautete: *Wunderkinder – aus der Kindheit deutscher Genies*. Gesendet wurden mit Musikbeispielen versetzte Berichte über W. A. Mozart und C. M. v. Weber. Die übrigen Sendeanstalten zogen nach und entwickelten eigene Schulfunkprogramme, sodass ab Februar 1933 schließlich auf allen Sendern mindestens einmal in der Woche eine Schulfunksendung angeboten wurde (Halefeldt, 1976, 14–16). Wie viele Schulen in der Weimarer Zeit in der Lage waren, am Schulfunk teilzunehmen, und diese Möglichkeit regelmäßig nutzten, lässt sich kaum mehr exakt ermitteln. Nach Angaben der Zentralstelle für Schulfunk (1932, 364) waren bis Ende 1931 reichsweit 10.770 Schulen aus öffentlichen Mitteln mit einem eigenen Empfangsgerät ausgestattet worden. Doch gab es wohl eine große Anzahl von Lehrkräften, die ihre privaten Geräte für den Empfang des Schulfunks zur Verfügung stellten. Somit könnte einer Schätzung aus dem Jahr 1932 zufolge damals etwa ein gutes Drittel der rund 55.000 deutschen Schulen in der Lage gewesen sein, am Schulfunk teilzunehmen.

Der musikalische Schulfunk der WERAG

Nach ersten Versuchen im Sommer 1927 begann die WERAG im April 1928 mit der regelmäßigen Ausstrahlung von Schulfunksendungen. Hauptverantwortlich für diesen Programmbereich war Hans Behle, der Leiter des Vortragswesens der WERAG. Hinsichtlich des Stellenwertes des Schulfunks vertrat er eine Auffassung, die damals durchaus verbreitet war (Hörmann, 1995, 142): Behle (1929, 118) stellte klar, der Schulfunk könne „kein Ersatz“ für den Schulunterricht sein. Jedoch lasse sich der Unterricht durch den Schulfunk „wirkungsvoll ergänzen“. Er bringe nämlich das, was der Schule in aller Regel versagt sei – vor allem künstlerische Darbietungen.

Konzeption und inhaltliche Ausrichtung

Das im Zuge der sogenannten Kestenberg-Reform neu konturierte Fach Musik fand im Schulfunk der WERAG besondere Berücksichtigung. Dies zeigen Daten, die Behle (1931, 600) für das Sommerhalbjahr 1931 angab: Zwischen Anfang April und dem Beginn der Sommerferien wurden insgesamt 43 Schulfunksendungen übertragen, die sich an Höhere Lehranstalten richteten; gut ein Drittel davon hatte musikbezogene Themen. Über eine Sichtung der Programmzeitschrift *Der Deutsche Rundfunk* ließen sich Titel und Ausstrahlungsdaten dieser Sendungen ermitteln (Tab. 1).

Tabelle 1: Sendungen des musikalischen Schulfunks der WERAG im Sommerhalbjahr 1931 (Daten aus: *Der Deutsche Rundfunk*, Jg. 10, April – Juli 1931)

Titel	Sendedatum
Die Ornamentik in der Musik: Vorschlag, Praller und Mordent	15. 04
Frühlingsfeier	20. 04
Die Ornamentik in der Musik: Doppelschlag und Triller	22. 04
Die Ornamentik in der Musik: Die harmonische Figuration (Arpeggien)	29. 04
Die Ornamentik in der Musik: Läufe und Koloraturen	06. 05
Die Ornamentik in der Musik: Zusammenfassung der verschiedenen Verzierungen	13. 05
Moderne Klaviermusik	20. 05
Franz Schubert	03. 06
Eichendorff-Gedichte in ihrer Vertonung als Solo- und Chorlied	10. 06
Naturbilder. Das Meer in Ton und Wort der Romantik	17. 06
Deutsche Geschichte im Spiegel des Volksliedes	24. 06
Blütenzeiten der Musik in England	01. 07
Das Werden des Künstlers im Spiegel seiner Werke	08. 07
Einführung in das Verständnis einer Kantate	15. 07
Deutsche Geschichte im Spiegel des Volksliedes	22. 07

Inhaltlich zeigt sich hier eine große Bandbreite: Auf dem Sendeplan standen Beiträge zu musikalischen Formen, Gattungen und Stilepochen sowie zu musiktheoretischen Inhalten. Ferner liefen Komponistenstunden, die sich auf Werke einer einzelnen Persönlichkeit konzentrierten oder in denen Lebensbilder bestimmter Tonkünstler gezeichnet wurden. Während hier der Aspekt der Belehrung im Vordergrund stand, sollten die zuhörenden Schülerinnen und Schüler mit sogenannten „Feierstunde[n]“ in erster Linie erfreut werden; darin wurden unter einem Leitgedanken – beispielsweise *Frühling* – zusammengefasste künstlerische Darbietungen gesendet (Behle, 1931, 601).

Um einen umfassenderen Eindruck von der inhaltlichen Ausrichtung des musikalischen Schulfunks der WERAG zu erhalten, wurden die Jahrgänge sechs bis elf von *Der Deutsche Rundfunk* vom Beginn des Sommerhalbjahres 1928 bis zum Ende des Sommerhalbjahres 1933 durchgesehen (Heister, 1928–1933).⁴ Dabei konnten 227 Sendungen erfasst werden. Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen dieser Sendungen orientierten sich recht eng an den neuen, unter der Federführung Leo Kestenbergs entwickelten Vorgaben für den Musikunterricht der Weimarer Zeit (s. Abb. 1). Zwar bildete das Singen weiterhin ein zentrales Handlungsfeld des Unterrichts, doch insgesamt sollte sich das Schulfach Musik gegenüber dem bisherigen Schulgesangunterricht durch größere inhaltliche Breite und fachliche Tiefe sowie eine stärkere Berücksichtigung von Kunstmusik auszeichnen. Neu waren etwa das eigene Musikerfinden oder die Berücksichtigung von Instrumentalmusik (Eibach et al., 2024, i. Dr.). Gerade Letzteres spiegelt sich sehr deutlich in der Ausrichtung des Programms wider. Hier eröffnete der Schulfunk der Unterweisung in Musik neue Möglichkeiten. Bis dato hatte im Musikunterricht in aller Regel nur das zu Gehör gebracht werden können, was sich in der Schule mit eigenen Mitteln realisieren ließ – etwa über das Spiel aus dem

⁴ In dieser Zeitschrift finden sich in der Regel recht detaillierte Informationen zu Leitenden, Mitwirkenden und dargebotenen Werken. Fehlende Angaben konnte ich z. T. mithilfe der Zeitschrift *Der Schulfunk* ergänzen. Für den Zeitraum von Juni bis Dezember 1930 musste ich allein auf die entsprechenden Ausgaben von *Der Schulfunk* zurückgreifen. Das Ende des Untersuchungszeitraums wird durch die *Verordnung über die Aufgaben des Reichministeriums für Volksaufklärung und Propaganda* vom 30. Juni 1933 markiert, in der von den Nationalsozialisten auch die Neuordnung des Rundfunks geregelt wurde (s. hierzu die Dokumentation von Wulf, 1983, insbes. S. 275–369). Die Zuordnung der einzelnen Sendungen zu inhaltlichen Schwerpunkten war auf Grundlage der Titel sowie der dargebotenen Werke nicht immer vollkommen eindeutig und zweifelsfrei möglich. Die Sendungen waren nämlich konzipiert, um im Zusammenhang mit mehreren Unterrichtsthemen verwertbar zu sein (Mies, 1930, 450). So wurden etwa in einzelnen Sendungen sowohl Instrumental- als auch Vokalmusik oder aber Volks- neben Kunstliedern dargeboten. In solchen Fällen erfolgte die Zuordnung mit Blick darauf, welcher der Bereiche – gemessen an den genannten Werken – stärker vertreten gewesen sein dürfte. Insofern bildet Abbildung 1 bloß Tendenzen der inhaltlichen Schwerpunktsetzung des Schulfunks der WERAG ab.

Klavierauszug. Mit der unterrichtlichen Nutzung von Radio sowie von Grammophon und Schallplatte änderte sich dies. Mittels dieser technischen Errungenschaften konnten nun bspw. auch symphonisch besetzte Werke oder Opern und Oratorien leichter und im eigentlichen Klangbild für den Musikunterricht erschlossen werden (Hörmann, 1995, 136).

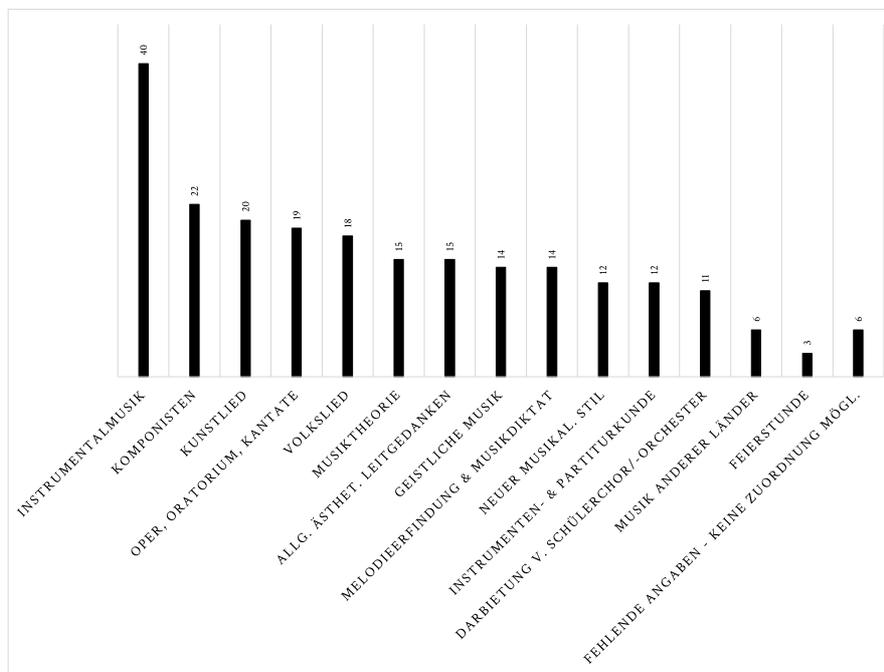


Abb. 1: Inhaltliche Schwerpunkte der Sendungen im musikalischen Schulfunk der WERAG (April 1928 – Juni 1933)

Bei den musikalischen Schulfunksendungen der WERAG wirkten vielfach hauseigene Ensembles sowie beim Sender angestellte Sängerinnen und Sänger mit. Dadurch konnten Hörbeispiele im Senderraum live musiziert und ausgestrahlt werden. Anhand der Daten aus den Programmzeitschriften lässt sich für wenigstens 32 Sendungen eine Beteiligung des Rundfunkorchesters nachweisen. An mindestens 15 Sendungen waren Kammermusikformationen mit Musikerinnen und Musikern des Senders beteiligt. Doch standen nicht allein professionelle Künstlerinnen und Künstler hinter dem Schulfunkmikrophon. Einige Sendungen waren Darbietungen von Schülerchören oder -orchestern gewidmet. Dadurch sollte den zuhörenden Klassen Anregung für die eigene musikpraktische Betätigung gegeben werden. Eine Aufgabe des Rundfunks wurde darin gesehen, „die Rolle des unermüdlichen Vermittlers vorbildlichen Singens, überhaupt musterhaften Musizierens“ zu übernehmen (Günther, 1925, 69).

Kestenberg (1931, 427) betrachtete den Schulfunk als Mittel, um die Arbeit anhand der neuen Richtlinien im Musikunterricht aller Schulformen „in wirksamster Weise zu unterstützen“. Die

Verantwortlichen der WERAG trugen den Vorgaben für den Schulunterricht bewusst Rechnung. Für Behle (1929, 123) erschien die Abstimmung des Programms mit den Rahmenplänen des preußischen Kultusministeriums notwendig, um bei den Lehrkräften Akzeptanz für das neue Medium Radio zu schaffen. Dementsprechend versuchte man für die Nutzerinnen und Nutzer transparent zu machen, welche Anknüpfungsmöglichkeiten die Sendungen für den richtlinienkonformen Unterricht boten. In einer Zwischenbilanz zur Arbeit des musikalischen Schulfunks der WERAG zeigt Mies (1931, 452) die Bezüge zwischen den ausgestrahlten Beiträgen und den Vorgaben für Höhere Lehranstalten. Er zieht dabei ein positives Fazit: Im Laufe der ersten drei Jahre Schulfunkarbeit seien, „so gut wie alle Angaben der Richtlinien“ im Rahmen der Sendungen vorgekommen. Betrachtet man das Schulfunkprogramm der WERAG in Gänze, so lässt sich diese Aussage durchaus unterstreichen. Dies gilt auch für die explizit in den Richtlinien verlangten Querverbindungen von Musik zu anderen Fächern (Eibach et al., 2024, i. Dr.). Ein fächerverbindendes Arbeiten liegt bei mindestens 35 Sendungen nahe: Gerade im Zusammenhang mit den Gegenständen Volks- oder Kunstlied deuten die Sendungsinformationen aus dem Rundfunkprogramm darauf hin. So implizieren Titel wie *Deutsche Geschichte im Spiegel des Volksliedes* oder *Eichendorff-Gedichte in ihrer Vertonung als Solo- und Chorlied* Brückenschläge zum Geschichts- bzw. Deutschunterricht.

Überhaupt war das Lied ein bedeutender Gegenstand des musikalischen Schulfunks der WERAG. Zählt man die Beiträge mit Schwerpunkt auf Volks- und Kunstlied zusammen, so ist deren Zahl nahezu genauso groß wie diejenige von Sendungen, bei denen Instrumentalmusik im Zentrum steht. Dies dürfte der wichtigen Stellung geschuldet sein, die das Lied in der Schule nach wie vor innehatte (Nolte, 1975, 23). Überdies sprachen womöglich auch Überlegungen zu den Rezeptionsvoraussetzungen der primären Zielgruppe des Schulfunks dafür, Lieder verstärkt einzubeziehen. So erklärte nämlich Kestenberg (1931, 426):

„Aber freilich muß auch die Sendung künstlerischer Musikwerke einzig und allein vom Standpunkt des Bedürfnisses und der Aufnahmefähigkeit der Schule bestimmt sein, wenn sie wirksam sein soll. Die musikalische Hörgrenze einer Klasse scheint mir nicht über die Dauer von 20–25 Minuten hinauszugehen, wodurch sich die Aufführung umfangreicher symphonischer Werke im Zusammenhang von selbst verbietet. Der Vortrag von Liedern, von Liederzyklen durch mikrofonierprobte Sänger, die über künstlerische Gestaltungskraft verfügen, wird wohl stets das Erstrebenswerteste bleiben.“

Der Schwerpunkt des Schulfunk-Repertoires der WERAG lag auf Komponisten des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Insgesamt gingen im Untersuchungszeitraum Werke von mindestens 104 verschiedenen Komponisten über den Sender. Am häufigsten werden Schubert (31 mal),

Beethoven (21 mal), Haydn und Schumann (je 19 mal), J. S. Bach (18 mal) und W. A. Mozart (17 mal) in den Programmzeitschriften genannt.⁵ Doch wurden gelegentlich auch Werke zeitgenössischer Komponisten dargeboten. So spielte der Pianist Egbert Grape in der Sendung *Moderne Klaviermusik* vom 20. Mai 1931 neben Stücken von Hindemith, Bartók und Milhaud auch zwei Sätze aus Schönbergs *Sechs kleinen Klavierstücken*, op. 19. Alles in allem wurden die um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert erkennbaren Bestrebungen um stilistische Neuerungen jedoch nur selten behandelt; zwölf Sendungen widmeten sich dieser Thematik. In seiner Breite blieb das Programm eher traditionsverbunden. Dies könnte allerdings auch der Übertragungstechnik geschuldet gewesen sein. Aufgrund ihrer dynamischen Extremwerte und ihres Klangfarbenreichtums erwies sich eine adäquate Aufführung der nachklassischen Orchestermusik im Rundfunk zunächst als schwierig, sodass zum Teil noch zu Beginn der 1930er-Jahre die Werke Bachs, Haydns und Mozarts als die ideale Rundfunkmusik angesehen wurden (Stoffels, 1997a, 688–689). Doch zeigt sich die Traditionsverbundenheit des musikalischen Schulfunks auch darin, dass Jubiläen zum Anlass genommen wurden, um etablierte Komponisten zu thematisieren: so bei dem einhundertsten Todestag Schuberts (1928), dem zweihundertsten Geburtstag Haydns (1932) sowie dem einhundertsten Geburtstag von Brahms (1933). Dies entspricht auch der damaligen Tendenz, solche besonderen Jahrestage bei der Werkbetrachtung im schulischen Musikunterricht zu berücksichtigen (Hörmann, 1995, 66–68).

Sendelehrer und Sendungsformate

Über die Hälfte der Beiträge zum musikalischen Schulfunk der WERAG wurde von drei Personen verantwortet: Paul Mies, Edmund Joseph Müller und Felix Oberborbeck. Mies und Müller waren erfahrene Schulmänner: Mies arbeitete damals als Studienrat an einem Gymnasium (Helms et al., 1993a, 155); er war der Pionier des musikalischen Schulfunks der WERAG und leitete im Untersuchungszeitraum mehr als 80 Sendungen. Müller war nach pädagogischen Tätigkeiten innerhalb und außerhalb öffentlicher Lehranstalten Mitte der 1920er-Jahre zum Leiter der Schulmusikabteilung der Kölner Musikhochschule berufen worden (Helms et al., 1993b, 158–159). Zwischen 1929 und 1932 verantwortete er gut 30 Beiträge im musikalischen Schulfunk. Oberborbeck lehrte seit 1924 ebenfalls an der Kölner Hochschule (Helms et al., 1993c, 169). Er stieß im Frühjahr 1930 bei der WERAG zu Mies und Müller hinzu. Bis zum Sommer 1933 war er dort mit rund 20 Sendungen vertreten.

⁵ Mehrfachnennungen innerhalb ein und derselben Sendung wurden dabei nicht berücksichtigt.

Ein Bericht Oberborbecks gibt Einblick in die unterschiedlichen Herangehensweisen der drei Kollegen. Demnach handelte es sich bei den Beiträgen von Mies um „belehrende“ Vorträge „mit eingestreuten musikalischen Beispielen“ (Oberborbeck, 1931, 71). Müller hingegen favorisierte „die Arbeit mit Kindern am Mikrophon“ (Oberborbeck, 1931, 72). Dabei habe er sich am in der Schule üblichen Unterricht orientiert. Oberborbeck zufolge zeichnet sich diese Form der Schulfunksendung zwar gegenüber dem reinen Vortrag durch ein größeres Maß an Lebendigkeit aus. Doch würden sowohl der Vortrag als auch die Arbeit mit Kindern am Mikrophon eine Gefahr bergen: Die Schülerinnen und Schüler an den Geräten – die sogenannte Hörklasse – blieben während der Sendung weitgehend passiv. Oberborbeck (1931, 72) wollte eben diese Passivität überwinden; den dabei verfolgten Ansatz beschreibt er so:

„Der Sendelehrer [...] spricht durch das Mikrophon direkt zu den Hörklassen. [...] [Er] arbeitet [...] mit ihnen, als wenn sie vor ihm säßen. Er stellt Fragen, fordert sie auf, ihre Ansicht zu den einzelnen Dingen zu äußern, gibt Anweisung, Worte, Figuren, Zahlen an die Tafel zu schreiben und läßt die nötige Zeit dazu Pause.“

Dieses Vorgehen entspricht einem in der Diskussion um den Schulfunk weitverbreiteten Ideal: Die Hörklasse sollte die Schulfunksendungen nicht bloß passiv rezipieren. Sie sollte zu eigener Aktivität angeregt werden (Monzel, 1930, 259–261; Lehmann, 1931, 567–568; Schwierskott, 1932, 82–83). Der Grad an Aktivierung der Hörklasse war sogar ein Kriterium, um die Qualität von Schulfunksendungen zu beurteilen. Dies zeigt ein vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1929, 301) entwickelter Evaluationsbogen, der sich an die Lehrer der Hörklassen richtete: Darin war unter anderem zu erfassen, inwieweit der Leiter der Sendung Anregungen zur Mitarbeit der Zuhörerschaft an den Empfangsgeräten gegeben hatte.

Aus dem Bemühen um eine Aktivierung der Hörklassen zog man die Konsequenz, im Schulfunk zunehmend auf reine Vorträge zu verzichten. Deren Anteil an den reichsweit ausgestrahlten Schulfunksendungen sank zwischen 1929 und 1932 kontinuierlich, während der Anteil anderer Formate tendenziell stieg (Zentralstelle, 1932, 371). Außerdem wurde versucht, die Kluft zwischen Sendelehrer und Hörklassen zu überbrücken. Hierzu setzte man auf Zuschriften (Bethge, 1930, 119): So berichtet der für den Berliner Rundfunk tätige Volksschullehrer Walter Dieckermann (1931, 48) von einer Sendung, in deren Verlauf er die Klassen vor den Empfangsgeräten aufforderte, eigene Melodien zu erfinden und diese einzusenden.

In den Anfangsjahren des Rundfunks wurde in vielen Bereichen des Programms um Darbietungsweisen gerungen, die dem neuen Medium angemessen waren (Wittenbrink, 1997, 1041–1078). Auch im Schulfunk mussten neue, den Möglichkeiten und Grenzen des Radios Rechnung

tragende Formen entwickelt werden. Müller erkannte, dass dies nicht umstandslos vonstattengehen würde. Wie viele seiner Zeitgenossen sah er im Rundfunk ein Mittel, um allen sozialen Schichten einen Zugang zu Bildungsangeboten zu eröffnen. Müller (1931, 352) hielt jedoch auch fest, es gelte noch „neue Wege, wirkliche Rundfunkwege zu suchen“, um zu diesem Ziel zu gelangen.

Seiner Einschätzung nach war der Anfang dazu mit Beginn der 1930er-Jahre bereits gemacht, obgleich er Unzulänglichkeiten einräumte:

„Daß wir noch nicht so weit sind, noch zum Teil in alten Formen stecken, wer wollte dafür kein entschuldigendes Verständnis haben? Wer aber [...] wollte nicht doch auch schon die vielen Bestrebungen um neue Wege sehen [...]“ (Müller, 1931, 352).

Doch wie sahen die im Schulfunk beschrifteten Wege der Vermittlung konkret aus? Dieser Frage wird nun anhand von Müllers funkpädagogischem Wirken weiter nachgegangen.

Das funkpädagogische Wirken Edmund Joseph Müllers

Müller organisierte seine Beiträge zum Schulfunk in aller Regel in Form von Reihen, bei denen ein Oberthema im Rahmen mehrerer aufeinander aufbauender Folgen behandelt wurde. Die Themen, denen Müller sich widmete, stammten vor allem aus den Bereichen der Musiktheorie und des Musikerfindens (s. Tab. 2).

Sendereihen unter Müllers Leitung

Angesichts der eher traditionell orientierten Ausrichtung des Schulfunkrepertoires der WERAG (s. Abs. 2.1) erscheint es bemerkenswert, dass sich Müller in fünf Sendungen dem Jazz zuwandte. Hier waren zunächst Widerstände zu überwinden gewesen. Dies geht aus dem Briefwechsel zwischen Müller und der WERAG aus dem August 1931 hervor (Helms, 1988, 64–65): Demnach hatte der damalige Intendant Vorbehalte gegenüber einem Zyklus zum Thema Jazz geäußert. Müller war darüber enttäuscht. Seine Replik zeigt, dass er die vom Rundfunk eröffnete Form der Musikdistribution nicht nur als pädagogische Chance, sondern auch als Herausforderung begriff:

Angesichts der gerade auch über das Radio vorangetriebenen Verbreitung des Jazz machte er auf die Notwendigkeit einer klaren und sachlichen Auseinandersetzung mit diesem Stil aufmerksam. Offenbar konnte er mit seiner Argumentation überzeugen. Denn zwischen dem 30. 09. und dem 12. 11. 1931 lassen sich in den Programmzeitschriften fünf Schulfunksendungen nachweisen, in

denen neben typischen Instrumenten und Formen des Jazz auch dessen Einfluss auf die Kunstmusik in Konzertsaal und Opernhaus thematisiert wurde.

Tabelle 2: Sendereihen im musikalischen Schulfunk der WERAG unter Leitung von E. J. Müller, Sommerhalbjahr 1929 bis Winterhalbjahr 1932/1933

Titel	Sendezeitraum	Anzahl der Folgen
Motivbehandlung und Variation.	04–05/1929	2
Konsonanz und Dissonanz.	06/1929	3
Melodiebildung in der Schule. Eine Anleitung zum bewußten musikalischen Hören.	09–12/1929	6
Schöpferischer Musikunterricht: Rhythmus und Melodie.	01–03/1930	5
Die Ornamentik in der Musik. Beispiele mit praktisch. (Übungen für die Mit- und Nacharbeit in den Schulen.)	04–05/1931	5
Was ist Jazzmusik? / Jazz in Konzertsaal und Oper	09–11/1931	5
Dur und Moll.	05/1932 & 09/1932	5
Vom Wesen und Wollen der Rhythmischen Gymnastik. (Praktische Einführung in die Sendungen der Rhythmischen Gymnastik des Winterhalbjahres.)	10/1932	6
Rhythmische Gymnastik	04/1932 & 10/1932–03/1933	50

Die umfangreichste Reihe, die Müller für die WERAG leitete, nutzte er, um die von ihm hoch geschätzte Rhythmische Gymnastik nach Émil Jaques-Dalcroze zu verbreiten (Helms, 1988, 13–19). Doch wurden diese Sendungen in den Programmzeitschriften nicht unmittelbar dem musikalischen Schulfunk zugeordnet.⁶

Die Sendereihe *Dur und Moll* umfasste insgesamt fünf Folgen. Mitschnitte sind lediglich von Folge drei und vier erhalten. Die vierte Folge vom 21. 09. 1932 ist sogar nahezu vollständig aufgezeichnet.⁷ Sie wird nun eingehender untersucht.

⁶ Erhalten sind Mitschnitte von mindestens drei unterschiedlichen Sendungen der Reihe. Keine davon ist vollständig aufgezeichnet. So lässt sich mithilfe der Programmzeitschriften auch nur eine Sendung datieren. Wahrscheinlich lief sie am 16. 01. 1933, denn sie beginnt mit einem gesungenen Neujahrsgruß.

⁷ An einzelnen Stellen des Mitschnitts gibt es kleinere Zeitsprünge. Vermutlich musste hier bei der Aufzeichnung der Tonträger gewechselt werden. Die Zeitangabe 00:00 wird hier für den Beginn der Sendung gesetzt. In der alle Mitschnitte umfassenden Audio-Datei, die mir das DRA im wav-Format zur Verfügung stellte (DRA-Archivnummer 4226927), reicht die Sendung von 00:35:42–01:20:05.



Abbildung 2: E. J. Müller (Bildmitte hinten) bei der Arbeit mit einer Sendeklasse in der Reihe „Rhythmische Gymnastik“ Quelle: Der Deutsche Rundfunk 10/1932 (48), S. 10.

Dur und Moll

Die Sendung ist wie folgt strukturiert (s. Abb. 3): Nach Ansage und Begrüßung folgt ein in das Thema einführender Lehrervortrag. Demnach soll das Phänomen des Übergangs von Moll nach Dur bzw. von Dur nach Moll im Zentrum stehen. Die Sendeklasse singt eine Reichardt-Vertonung des Gedichtes *Feiger Gedanken bängliches Schwanken* aus Goethes Singspiel *Lila*. Daran wird das Phänomen des Übergangs von Moll nach Dur exemplarisch aufgezeigt. Anschließend wiederholt Müller im Unterrichtsgespräch die leitereigenen Dreiklänge und die Kadenz in Dur.

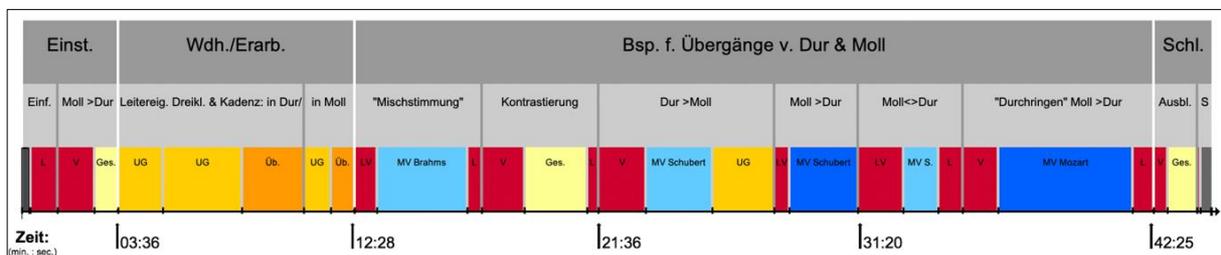


Abb. 3: Struktur der Schulfunk-Sendung *Dur und Moll* (21. 09. 1932)

Das folgende Transkript (10:34–12:09) zeigt die daran anknüpfende Erarbeitung und Übung der Moll-Kadenz:⁸

- EJM: *Wir gehen gleich einen Schritt weiter, das hatten wir in der vorigen Stunde festgestellt, in: Moll: gibts: auch: Dreiklänge: (..) Moll: und Dur:.. Auf der ersten Stufe in Moll (..) was steht da für ein Akkord?*
- S1: *(..) Moll-Akkord.*
- EJM: *Gut. C, es, g. Welcher Akkord steht auf der vierten Stufe?*
- S2: *(..) Moll-Akkord.*
- EJM: *Gut. Und auf der fünften Stufe? Und das ist wichtig: sehr:.*
- S3: *Ein [Dur-Akkord*
- S4: *[Dur-Akkord*
- EJM: *Gut. Was haben wir also rausgefunden? In Dur und Moll ist die fünfte: Stufe: ein Dur-Akkord: oder trägt die fünfte Stufe einen Dur-Akkord, so dass wir jetzt herausbekommen (..) wir wolln noch mal die Tonleiter singen, das ist besser. (spielt Beginn einer Moll-Tonleiter auf dem Klavier ab c' und singt dazu)*
[C, d. (+)
- SK: *(singt den Beginn einer Moll-Tonleiter ab c', mit Tonnamen der C-Dur-Tonleiter)*
[C, d, [e.
- EJM: *[Nein, die Moll-Tonleiter. Sagt ich Dur?*
- S5: *[Ja.*
- EJM: *[Hab ich mich vertan. Singen wir noch einmal die Moll-Tonleiter, um das Material zu: der: Moll-Kadenz: zu bekommen, bitteschön.*
(spielt c' auf dem Klavier)
- SK: *(singt Töne der harmonischen c-Moll-Tonleiter ab c')*
C, d, es, f, g, (a/as?), h, c.
- EJM: *Gut. Das ist das Material. Also heißt der Akkord auf der ersten Stufe?*
- S6: *C, es, g.*
- EJM: *Der auf der vierten Stufe?*
- S7: *F, as, a, [c.*
- EJM: *[C. Auf der fünften Stufe?*
- S8: *G, h, d.*
- EJM: *Und nun wollen wir wieder diese Wellenlinien, die wir eben machten, jetzt auch für diese Kadenz nehmen, bitte.*
(spielt leise arpeggierte Akkorde der c-Moll-Kadenz auf dem Klavier und singt)
[C (+)
- SK: *(singt arpeggierte Akkorde der c-Moll-Kadenz)*
[C, es, [g (..)
- EJM: *[kleinen Schritt (spielt weiter auf dem Klavier)*

⁸ Die Verschriftlichung orientiert sich an dem von Fuß & Karbach (2019) entwickelten Transkriptionssystem. Die Sprache erfuhr eine leichte Glättung und die Zeichensetzung erfolgte in Anlehnung an die Regeln der Grammatik; EJM = E. J. Müller; S = einzelner Schüler/einzelne Schülerin; SK = gesamte Sendeklasse.

SK: *As, f, c(..) h, d, g(..) c.*

EJM: *So. Auch diese Kadenz muss von jedem Schüler, jeder Schülerin gekonnt sein und zum Besitz ge- (spielt c-Moll-Akkord in Quintlage) -worden werden. (spielt f-Moll-Akkord in Terz-Lage, G-Dur-Akkord in Oktavlage und c-Moll-Akkord in Quintlage) Diese Kadenz.*

Müller hält sich nicht sklavisch an ein Skript und lässt sich Freiraum für spontanes Lehrerhandeln. Gleichzeitig nimmt er in Kauf, dass ihm oder Mitgliedern seiner Sendeklasse kleine Fehler unterlaufen: So entscheidet er sich wohl spontan dazu, die Molltonleiter nochmals singen zu lassen, bevor er im Unterrichtsgespräch fortfährt, wobei der erste Anlauf misslingt. Ein solcher Ansatz wurde in der damaligen Diskussion um die Methodik des Schulfunks durchaus befürwortet. So plädierte etwa der für die Schleißische Funkstunde tätige Studienrat Rudolf Bilke (1930, 197) dafür, zugunsten der Improvisation auf ein Manuskript zu verzichten. Auch Müller (1930, 188) selbst sprach sich öffentlich dafür aus, im Sinne der Authentizität im Schulfunk „ziemlich improvisierend“ zu unterrichten, selbst auf die Gefahr hin, dass etwas nicht glücke. Schließlich sei „rechte Schularbeit“ und nicht „artistische Leistung“ zu zeigen.

Der weitere Verlauf der Sendung ist geprägt von einer Aneinanderreihung unterschiedlicher Hörbeispiele. Sie entstammen dem Bereich des Kunstlieds und der Klaviermusik. Es handelt sich um: Brahms, *O Tod, wie bitter bist du* aus *Vier ernste Gesänge*, op. 121, Nr. 3; Schumann, *Erstes Grün*, op. 35, Nr. 4; Schubert, *Trockene Blumen* aus *Die schöne Müllerin*, op. 25, Nr. 18, *Deutscher Tanz* aus *Deutsche Tänze und Ecossaisen*, op. 33, Nr. 15, *Muth* aus *Die Winterreise*, op. 89, Nr. 22; W. A. Mozart, *Fantasie d-Moll*, KV 397. Das Schumann-Lied wird von der Sendeklasse selbst vorgetragen. Die übrigen Lieder singt der lyrische Bariton Hans Wocke. Er war in den 1930er-Jahren bei der WERAG angestellt und wirkte in zahlreichen Schulfunksendungen mit (Der Deutsche Rundfunk, 1933, o. P.). Den Klavierpart übernimmt Müller selbst. Zwischen den Musikvorträgen spricht er verbindende Worte. Daraus geht hervor, dass die Stücke verschiedene Formen der Relation von Dur und Moll veranschaulichen sollen: Mischstimmung, kontrastierende Gegenüberstellung, organischen Übergang von Dur nach Moll et vice versa, das Pendeln zwischen den beiden Tongeschlechtern sowie schließlich das Durchringen von Moll zu Dur. Die Sendung wird abgeschlossen durch einen Ausblick auf die nächste Folge der Reihe und ein nochmaliges Singen des Reichardt-Liedes. Gleichsam als Abspann ist eine Ansage zu hören, die zum nächsten Punkt im Radio-Programm überleitet. Abbildung 4 zeigt die Anteile unterschiedlicher Aktionsformen an dem ca. 45-minütigen Sendemitschnitt. Gut ein Drittel der Zeit ist Musikvorträgen gewidmet, wobei ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Vokal- und Instrumentalmusik besteht. Knapp ein weiteres

Drittel nimmt der Lehrervortrag ein. Aktionsformen, in denen die Sendeklasse singend oder im Dialog mit Müller hörbar aktiv ist, füllen die verbleibende Zeit aus.

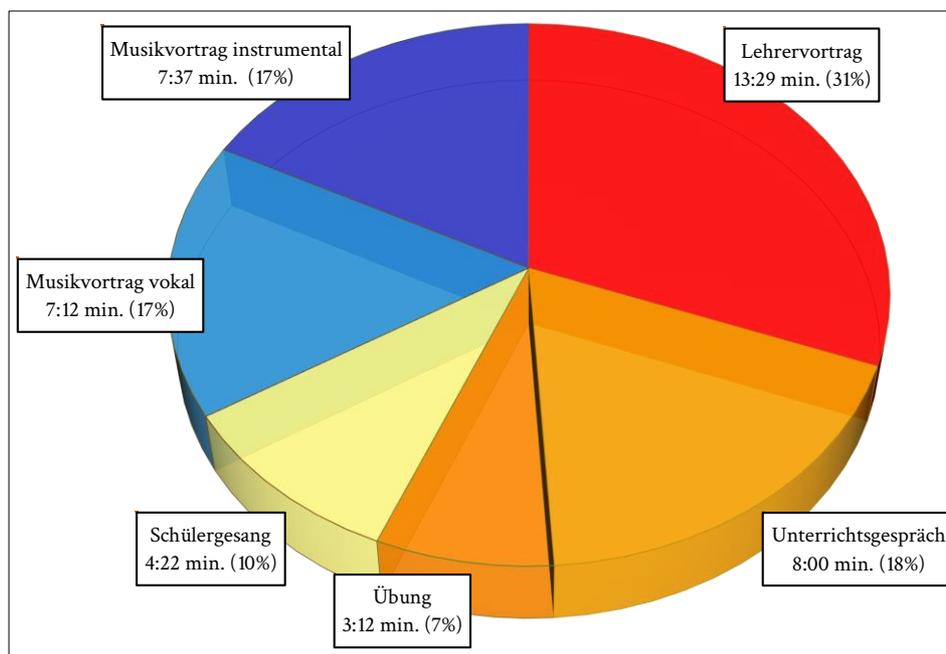


Abb. 4: Anteile einzelner Aktionsformen in der Schulfunk-Sendung *Dur und Moll* (21. 09. 1932)

Allerdings sind auch die Phasen des Unterrichtsgesprächs stark von Müller bestimmt. Die Schüler bringen zumeist bloß Ein- oder Zwei-Wort-Antworten auf die von Müller gestellten Wissensfragen. Dies steht allerdings im Widerspruch zu damaligen Forderungen an eine zeitgemäße Gesprächsführung; im pädagogischen Diskurs wurde eher ein an den verschiedenen Formen der Unterredung im Alltagsleben orientiertes freies Unterrichtsgespräch postuliert (Böhm, 1924). Müller dürfte sich dieses Widerspruchs durchaus bewusst gewesen sein. In einem seiner Aufsätze finden sich Reflexionen darüber, welche Unterrichtsweisen der Rundfunk begünstigt. Müller (1931, 360) stellt darin heraus, der Rundfunk sei ein auf das Akustische beschränktes Medium. Darum kämen ihm eigentlich die Unterrichtsformen der alten – oftmals als Lernschule verschrien – Lehranstalten der Kaiserzeit entgegen. Somit müsse das „modernste Bildungsmittel“ aufgrund seiner Limitierung „noch längere Zeit nach alter Art lehren“.

An einem weiteren Punkt wird deutlich, dass sich Müller bei der Arbeit mit der Sendeklasse zu Zugeständnissen an die Rahmenbedingungen des Schulfunks genötigt sah, die er in einer regulären Unterrichtssituation wohl nicht gemacht hätte: Nach dem Singen der Kadenz in gebrochenen Dreiklängen erwähnt Müller kurz, wie sich das gezeigte Modell variieren lässt.

Dann erklärt er (09:37–10:31):

EJM: Diese Unmenge: von Übungen, die wir jetzt in allen Schulen daran anschließen können, will ich jetzt bloß: erwähnen. Wir haben nicht die Zeit, sonst würden wir etwas mehr üben [...]. Das: [Singen von Kadenzen; B. E.] muss: man: oft: und oft üben.: Ich muss es deutlich betonen, denn ohne dieses Besitztum können wir musikalisch harmonisch nicht gut folgen, denn unser ganzes Harmoniesystem beruht hauptsächlich auf diesen drei Akkorden (..) und die anderen sind größtenteils nichts: als: deren: Stellvertreter. Folglich müssen wir diese Akkorde können.

Offenkundig misst Müller dem wiederholenden Üben des Singens der Kadenzen eine enorme Bedeutung bei, was auch an seiner hier sehr insistierenden, viele Worte betonenden und dehrenden Sprechweise deutlich wird. Dennoch sieht er sich angesichts der begrenzten Sendezeit gezwungen, dies nicht weiterzuverfolgen, sondern die vorbereiteten Musikvorträge zu präsentieren. Hierauf liegt ein klarer Schwerpunkt, während das Üben zeitlich den geringsten Raum einnimmt. Somit entspricht die Sendung den Intentionen des Schulfunks der WERAG (s. Abs. 2.): Hier werden musikalische Darbietungen auf einem hohen künstlerischen Niveau zugänglich gemacht. Dabei steht vor allem das Musikerleben, das eher affektiv-emotional getönte als rational durchdringende Rezipieren im Vordergrund (Eibach, 2020, 129).

Dies geht auch aus dem Ankündigungstext der Sendung hervor:

„Gerade solche Klassen, die sich ausdrücklich mit dem Unterschied von Dur und Moll noch nicht befaßt haben, werden durch diese Stunden erlebnismäßig eingeführt und können später auf dieser Grundlage auch ein mehr intellektuelles Begreifen des Unterschiedes von Dur und Moll erarbeiten“ (Anonymus, 1932, 439).

Müller verknüpft die Musikstücke durch einführende und überleitende Worte. Manchmal verbalisiert er einzelne Aspekte sogar während des Spielens. So etwa bei der Darbietung eines Stücks aus Schuberts *Deutschen Tänzen und Eccossaisen*, op. 33, Nr. 15 (28:47–30:17).

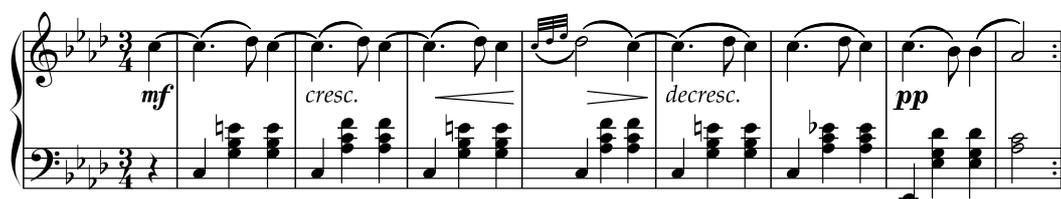


Abb. 5: F. Schubert – „Deutscher Tanz“, op. 33, Nr. 15 (Takt 1–8).

EJM: (spielt Takt 1 bis Takt 5, [Zählzeit 3 auf dem Klavier]
 [Aufpassen.
 (spielt weiter bis Takt 7, [Zählzeit 3)
 [Plötzlich, [da. Ganz wundervoll, nicht wahr?

[(spielt Takt 8)]

[F-Moll]

[(spielt f-Moll-Akkord akzentuiert) und nun [(spielt leiser weiter Takt 6, Zählzeit 1 und 3; Takt 7, Zählzeit 1 und 3)]

[bleibt es auf einmal gehts nach As-Dur. [(spielt Takt 8)]

[So erlösend. Man merkt auf einmal diesen Ruck, diese Klarheit. Ich spiels nochmal. (spielt Takt 1 bis Takt 7, [Zählzeit 3)]

[Direkt befreiend (spielt Takt 8) und dann so fein, nicht grob hingesagt, sondern so ganz: weich (...??). Der zweite Teil sagt dasselbe (...?). (spielt Takt 9 bis Takt 16, [spielt die Wiederholung der Takte 9 bis 16)]

[(..) noch einmal (...??).

Als wenn aus einem (..) ernsten Gesicht plötzlich so ein äh Schimmer des der Freude, so ein Lächeln herübergeht, was oft (..) sehr schön aussieht, wenn man ein ernstes, grüblerisches Gesicht sieht, und plötzlich sieht man so ein (..) Lächeln so entstehen. So kommt (spielt Takt 9 bis Takt 16) (..) kein Lachen, sondern ein feines, friedliches, schönes Lächeln.

Mit den Begriffen *erlösend* und *befreiend* sowie dem Vergleich vom Aufscheinen eines Lächelns auf einem zuvor ernsten Gesicht umschreibt Müller den emotionalen Gehalt des Stücks. Seine Erläuterungen sind niedrigschwellig, denn sie knüpfen assoziativ an allgemeine menschliche Erfahrungen an. Sie haben somit die Funktion von Hör- und Erlebnishilfen, welche die Aufnahmefähigkeit der Schülerschaft begünstigen sollen (Eibach, 2020, 128). Bereits im Hinweis auf die Sendung wurde herausgestellt, der Sendeleiter erleichtere das Hören, indem „er einer bestimmten musikalischen Einheit in Dur und Moll einen entsprechenden Gefühlsinhalt“ unterlege, und eine besondere Vorbereitung der Hörklassen sei nicht notwendig (Anonymus, 1932, 439). Insgesamt ist Müller jedoch kein Vertreter eines Antiintellektualismus, wie er damals bei anderen Musikpädagogen durchaus en vogue war (Eibach, 2020, 148–153). Vielmehr plädiert er dafür, unterschiedliche Zugänge zu Musik zu integrieren:

„Es darf weder bei der bloß verstandesmäßigen Erfassung der Hörer bleiben, noch auch bei der gemütsbeeinflussenden Stimmungserregung, es muß zu einer Zusammenfassung beider Maßnahmen kommen, und damit sie nicht ins Uferlose sich verlieren, muß das Handwerkliche, als Grundlage alles Wissens und aller Kunst, die ihm gebührende Berücksichtigung erfahren“ (Müller, 1931, 359).

Letztlich spiegelt sich dies in der Struktur der Sendung wider: Müller setzt Impulse zum Erwerb theoretischen Wissens und handwerklichen Könnens. Das Singen der Klasse dient der Internalisierung zuvor theoretisch entwickelter musikalischer Muster. Das durch Lehrervortrag eingeleitete Hören zielt darauf, die Anwendung und kreative Abwandlung dieser Muster im Rahmen des

künstlerischen ‚Ernstfalls‘ zu erfassen. Gleichzeitig sollen die Schülerinnen und Schüler von der erklingenden Musik aber auch auf der affektiv-emotionalen Ebene angesprochen werden, wozu die zwischen die Musikvorträge eingeschobenen Erläuterungen dienen. Wie aus dem Ankündigungstext zur Sendung hervorgeht, scheint Müller für den Rundfunk tendenziell den erlebnismäßigen Zugang zur Musik zu favorisieren, während er den Ort für das intellektuelle Erfassen wohl eher in der an die Darbietung anzuschließenden Weiterarbeit in den Hörklassen sieht.

Fazit und Forschungsperspektiven

Das Wissen über das tatsächliche Unterrichtsgeschehen zu früheren Zeiten ist für das Schulfach Musik bislang vielfach noch fragmentarisch – obwohl bereits Abel-Struth (1970, 41) der Historischen Musikpädagogik als Aufgabe ins Stammbuch geschrieben hatte, sich um systematische Kenntnisse vergangener Unterrichtswirklichkeit zu bemühen. Die hier vorgestellten Aufnahmen könnten einen weiteren Mosaikstein liefern, um das bislang eher bruchstückhafte Bild nach und nach zu rekonstruieren. Doch was Missfelder (2018, 110) mit Blick auf die sogenannte Sound History im Allgemeinen zu bedenken gibt, gilt auch im Umgang mit diesen Quellen: Die „rankeanische Versuchung“, anhand der Tondokumente zeigen zu wollen, wie es einst gewesen, ist groß. Doch sollte man sich ihr nicht allzu leichtfertig hingeben. Aus den Mitschnitten lassen sich nur bedingt Rückschlüsse auf das Geschehen in den Klassenräumen der Weimarer Zeit ziehen. Zwar mag sich Müller bei der von ihm gewählten Darbietungsform durchaus am Schulunterricht orientiert haben (s. Abs. 2.2). Doch wie die Analyse der Stunde aus der Reihe *Dur und Moll* zeigte, sind Inhalte, Stundenstruktur, Lehrerhandeln und Anteile der einzelnen Aktionsformen am Unterrichtsgeschehen in der Sendeklasse in vielerlei Hinsicht den übergeordneten Intentionen des Schulfunks sowie den besonderen Bedingungen des Mediums geschuldet (s. Abs. 2.1 & 3.2). Um sich der damaligen Unterrichtsrealität weiter anzunähern, wäre also nicht nur eingehender zu untersuchen, wie Lehrkräfte *im* Rundfunk arbeiteten, sondern vor allem auch, wie Lehrkräfte *mit* dem Rundfunk arbeiteten. Eine Kontextualisierung der Aufnahmen durch weitere Quellentypen – etwa Beiträge aus den funkpädagogischen Zeitschriften –, die entsprechende Aufschlüsse geben können, erscheint also notwendig.

Die zunächst im Schulfunk gewählten Darbietungsformen standen im Ruf, bei den teilnehmenden Klassen an den Geräten eher jene passiv-rezipierende Haltung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, die man sich damals eigentlich zu überwinden anschickte. Offensichtlich zieht die Entwicklung neuer Medien nicht automatisch neue Formen des Lehrens und Lernens nach sich. Beim

Blick auf das Beispiel Schulfunk finden sich sogar Hinweise darauf, dass ein Festhalten an alten Formen – sowohl vor dem Schulfunkmikrofon als auch an den Lautsprechern – durch das neue Medium zunächst begünstigt wurde (s. Abs. 2.2 & 3.2).

Inwieweit es sich hierbei um ein Muster handelt, dem Medienumbrüche im schulischen Kontext folgen, lässt sich auf Basis einer historischen Einzeluntersuchung freilich nicht sagen; dazu wären weitere Umbruchsituationen zu untersuchen und eine umfassende Mediengeschichte des Musikunterrichts zu schreiben. Diese könnte durchaus Orientierung für die Gegenwart bieten: Angesichts rasant fortschreitender Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung stehen Akteurinnen und Akteure im pädagogischen Feld unter Handlungsdruck und müssen sich dazu positionieren, wie sie adäquat mit Neuerungen umgehen, zu deren Nutzen und Risiken die Forschung erst allmählich gesicherte Befunde hervorbringt (Ahner, 2019). Der Blick in die Geschichte kann hier dabei helfen, Handlungsoptionen auszuloten. So zeigt schon Müllers Beispiel eine mögliche Herangehensweise: Er begriff das neue Medium Rundfunk gleichermaßen als pädagogische Herausforderung wie als Chance. Auf Grundlage eigener Erfahrungen bei der praktischen Arbeit reflektierte er kritisch, welches Potential der Schulfunk bot, aber auch, welche Grenzen ihm gesetzt waren. Unbegründeten Aversionen und bloß bewahrpädagogischem Agieren gab Müller keinen Raum, ohne dabei jedoch in unreflektierten Enthusiasmus oder reinen Praktizismus zu verfallen. Diese Haltung war damals keineswegs selbstverständlich und sie dürfte auch heutzutage noch einen Anhaltspunkt dafür bieten, wie ein verantwortlicher pädagogischer Umgang mit medialen Innovationen gelingen kann.

Quellen und 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 u. a.: Schott.
- Ahner, P. (2019). Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. Adaptivität und Passung in musikbezogenen Lernprozessen mit digitalen Dingen oder Herausforderungen der individuellen Förderung in Musik-Ding-Mensch-Interaktionen mit Smartphones und Tablets im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik* (82), 10–17.
- Anonymus [Rabsch, E.] (1931). Musikalischer Schulfunk. *Der Schulfunk* 5(21), 667.
- Anonymus. (1932). Deutsch – Musik – Kulturkundliches. Dur und Moll. *Der Schulfunk* 6(17), 439.
- Behle, H. (1929). Der Schulfunk im Westdeutschen Rundfunk. *Jahrbuch des Westdeutschen Rundfunks* 1929, 118–123.
- Behle, H. (1930). An die Hörgemeinde des Westdeutschen Rundfunks. *Der Schulfunk* 4(14), 212–213.
- Behle, H. (1931). Die pädagogische Arbeit des Westdeutschen Rundfunks. *Der Schulfunk* 5(19), 600–605.

- Bethge, W. (1930). Erfahrungen aus der Praxis des Rundfunklehrers. *Der Schulfunk* 4(8), 118–120.
- Bilke, R. (1930). Erfahrungen am Schulfunkmikro. *Zeitschrift für Schulmusik* 3(10), 196–199.
- Böhm, A. (1924). Das freie Unterrichtsgespräch im Dienste der freien geistigen Tätigkeit des Schülers. *Deutsche Blätter für Erziehenden Unterricht* 51(26 ff.), 179–181, 193–195, 203–207, 216–217.
- Der Deutsche Rundfunk (1933). *Künstler im Rundfunk. Teil 1. Sänger und Sängerinnen. Ein Taschenbuch unsern Lesern gewidmet*. Berlin: Rothgiefßer & Diesing.
- Deutscher Schul-Funk-Verein/Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.) (1927–1933). *Der Schulfunk*. Langensalza u. a.: Beltz.
- Diekermann, W. (1931). Musiktheorie im Schulfunk. *Der Schulfunk* 5(12), 46–49.
- Dussel, K. (2022). *Deutsche Rundfunkgeschichte* (4. Aufl.). Köln: Halem.
- 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 u. a.: Waxmann.
- Eibach, B.; Kirchgäßner, E. M. & Cvetko, A. J. (2023). „... wenn alles dilettantisch ist, die Musik und die Pädagogik, dann möchte man wünschen, dass kein Musikunterricht stattfindet.“ Idealvorstellungen und Realitäten der Musiklehrerausbildung und des Musikunterrichts zur Weimarer Zeit. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 177–194). Münster u. a.: Waxmann.
- Eibach, B.; Kirchgäßner, E. M.; Maul, T. & Cvetko, A. J. (2024, i. Dr.). „... so muß die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepasst werden.“ – Die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom 22. Mai 1922 und die Etablierung des Schulfachs Musik. In J. Wähler, M. Lorenz, S. Reh & J. Scholz (Hg.), *Fachunterrichtsgeschichte(n). Exemplarische Studien zur Erforschung der Praxis des Fachunterrichts in (bildungs-)historischer Dimension* (S. 36–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frey, T. (2000). Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924–1941). In N. Knolle (Hg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Musikpädagogische Forschung, Bd. 21* (S. 277–296). Essen: Die Blaue Eule.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription* (2. Aufl.). Opladen u. a.: Budrich.
- Günther, W. (1925). Rundfunkdarbietungen in der Schule. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.), *Rundfunk und Schule* (S. 59–71). Langensalza: Belz.
- Halefeldt, O. (1976). *Schul- und Bildungsfunk in Deutschland. Quellen 1923–1954* (Materialien zur Rundfunkgeschichte, Bd. 1). Frankfurt a. M.: DRA.
- Heister, H. S. [Schriftleitung] (1928–1933). *Der Deutsche Rundfunk. Rundschau und Programm für alle Funkteilnehmer. Zeitschrift der am deutschen Rundfunk beteiligten Kreise*. Berlin: Rothgiefßer & Diesing.
- Helms, S.; Schneider, R. & Weber, R. (1993a). Art. „Mies, Paul“. In Dies. (Hg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil* (S. 155). Kassel: Bosse.
- Helms, S.; Schneider, R. & Weber, R. (1993b). Art. „Müller, Edmund Joseph“. In Dies. (Hg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil* (S. 158–159). Kassel: Bosse.
- Helms, S.; Schneider, R. & Weber, R. (1993c). Art. „Oberborbeck, Felix“. In Dies. (Hg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil* (S. 169). Kassel: Bosse.
- Hesse, H. (2002). *Der Steppenwolf*. 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.
- Kestenberg, L. (1931). Die Mitwirkung des musikalischen Schulfunks bei der Durchführung der Richtlinien für den Musikunterricht. *Der Schulfunk* 5(13/14), 425–427.
- Lampe, F. (1927). Zur Pädagogik des Rundfunks. *D.W. Funk. Rundfunk-Mitteilungen der Deutschen Welle G.M.B.H. und des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* 2(4 & 5), 101–103; 135–138.
- Lehmann, A. (1931). Die Auswertung der Darbietungen des Schulfunks in den Schulen, besonders den wenig gegliederten Landschulen. *Der Schulfunk* 5(18), 567–572.
- Lehmann-Wermser, A. (2003). „...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse...“. *Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928–1938* (IfMpF-Forschungsbericht, Nr. 15). Hannover: IfMpF.
- Matthes, E. & Schütze, S. (2021). Unterrichtsmedien. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe, M. Caruso (Hg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 267–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mies, P. (1931). Die Arbeit am musikalischen Schulfunk in den Schulfunksendebzirken. *Westdeutscher Rundfunk A.-G. Der Schulfunk* 5(13/14), 450–452.
- Missfelder, J.-F. (2018). Geschichtswissenschaft. In D. Morat & H. Ziemer (Hg.), *Handbuch Sound. Geschichte – Begriffe – Ansätze* (S. 107–112). Stuttgart: Metzler.
- Monzel, H. (1930). Schulfunk und Erziehung zur Aktivität. *Der Schulfunk* 4(17), 259–262.
- Müller, E. J. (1930). Vom musikalischen Schulfunk. *Musik im Leben* 5(1), 187–189.
- Müller, E. J. (1931). Rundfunk, Hausmusik und musikalische Bildung. *Rundfunkjahrbuch* 3, 351–362.
- Noack, F. (1932). Die Herstellung von Schallplatten durch den Musikliebhaber. *Musikblätter des Anbruch. Monatsschrift für moderne Musik* 14(1), 22–23.
- Nolte, E. (1975). *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation* (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 3). Mainz u. a.: Schott.
- Schwierskott, K. (1932). Zur Aktivierung der Hörklasse. *Der Schulfunk* 6(3), 82–83.
- Stoffels, L. (1997a). Kunst und Technik. In J.-F. Leonhardt (Hg.), *Programmgeschichte des Hörfunks in der Weimarer Republik, Bd. 2* (S. 682–724). München: dtv.
- Stoffels, L. (1997b). Kulturfaktor und Unterhaltungsrundfunk. In J.-F. Leonhardt (Hg.), *Programmgeschichte des Hörfunks in der Weimarer Republik, Bd. 2* (S. 623–640). München: dtv.
- Wittenbrink, T. (1997). Rundfunk und literarische Tradition. In J.-F. Leonhardt (Hg.), *Programmgeschichte des Hörfunks in der Weimarer Republik, Bd. 2* (S. 996–1097). München: dtv.
- Wulf, J. (1983). *Presse und Funk im Dritten Reich. Eine Dokumentation*. Frankfurt a. M. u. a.: Ullstein.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1929). Muster für Schulfunkkritik. *Der Schulfunk* 3, 301.
- Zentralstelle für Schulfunk (1932). Arbeit am Schulfunk – Eine Übersicht nach dem Stand von 1931/32. *Der Schulfunk* 6(14/15), 363–377.

Olivier Blanchard

Im Cotton Club

Die Exotisierung der People of Color in einer Erzählung der Popmusikgeschichte

Der Dozent unterbricht die Einspielung [des Videos eines Gottesdienstes, den er in den USA gefilmt hat] und sagt: ‚Ihr seht, alle machen mit, das ist nicht wie bei uns, wo der vorne etwas predigt und alle sind bei sich.‘ Dann hält er kurz inne und sagt: ‚Es ist ja nicht besser oder schlechter, es ist einfach anders.‘ Ich notiere mir aber, dass es für mich genauso geklungen hätte, als wäre das, was er in Amerika erlebt hat besser gewesen und das, was wir hier erleben schlechter ist. Ich weiß nicht warum.

Dieser Textauszug entstammt einem Protokoll, das ich im Rahmen eines Forschungsprojekts in einer Lehrveranstaltung zu Popmusik erstellt habe, und steht sinnbildlich für ein latentes Unbehagen, das mich durch diese Lehrveranstaltung begleitet hat.

Gemäß dem Dozenten war der Schwerpunkt dieser Veranstaltung die Geschichte der Popmusik, die er entsprechend während der Hälfte der Zeit jeder Sitzung vorgetragen hat. Diese Geschichte fiel zum einen durch einen beinahe schon überzogenen Fokus auf die People of Color [PoC] auf. Nicht nur deren Beitrag zur (Geschichte der) populären Musik wurde hervorgehoben, sondern es wurde auch erzählt, wie sie laufend unterdrückt bzw. sogar ausgebeutet wurden und um ihre Anerkennung kämpfen mussten.

Aus der Position einer kultursensiblen Musikpädagogik mag es begrüßenswert sein, wenn auf Missstände und ethnische Ungleichheiten in der Geschichte der Musik aufmerksam gemacht wird. Dennoch löste die Art, wie dies in der Lehrveranstaltung getan wurde, bei mir ein Unbehagen aus, das sich auch im einleitenden Textauszug zeigt. Diesem Unbehagen will ich im Folgenden nachgehen und die erzählte Geschichte genauer analysieren.

Dazu stelle ich erstens die beforschte Lehrveranstaltung mit Fokus auf die Geschichtserzählung der Popmusik vor. Zweitens nehme ich eine theoretische Bestimmung des Gegenstands meiner Analyse vor und beschreibe, wie ich mich diesem methodisch annähere. Drittens erzähle ich auf dieser Grundlage die Geschichte der Popmusikgeschichte in dieser Lehrveranstaltung nach.

Viertens arbeite ich die Probleme dieser Geschichtserzählung heraus, um fünftens didaktische Konsequenzen daraus zu formulieren.

Die Lehrveranstaltung

Die besagte Lehrveranstaltung wurde im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Karriereförderungsprojekts¹ besucht. In diesem Projekt wird der Musikbegriff im Lehramt für die Sekundarstufe 1 rekonstruiert, wofür an musikdidaktischen Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Pädagogischer Hochschulen beobachtend teilgenommen wird. Um sich den Praktiken des Feldes maximal auszusetzen, wird allgemein eine starke Teilnahme in der Rolle der Studierenden angestrebt.

Die hier thematisierte Lehrveranstaltung hatte die Popmusik und deren Aufbereitung für Schüler:innen der Sekundarschule zum Gegenstand. Während in der Regel in der ersten Hälfte jeder Sitzung dieser Veranstaltung die Studierenden als Leistungsnachweis ein „Thema der Popmusik“ vorstellen mussten, trug der Dozent jeweils in der zweiten Hälfte die Geschichte der Popmusik vor. Der Dozent gab mir gegenüber auch an, dass er ursprünglich ein Schulbuch zur Geschichte der Popmusik schreiben wollte, wozu es bisher aber nicht gekommen sei. Die Ideen seien jedoch alle in die Lehrveranstaltung eingeflossen.

Die Geschichte wurde chronologisch erzählt und war in Episoden vorstrukturiert, wobei jede Sitzung sich einer Episode widmete. Diese lauteten:

1. [Prolog:]² ‚Amazing Grace‘ & Transatlantischer Sklavenhandel
2. Worksongs und Spirituals
3. [Exkurs:] MUSIC THEORY – Unterschiede westafrikanischer und europäischer Musikästhetik
4. Minstrel Show – eine amerikanische Kultur entsteht
5. Blues
6. Gospel
7. Jazz: Cotton Club

¹ Informationen zum Projekt finden sich online unter: <https://data.snf.ch/grants/grant/206316> [zuletzt besucht am 30. April 2024].

² Die Markierung einzelner Kapitel als Prolog und Exkurs soll verdeutlichen, dass ich sie nicht als Episode der Geschichte wahrnehme. Warum dies so ist, wird in der Darstellung der Geschichte (Kapitel 3) thematisiert.

8. [Exkurs:] British Invasion, Skiffle und Beat Music
9. Soul
10. Funk
11. Der Sound der 80ies

Die Geschichte der Popmusik ist ein Nebenprodukt meines Forschungsprojekts, da sie nicht im Fokus seiner Fragestellung steht. Ihre Thematisierung in diesem Text ist mehr meiner hybriden Rolle geschuldet, die ich in diesem Forschungsprojekt einnehme. Aufgrund meiner starken Teilnahme in der (versuchten) Rolle als Student war ich bemüht, die Thematik dieser Veranstaltung auf eine als sinnvoll empfundene Weise mit meiner (imaginierten) Praxis als Musiklehrkraft zu verbinden. Dabei war auffallend, dass die *Inhalte* der Popmusik(-geschichte) im Vordergrund standen. Popmusik wurde in der Lehrveranstaltung selten musiziert, nicht methodisiert oder beforscht usw., sondern stellte sich als Inhalte (Musiker:innen, Stile, Instrumente usw.) dar, über die man Bescheid wissen musste. So wurde von uns in den Leistungsnachweisen erwartet, möglichst viel und möglichst differenziert über die vorgestellte Thematik zu wissen. Auch der Dozent schien bei seinen Vorträgen bestrebt zu sein, seine Geschichte auf die Grundlage einer soliden inhaltlichen Recherche zu stellen. Mit seinem äußerst breiten Wissen hat er uns ‚Studierende‘ jeweils stark beeindruckt – das wurde mir in Gesprächen mit meinen ‚Kommiliton:innen‘ bestätigt –, mich als Popmusiker und Wissenschaftler jedoch auch irritiert. Denn die Art von Musik, die ich praktiziere und mag, kam in dieser Geschichte kaum vor. Als Wissenschaftler habe ich mich bisher nicht mit der Popmusik beschäftigt und kenne die entsprechenden Diskurse kaum. Mir fiel jedoch auf, dass die Referenzen der thematisierten Inhalte, wenn sie überhaupt ausgewiesen wurden, vorwiegend (Auto-)Biografien oder journalistische Beiträge waren.

Als Student wiederum habe ich von meinen ‚Kommiliton:innen‘ gelernt, dass es nicht darum geht, eigene inhaltliche Recherchen anzustellen oder die besuchten Veranstaltungen jenseits der erhaltenen Aufträge vor- oder nachzubereiten. Vielmehr geht es darum, einzig die Inhalte der Lehrveranstaltung – die, abgesehen von unseren Leistungsnachweisen, in der Verantwortung des Dozenten liegen – auf ihre subjektiv empfundene Brauchbarkeit für den eigenen Musikunterricht zu prüfen. Dennoch ist es mir nie gänzlich gelungen, mich diesem Modus Operandi der Studierenden hinzugeben, weil er von einem Unbehagen, das wohl meiner kulturwissenschaftlichen Perspektive geschuldet ist, durchkreuzt wurde. So wurde in der ersten Sitzung ein kulturwissenschaftlicher Zugang zu Popmusik proklamiert, für welchen ich aber in den weiteren Sitzungen eine Befragung der Methoden und Verfahren vermisst habe. Für mich war folglich weder klar, wie die erzählte Geschichte zustande gekommen ist, noch, wie und warum sie so erzählt wird, weshalb es

mir auch nie gelang zu verstehen, was damit nun im eigenen (imaginierten) Musikunterricht zu tun wäre.

Deshalb werde ich mich nachfolgend in analytischer Absicht des hier thematisierten Gegenstands *Geschichte* annehmen.

Analytischer Zugang

„Geschichte ist jener Teil des Vergangenen, der erinnert und erzählt wird“ (Pfleiderer, 2014a, 55). Diese Definition weist auf den Konstruktcharakter von Geschichte hin. Es handelt sich um eine Repräsentation der Vergangenheit, die reduktionistisch und selektiv ist. Allein aufgrund der Zeitdifferenz des Vergangenen zum Moment seiner Repräsentation muss akzeptiert werden, dass bestenfalls die Repräsentation (im Unterricht) ‚real‘ ist (Barricelli, 2015, 30).

Die Repräsentation der Geschichte der Popmusik in der besuchten Lehrveranstaltung war für mich aber in zweifacher Hinsicht irritierend. Einerseits blieb vieles vage und unverbunden. So wird z. B. auch nach dem nachträglichen Studieren der Dokumente aus der (zufällig ausgewählten und hier exemplarisch stehenden) Lehrveranstaltung zum Soul schon nicht klar, was dieses Genre ist. Es wird in einer Art tautologischem Triangel beschrieben, was zu einem definitorischem Zirkelschluss führt: Die 1950er-Jahre waren die Hochblüte des Soul. Soul ist die Musik, die (u. a.) von Ray Charles geprägt wurde. Ray Charles ist ein Soulmusiker aus den 1950er-Jahren. Zudem nahm das ‚Civil Rights Movement‘ in dieser Episode einen großen Raum ein, ohne jedoch mit Soul oder Ray Charles verbunden zu werden. Andererseits ist mir dies in den Lehrveranstaltungen selbst nicht aufgefallen, obwohl ich daran mit einem analytischen Interesse teilgenommen habe. Ich habe eine inkohärente Erzählung trotzdem als Geschichte verstanden.

Dies liegt vermutlich daran, dass historisches Wissen stets narratives Wissen ist (Pandel, 2015, 7). Man kann also nicht über die Vergangenheit, sondern nur über deren Erzählung Bescheid wissen, und Geschichtserzählungen sind nicht neutral, sondern „besitzen eine bestimmte Funktion für eine kulturelle Gemeinschaft“ (Pfleiderer, 2014a, 56). In dem Sinne kann auch nicht der Anspruch der Kohärenz an Geschichtserzählungen herangetragen werden – einer als universell verstandenen Kohärenz schon gar nicht. Tatsächlich scheint Inkohärenz ein konstitutives Merkmal vieler Geschichtserzählungen der Popmusik zu sein, denen es kaum gelinge, Musik und Musiker:in sowie den sozialen Kontext „unter einen Hut [zu] bringen. Und wird dennoch versucht, beide Bereiche miteinander zu verknüpfen, so resultiert dies eher in einem Nebeneinander der Inhalte als

in deren Synthese“ (Pfleiderer, 2014a, 72). Auch laut Helms (2014) lesen sich viele Geschichtserzählungen der Popmusik wie ein „Sammelsurium“ (ebd., 120), bei dem man „alles in mundgerechten Happen in einen großen Topf wirft und umrührt, sodass alles mit allem zusammenzuhängen scheint und doch nur nebeneinander [...] schwimmt“ (ebd., 119).

Anders ausgedrückt scheint die diskursive Kohärenz der Geschichte der Popmusik nicht auf der lexikalischen Ebene zu liegen, sondern vielmehr durch Ordnungen des Wissens zustande zu kommen, die „nicht von allein da sind, [sondern] stets die Wirkung einer Konstruktion sind, deren Regeln man erkennen und deren Rechtfertigung man kontrollieren muss“ (Foucault, 1981, 40). Somit erscheint das Wissen über die Geschichte von Popmusik als sozial konstruiert, als ein Wissen, das in einem bestimmten sozialen Kontext als wahr akzeptiert ist (Foucault, 1992, 32). Es handelt sich nicht um ahistorisches Faktenwissen, sondern um „das, wovon man in einer diskursiven Praxis sprechen kann, die dadurch spezifiziert wird“ (Foucault, 1981, 259). In dem Sinne gibt es „kein Wissen ohne definierte diskursive Praxis; und jede diskursive Praxis kann durch das Wissen bestimmt werden, das sie formiert“ (ebd., 260).

Es bietet sich an, das Wissen über die Geschichte der Popmusik als Diskurs im Foucault'schen Sinne zu untersuchen. Unter Diskurs wird eine geregelte Produktion von Aussagen verstanden, die sowohl die Regeln der Produktion wie auch das analytisch zu bestimmende Ordnungssystem selbst betrifft (ebd., 70). Vor dem Hintergrund der bisherigen Erörterungen scheint es zudem naheliegend, mit Viehöver die Erzählungen selbst als diskursives Ordnungssystem zu denken. „Akteure machen – bewusst oder unbewusst – in der sozialen Praxis Gebrauch von narrativen Schemata und verleihen dadurch ihren Weltdeutungen und ihren sozialen Praktiken Kohärenz, Bedeutung und qua Wiederholung eine gewisse Regelmäßigkeit“ (Viehöver, 2001, 178). Narrationen sind entsprechend keine spezifische Textsorte, sondern eine epistemologische Kategorie (ebd., 181). Der Gebrauch narrativer Schemata gehört zum Set kommunikativer Praktiken, mittels derer Akteur:innen Bedeutungen konstruieren und verändern sowie Sinn verstehen (ebd., 179).

Auf der Grundlage dieser Annahme entwickelt Viehöver (ebd., siehe auch 2003) ein Instrument zur Analyse von Diskursen als Narrationen mit Rekurs auf die narrative Semiotik und die Rahmenanalyse. Beide Konzepte gehen davon aus, dass Diskurse verschiedene Bedeutungsebenen einschließen: Die Oberflächenstruktur wird der lexikalischen Ebene zugeschrieben, die Tiefenstruktur von Texten ist die Wertstruktur von Diskursen und das vermittelnde Element sind die narrativen Strukturen (ebd., 188–189). Will man also von der Textoberfläche zur Tiefen- bzw. Wertstruktur gelangen, muss man die narrativen Strukturen untersuchen. Diese bestehen erstens aus den Episoden einer Geschichte, die zeitlich und/oder kausal miteinander verknüpft sind und

dadurch dem Ganzen der Geschichte ihre formale Struktur geben (ebd., 194–195). Zweitens besitzen Narrationen immer ihre spezifischen Aktanten, die in einem weiteren Schritt rekonstruiert werden müssen. Die Analyse von Aktantenrollen kann bereits interessante Ergebnisse im Hinblick auf die den Diskursen zugrunde liegenden Wertestrukturen generieren (ebd., 196). In der Regel aber ist es drittens der Plot, der die Aktanten miteinander in Beziehung setzt, diese Beziehungen über die einzelnen Episoden verändert oder konsolidiert und somit zur Wertstruktur eines Diskurses führt (ebd., 198–199). Die Einbindung einer Aktantenstruktur in eine narrative Handlungsstruktur erlaubt den Akteur:innen, „die am Diskurs beteiligt sind, die ständige Neuinterpretation von Ereignissen und Situationen, die Aufnahme neuer Akteure, Ereignisse, Daten und Argumente und deren Verknüpfung mit bestehenden Relationen in der Narration“ (ebd., 199).

Geschichten der Popmusik

Auf der Grundlage des eben entfalteten analytischen Zugangs versuche ich nun die Geschichtserzählung der Lehrveranstaltung wiederzugeben. Dabei halte ich mich insofern an den oben beschriebenen Studierendenethos, als ich mich inhaltlich lediglich auf das erhobene Datenmaterial der Lehrveranstaltung beziehe und zentrale Kategorien, Begriffe und Konzepte empathisch – als Student – versuche zu verstehen und zu befragen. Ich erhebe also nicht den Anspruch ihrer Anschlussfähigkeit an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs.

Weil die Popmusikgeschichte einen thematischen Interessensschwerpunkt des Dozenten darstellt und er seine in der Lehrveranstaltung vorgetragene Erzählung ursprünglich als Schulbuch veröffentlichen wollte, ist sie mit insgesamt 592 PowerPoint-Folien gut dokumentiert. Zudem bestehen die meisten Folien zu wesentlichen Teilen aus Fließtext – es handelt sich beinahe um ein projiziertes Buch. Diese Präsentationen bildeten denn auch das hauptsächliche Datenmaterial meiner Analyse. Ergänzend wurden meine Beobachtungsprotokolle aus den einzelnen Sitzungen herbeigezogen.

Eine methodische Herausforderung stellt indes die Darstellung der Geschichte selbst dar. Wenn mit dem hier referierten theoretischen Instrument von Viehöver postuliert wird, dass Narrationen Bedeutung generieren, gilt dies auch für meine Analyse. Denn mit Barthes (1988, 12) gesprochen „[g]ibt es keine Exterritorialität des Subjekts, auch nicht eines wissenschaftlichen, in bezug [sic] auf seinen Diskurs. Mit anderen Worten, die Wissenschaft kennt keinen gesicherten Ort, und in diesem Sinn sollte sie sich als Schreiben verstehen“. Darum und um zur Entlastung des Dozenten zu betonen, dass es sich um eine Narration handelt, die von einer (hier

musikpädagogischen) Community getragen wird, zu der auch ich gehöre, präsentiere ich meine Analyse der Geschichte der Popmusik selbst in Form einer Geschichte. Genauer schreibe ich mich als Autor in drei Geschichten der Popmusik (in der besuchten Veranstaltung) ein, wobei ich versuche, mich mit jeder weiteren Erzählung immer näher an die Wertstruktur des Diskurses heranzuarbeiten.

Selbst wenn es mir so vorkommt, wäre es unangebracht, die erste Geschichte als diejenige zu bezeichnen, die der Erzählung in der besuchten Veranstaltung am nächsten kommt. Vielleicht ließe sich diesbezüglich wenigstens sagen, dass ich versucht habe, mich auf die Titel der in Kapitel 1 dargestellten Episoden zu fokussieren und mich möglichst an die Textebene zu halten.

Eine Geschichte musikalischer Entwicklungen

Die Geschichte der Popmusik beginnt bei den Afrikaner:innen, die als Sklav:innen in Amerika vor allem Feldarbeit verrichten mussten. Um ihren harten Alltag erträglicher zu machen, haben sie bei der Arbeit gesungen, wobei sie vorwiegend musikalische Formen aus ihrer ursprünglichen Heimat mit Texten über ihren Alltag verbunden haben. So entstanden die Worksongs. Auch während ihrer Gottesdienste in den Praise Houses haben sie musiziert. Sie haben einzelne Motive und Fragmente populärer Kirchenlieder aus bekannten Liedsammlungen oder Themen aus der Bibel als Grundlage genommen und sie u. a. durch ‚Call-and-Response-Improvisationen‘ zu neuen religiösen Liedern, den Spirituals, entwickelt.

Die auf diese Weise entstandene Musik spielte nach dem britisch-amerikanischen Krieg zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine wesentliche Rolle. Eine Folge dieses Krieges war das in den USA wachsende Bedürfnis nach einer eigenen nationalen und kulturellen Identität, die sich von der europäischen Identität abgrenzen sollte. In diesem Zusammenhang entstanden die Minstrel Shows, ein Unterhaltungsformat, dessen Kern darin bestand, dass Weiße u. a. Musik und Tanz der Sklav:innen aufgeführt haben und sich dabei die Gesichter schwärzten. Diese Praktiken trugen wesentlich zum Erfolg der Minstrel Shows bei.

Nach der Emanzipationsproklamation von 1862 waren die Afroamerikaner:innen gezwungen, eine neue Identität zu suchen, da sie nicht länger Sklav:innen waren – zumindest nicht in rechtlicher Hinsicht. Diese Suche manifestierte sich auch in der Musik. Es entstand ein neues Genre, der Blues. Musikalisch war er weiterhin an Motive und Formen der Musik der Sklav:innen angelehnt. In den Texten wurden aber vermehrt die Sorgen des Alltags wie Arbeitslosigkeit, Alkohol, Liebe und Sex verarbeitet. Anders als die Worksongs, die kollektive Schöpfungen, und die Spirituals, die eigentliche Volkslieder sind, besteht der Blues mehrheitlich aus Songs, die von einer Person aus deren Perspektive geschrieben und auch von dieser vorgelesen wurden.

Ungefähr zur selben Zeit entstand der Gospel, allerdings eher im Norden der USA, nicht, wie der Blues, im Süden. Während dieser in den Texten vor allem religiöse Thematiken behandelt, ist er auf musikalischer Ebene vergleichbar mit dem Blues.

Da die Arbeits- und Lebensbedingungen auf dem Feld in den Südstaaten äußerst prekär waren, migrierten immer mehr ehemalige Sklav:innen zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die großen Städte im Norden der USA. Dort bildeten sich in gewissen Quartieren wie z. B. in Harlem, einem Stadtteil New Yorks, afroamerikanische Subkulturen aus, die ihre Kunst weiterentwickelten. Es entstand der Jazz, der in gewissen

Etablissements dieser Stadtteile wie z. B. dem Cotton Club in Harlem einem breiteren Publikum vorgestellt und über die Radios, die zur selben Zeit entstanden, verbreitet wurde.

Nicht zuletzt dank der Verbreitung über das Radio entstand in der amerikanischen Bevölkerung, vor allem bei den Jugendlichen, ein aufrichtiges Interesse für die Musik der Afroamerikaner:innen. Es entstanden neue Labels, meist mit eigenem Aufnahmestudio, die paritätisch mit afroamerikanischen Künstler:innen deren Musik für ein breiteres Publikum produzierten und zugänglich machten. Durch diese Zusammenarbeit entstanden neue musikalische Stile wie der Soul oder der Funk.

Eine Geschichtserzählung der Popmusik anhand stilistischer Großentwicklungen scheint historiographisch beliebt zu sein (Hornberger, 2014, 78; Pfleiderer, 2014a) und findet sich in vergleichbarer Form auch in (Schul-)Büchern (z. B. Bielefeldt & Pendzich, 2012; Kuhnke, Miller & Schulze, 1977). Was aber in dieser Erzählung nicht deutlich wird, ist die Frage, inwiefern es sich um eine Geschichte der Popmusik handelt. Es liegt nahe anzunehmen, dass es sich um eine Entwicklungsgeschichte handelt, bei der sich die Musik der Sklav:innen über mehrere Genres hin zur Popmusik transformiert hat. Das kann aber schon insofern nicht sein, als die letzte, in dieser Erzählung (deshalb) nicht berücksichtigte, Episode der Geschichte „der Sound der 80ies“ heißt, nicht etwa „Popmusik“. Es lässt sich also annehmen, dass in den 1980er-Jahren Musik schon Pop war, aber es wird nicht deutlich, wann der Übergang (von beispielsweise Blues oder Jazz) zu Pop stattfand.³

Auch auf Grundlage der Definition von Popmusik, die in der ersten Sitzung der Lehrveranstaltung entfaltet wurde (Storey, 2015), wird nicht klar, inwiefern es sich bei dieser Erzählung um eine Geschichte der Popmusik handelt. Bei weiterer Sichtung des Datenmaterials lässt sich jedoch interpretieren, dass gewisse Autoritäten für das Label „Popmusik“ bürgen. Oftmals sind es Prince, Michael Jackson, Elvis, Paul McCartney usw., die angeben, inwiefern eine bestimmte Musik für sie inspirierend war. Oft wird auch gezeigt, wie diese Autoritäten einen spezifischen Song neu aufgenommen und somit aufgrund ihres Status als Popstar zu Popmusik gemacht haben. Vor diesem Hintergrund wäre entweder die Musik aller Episoden dieser Geschichtserzählung Popmusik, weil musikalische Texte dieser Episoden durch die Autoritäten zu Popmusik gemacht wurden, oder es ließe sich mit der Episode vom Soul ein historischer Ursprung von Popmusik ausmachen, weil es dort die Autoritäten – in der Erzählung vornehmlich Ray Charles – selbst sind, die quasi schon Begründer des jeweiligen Genres sind und ihre eigenen Texte als Zeugnis für die Entwicklung der Geschichte hinterließen.

³ Über die Unmöglichkeit, populärmusikalische Genres eindeutig zu bestimmen, bzw. zum reflexiven Umgang mit diversen Möglichkeiten, Musik zu klassifizieren, siehe z. B. „Categorizing Sound“ (Brackett, 2016).

Für die hier verfolgte Absicht zeigt sich v. a., dass den Aktanten ‚Autorität‘ und ‚Text‘ in der Geschichtserzählung populärer Musik eine bedeutende Rolle zukommt. Da laut Viehöver (2001, 196) die Aktanten die Oberflächen- und die Wertestruktur eines Diskurses vermitteln, lohnt es sich, die übrigen Aktanten der Erzählung in den Blick zu nehmen. Diese lassen sich gut im ersten Kapitel der Geschichte herausarbeiten:

John Newton war ein Sklavenhändler, der die Dreiecksroute England – Westafrika – Nordamerika gefahren ist. Als er auf einer dieser Fahrten einen schweren Sturm überlebt hat, war er sicher, dass Gott, zu dem er gebetet hat, ihn gerettet hatte. Dies interpretierte er als Zeichen, weshalb er sich dem Sklavenhandel ab- und der Kirche zugewandt hat. Er wurde Priester und schrieb zahlreiche religiöse Lieder, u. a. ‚Amazing Grace‘, in dessen Liedtext er ebendiese Geschichte verarbeitete. ‚Amazing Grace‘ wurde zu einem der bekanntesten Kirchenlieder der Welt und von zahlreichen namhaften Musiker:innen wie z. B. Elvis Presley interpretiert.

Dieses erste Kapitel dient in der Erzählung als Prolog, der noch nichts mit der eigentlichen Geschichte zu tun hat, aber in mancher Hinsicht deren Lesart determiniert. In ihm werden die zentralen Aktantenrollen und deren Beziehung untereinander eingeführt. Der Aktant ‚Musiker:in‘ (hier John Newton) produziert den Aktanten ‚Text‘ (hier ‚Amazing Grace‘), der in zweierlei Hinsicht eine zentrale Funktion erhält. Einerseits prägt er unabhängig von der bzw. dem Musiker:in den Lauf der Geschichte. Durch seine Tradierung, wenn Menschen wie z. B. der Aktant ‚Autorität‘ (hier Elvis Presley) ihn (neu) interpretieren und dadurch populär machen, trägt er zur Entwicklung der Musik bei und überdauert seine:n Komponist:in und seine Interpret:innen. Zweitens dient er auch als Aktant in der Erzählung der Geschichte. Will diese über die Wiedergabe von politischen Kontexten und Biografien hinaus eine Musikgeschichte sein, muss sie sich auch musikalisch materialisieren.

Allerdings wird im Prolog auch von den Aktanten ‚Politik‘ (hier der Sklavenhandel) und ‚Institution‘ (hier Kirche) gesprochen. Ein:e Musiker:in hinterlässt also nicht völlig autonome Texte. Es ist erst das Zusammenspiel von Politik, Institution und Musiker:in, das die Geschichte ausmacht, aus der Texte wie ‚Amazing Grace‘ entstammen. Bei genauerer Betrachtung dieses Zusammenspiels, des Plots, der die Aktanten miteinander verbindet (Viehöver, 2001, 198–199), lässt sich die Geschichte der Popmusik ein zweites Mal erzählen.

Eine Geschichte der Musikindustrie

Während der Zeit der Sklaverei wurde seitens der Politik dafür gesorgt, dass es zwei Kategorien von Menschen gab, die sich durch völlig andere Rechte voneinander unterscheiden haben: Die unterdrückten

Sklav:innen und deren Besitzer:innen. Als Hebel für diese politische Unterdrückung einer Menschengruppe, als Institution, in der sich dieser Unterschied erst materialisierte, diente zum einen die Feldarbeit, bei welcher die Sklav:innen tagtäglich zu unmenschlichen Bedingungen für ihre Besitzer:innen schufteten mussten. Zum anderen diente auch das Christentum als Hebel, da es vorwiegend dazu verwendet wurde, die Sklav:innen zu disziplinieren. Beide Institutionen waren umgekehrt aber auch ein Hebel für die Sklav:innen. Da es ihnen sowohl auf dem Feld als auch in den Praise Houses möglich und erlaubt war zu singen, konnten sie eine neue Musik erschaffen.

Nach dem britisch-amerikanischen Krieg war die Politik der USA weitgehend von Unabhängigkeitsbestrebungen gegenüber Großbritannien dominiert, was sich in allen gesellschaftlichen Belangen manifestierte. So wurde auch in kultureller Hinsicht nach einer eigenen Identität gesucht und eine Unterhaltungsindustrie geschaffen. Diese materialisierte sich in Institutionen wie den Minstrel Shows, die von besonderer Bedeutung waren. Die Institution ‚Minstrel Show‘ war also immer noch ein Produkt der politischen Situation, allerdings nicht mehr ein direktes Instrument politischer Unterdrückung, sondern ein Mittel zur Etablierung einer eigenen Identität, das Musiker:innen und Genres wie den ‚Cake Walk‘ und den ‚Ragtime‘ hervorbrachte.

In den 1920er-Jahren hatte die politische Lage in den USA keinen großen Einfluss mehr auf die musikalischen Entwicklungen, zumindest keinen direkten, denn die Unterdrückung der Afroamerikaner:innen währte fort. Die miserablen Arbeitsbedingungen in den Südstaaten zwangen diese zur Migration in die Großstädte des Nordostens der USA, wo sich Subkulturen ausbildeten. Dort hat sich auch die Unterhaltungsindustrie weiterentwickelt, die in ihren Institutionen wie dem Cotton Club in Harlem die Musiker:innen dieser Subkulturen mit exotisierendem Gestus einem vorwiegend Weißen⁴ Publikum zur Schau stellten. Analog zur Politik während der Sklaverei war es nun die Unterhaltungsindustrie, die das Schicksal der Musik bestimmte. Auch ihre Institutionen wirkten als Hebel in beide Richtungen. Einerseits konnte die Unterhaltungsindustrie von den Schwarzen⁵ Musiker:innen profitieren bzw. diese ausbeuten, da sie unter miserablen Bedingungen auftreten mussten. Andererseits boten sie den Musiker:innen eine Möglichkeit, ihre Musik, den Jazz, zu verbreiten und bekannt zu machen.

In den 1950er-Jahren hat sich die Unterhaltungsindustrie vergrößert und ausdifferenziert und dadurch an gesellschaftlicher Relevanz gewonnen. Wichtige Institutionen dieser Industrie waren neben den Clubs vor allem die Tonstudios und die Plattenlabels, die erstmals an einer wirklichen Zusammenarbeit mit den Schwarzen Musiker:innen interessiert waren. In den Tonstudios wurde Musik von, für oder mit ihnen produziert und über die eigenen Plattenlabels vermarktet und vertrieben, die ein breites und aufrichtiges Interesse auch von Weißen Amerikaner:innen erfuhr. Die politische Unterdrückung der Afroamerikaner:innen wirkte kaum mehr auf die Musik ein. Die Unterhaltungsindustrie und die Musiker:innen wirkten erstmals am selben Hebel, wenn sie diese Institutionen gemeinsam nutzten, um die Menschen zu unterhalten.

In den 1970er-Jahren wuchs der gesellschaftliche Einfluss der afroamerikanischen Musiker:innen. Plattenlabels waren zwar immer noch wichtig für die Verbreitung von Musik und erzielten damit auch beträchtliche Gewinne. In künstlerischer Hinsicht wurden die Musiker:innen aber unabhängiger von der Industrie und konnten die musikalischen Trends autonom gestalten – zumindest die populären unter ihnen, wie

⁴ Siehe bezüglich der Großschreibung Fußnote 5.

⁵ Während ich in meinen analytischen Ausführungen den Begriff „People of Color“ oder „PoC“ verwende, übernehme ich in den Geschichtserzählungen die Terminologie der Lehrveranstaltung. „Schwarz“ wird allerdings selbst als Adjektiv groß geschrieben, um zu signalisieren, dass es sich nicht um eine Eigenschaft, sondern um eine konstruierende Zuschreibung handelt.

James Brown. Mehr noch: James Brown hat seinen Ruhm auch genutzt, um die Politik maßgeblich zugunsten der Afroamerikaner:innen zu beeinflussen. Als zentrale Figur des Schwarzen Selbstbewusstseins, hat er sich als erster Musiker aktiv für die Rechte der Schwarzen in den USA eingesetzt und z. B. Unruhen nach der Ermordung von Martin Luther King verhindert.⁶

Die Geschichte der Popmusik als eine Geschichte der Unterhaltungsindustrie, die aus einer politischen Nachkriegssituation erwuchs, erst die afroamerikanischen Musiker:innen ausgenutzt, dann mit diesen zusammengearbeitet hatte und schließlich deren Mittel war, um auch politischen Einfluss zu erhalten, mag plausibel klingen. Doch deren Schluss stimmt vermutlich auch misstrauisch. Wie kann es sein, dass die Popmusik 1970 quasi in James Brown kulminiert, während die Unterhaltungsindustrie doch stetig größer und diverser wurde (vgl. dazu Gebesmair, 2014)?

Selbst wenn die Geschichte nachvollziehbar ist, dürfte aufgefallen sein, dass zum Teil große Zeitsprünge gemacht wurden bzw. einzelne Etappen gar ausgelassen worden sind bzw. werden mussten, damit die Geschichte kohärent erscheinen kann. Denn die Kohärenz, so meine These, wird vom impliziten Kollektivwissen oder, in der Terminologie von Viehöver (2001, 186), von der Tiefen- oder der Wertstruktur des Diskurses gestiftet. Diese tritt zum Vorschein, wenn die Geschichte ein drittes Mal erzählt wird, dabei aber die Brüche und Kontingenz sowie deren Überbrückung und Bannung hervorgehoben werden.

Im Cotton Club – eine Geschichte der Erzählung der Geschichte der Popmusik

Die Sklav:innen sangen bei ihrer Arbeit auf dem Feld und während ihrer Gottesdienste in den Praise Houses und entwickelten dadurch die Worksongs und die Spirituals. Dass damals eine spezifische Musik entstanden ist, müssen wir glauben, denn beweisen können wir es nicht, da wir keine musikalischen Texte und somit kein musikalisches Zeugnis aus dieser Zeit haben. Texte aus dieser Zeit gibt es nicht einmal im buchstäblichen Sinne – in Form einer Partitur – und selbst wenn, würden sie nicht helfen, denn was diese Musik ausmacht, kann schriftlich nur bedingt festgehalten werden.

Deshalb müssen die Spezifika dieser Musik in einem Exkurs beschrieben werden: Sie entstand vorwiegend durch kollektive Improvisationen, wobei das Call-and-Response-Prinzip von Bedeutung war. Entsprechend spielt die Improvisation in dieser Musik eine zentrale Rolle, weshalb ihr oft eine zyklische Form zugrunde liegt, wobei einzelne musikalische oder textliche Elemente wiederholt, angereichert und variiert werden. Polyrhythmik und tonale Verschleifungen sowie blue notes sind ein weiteres konstitutives Merkmal dieser Musik. In klanglicher Hinsicht zeichnet sie sich durch spezifische Gesangstechniken wie das Falsett, Shouts usw. aus. Aufgrund des kollektiven und spontanen Charakters ist es überdies oft schwierig, eine klare Trennung zwischen Publikum und Darsteller:in auszumachen. Diese Merkmale können nun als

⁶ Siehe zum politischen Engagement und Einfluss James Browns auch Pfeleiderer (2014b, 159–163).

Charakteristika, als eine Art größtes gemeinsames Vielfaches, für praktisch alle weiteren Genres der Geschichte, vom Jazz zum Blues, Gospel, Soul und Funk, verstanden werden.

Die politische Zäsur in den USA nach dem zweiten Unabhängigkeitskrieg gegen Großbritannien von 1812 stellt auch eine Zäsur in der Geschichte der Musik dar. Wo bisher mit der Sklaverei der politische Kontext die Hauptrolle in der Geschichte spielte, gerät nun die Institution ‚Minstrel Show‘ ins Zentrum der Erzählung. Dies überschattet eine Transformation des Aktanten ‚Musiker:in‘, die es sich zu betrachten lohnt. Bisher gab es nämlich keine eigentlichen Musiker:innen, sondern eher musizierende Sklav:innen. Diese aber verschwanden – zumindest in rechtlicher Hinsicht – mit der Emanzipationsproklamation. Erschwerend kommt hinzu, dass mit den Minstrel Shows, deren Hochblüte ungefähr mit der Emanzipationsproklamation zusammenfällt, die Institutionen neu die Hauptrolle in der Geschichte spielen. Die ‚Musiker:innen‘, die es streng genommen bisher gar nicht gab, erhalten in der Erzählung eine Nebenrolle. Nur lässt sich eine Musikgeschichte ohne Musiker:innen schwerlich erzählen. Damit die Geschichtserzählung kohärent weiterlaufen kann, wird deshalb dieser Aktant einerseits durch Schwarze Minstrel-Musiker:innen besetzt. Bei den Weißen Musiker:innen wird vor allem das Blackfacing hervorgehoben.⁷

Es wäre nun denkbar, die Entwicklung der Unterhaltungsindustrie z. B. anhand von Institutionen wie der Tin Pan Alley weiterzuerzählen. Die Zeitleiste voranschreitend gerät stattdessen ein neu entstandenes Genre, der Blues, in den Fokus. Leider lässt sich der Blues, jenseits der klischeehaften und stark vereinfachten Definition über das Zwölftaktschema, kaum musikalisch bestimmen, denn die Beispiele reichen vom Country- über den Delta- bis zum klassischen Blues, der sich durch eine vollkommen andere Instrumentierung und andere harmonische Schemata auszeichnet.⁸ Für eine Geschichtserzählung ist dies in doppelter Hinsicht unglücklich: Die neue Hauptrolle fällt nicht nur vom Himmel, sondern ist in ihrer Gestalt auch völlig diffus. Zur Stiftung von Kohärenz wird deshalb wieder der politische Kontext herbeigezogen, nämlich u. a. durch die fortwährende politische Unterdrückung der Schwarzen. Obwohl diese rechtlich nun frei waren, blieben ihre Lebensbedingungen äußerst schlecht. Nicht länger Sklav:innen, waren sie aber gezwungen, eine neue Identität zu suchen. Diese Suche manifestierte sich auch im Blues, in welchem man aus dem eigenen Leben sang und sich dadurch in den Texten dem Spirituellen ab- und dem Weltlichen zugewandt hat. Diese Verbindung von Politik und Musik wird jedoch in der nächsten Episode gleich wieder relativiert, um nicht zu sagen negiert. Ungefähr zur selben Zeit wie der Blues entstand nämlich auch der Gospel. Da die wesentlichen zentralen Merkmale der Musik, wie sie im Exkurs herausgearbeitet wurden, sowohl für den Blues als auch für den Gospel gelten, ist es kaum möglich, in musikalischer Hinsicht die beiden Genres auseinanderzuhalten. Sie unterscheiden sich vorwiegend durch die Liedtexte. Die Suche nach einer eigenen Identität zog im Blues eine thematische Abwendung von der Spiritualität nach sich, die mit dem Gospel gerettet wird. Während die weltlichen Liedtexte des Blues aber kausal auf die politische Situation der Schwarzen rückführbar sind, trifft dies für die religiösen Texte des Gospels nicht zu. Religiöse Musik konnten alle machen. Es wird sogar erwähnt, dass Gospel ursprünglich komponierte Musik aus Europa war, die Menschen – als Kollektivreferenz (!) – heute aber Schwarze Musik darunter verstehen.

In den 1950er-Jahren interessieren sich Weiße Plattenbosse aufrichtig für die Musik der Schwarzen. Deren Labels werden zum direkten Hebel der Künstler:innen zur Verbreitung der eigenen Musik. Insgesamt ist ‚The Young America‘ zu einer mächtigen Unterhaltungsindustrie herangewachsen. Da zudem die

⁷ Es ist mir ein Anliegen, zu betonen, dass ich nicht die Problematik des Blackfacings leugnen, sondern die Selektivität der Erzählung hervorheben will.

⁸ Eine zynisch unterhaltsame Thematisierung dazu findet sich bei Seifert (2014, 12).

gesellschaftliche Akzeptanz der Afroamerikaner:innen im Großen und Ganzen gestiegen ist, verliert sich hier die Geschichte ihrer spezifischen Musik. Weiße und Schwarze Musiker:innen spielen Kompositionen Schwarzer Musiker:innen in Studios Weißer Plattenbosse, um diese über deren Label für ein breites Publikum zu vertreiben. Damit James Brown zwei Jahrzehnte später aber mit seiner durch die Musik erlangten Prominenz gegen die zentralen politischen Probleme ankämpfen und damit der Geschichte einen heroischen Höhepunkt setzen kann, muss die Kohärenz über Peter Guralnicks Unterscheidung des Souls, des in den 1950er-Jahren die Industrie dominierenden Genres, gestiftet werden:

„Die Soulmusik in den Südstaaten entwickelte sich in einer Zeit und unter sozialen Umständen, die sich wohl nicht wiederholen werden. Ich denke, ich sollte von Anfang an deutlich machen, dass ich, wenn ich von Soulmusik spreche, mich nicht auf Motown beziehe, auf dieses musikalische Phänomen, das zwar ungefähr zur selben Zeit entstand, aber viel stärker auf ein weißes, in den Industriestädten lebendes Pop-Publikum wirkte“ (Guralnick, 2009, 9).⁹

Bei allen drei Varianten der Geschichte handelt es sich um Erzählungen, die bekannte Charakteristika von Musikgeschichte(n) aufweisen. Es finden sich einerseits Parallelen zu Erzählstrategien der Jazzgeschichte, wie sie DeVeaux (1991) herausgearbeitet hat. Wie jene des Jazz wird auch die Geschichte der Popmusik als eine gerade Linie erzählt, bei der bedeutende Musiker:innen als Innovator:innen eine entscheidende Rolle spielen. Andererseits finden sich auch im Vergleich zu Erzählungen der Geschichte der „nordwestasiatischen Hofmusik“ (Drummond, 2010, 120) markante Ähnlichkeiten: das Schreiben einer (US-amerikanischen) Nationalgeschichte der populären Musik, ohne einen Blick auf Einflüsse und Ursprünge außerhalb der eigenen Grenzen zu werfen, und die orthodoxe Pflege alter Schöpfungsmythen, wie z. B. jene der afroamerikanischen Wurzeln (Helms, 2014, 116–118).

Doch die Relativität dieser Erzählung der Popmusikgeschichte wurde in der besuchten Lehrveranstaltung durchaus thematisiert. So meinte der Dozent in einer Sitzung, „dass dies einfach eine Geschichte sei und er uns zeige, wie man sie erzählen kann“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll). Meines Erachtens wurde aber diese Deklaration („eine Geschichte“) in der Lehrveranstaltung selbst performativ nicht konsequent eingelöst, wie ich nachfolgend zeigen möchte. Diese unterlassene Bearbeitung der Relativität der Geschichte schafft nämlich mindestens zwei Probleme: ein inhaltliches, das ich im nächsten Kapitel behandeln werde, und ein methodisches, das ich im abschließenden Kapitel thematisiere.

⁹ Siehe zu den unterschiedlichen Stilen der bekannten Soul-Labels der 1960er Jahre auch Pfeleiderer (2014b, 155–158).

Struktureller Rassismus bei besten Absichten

In der letzten der drei obenstehenden Erzählungen sollte deutlich geworden sein, dass trotz der Kontingenz und aller Brüche in der Geschichte deren Linearität über die Hautfarbe der Musiker:innen gerettet wurde. Die postulierte Relativität dieser Geschichtserzählung ergibt sich somit durch den Fokus auf die Rolle der PoC in der Geschichte der Popmusik, was auch so deklariert wurde: „Ein Schwerpunkt des Moduls ist es, den verschiedenen Praxen der, ich gebrauche den Begriff an dieser Stelle (da ich keinen besseren habe), Musikstile und -formen der African-Americans [...] nachzuspüren, aus denen sich auch die populäre(n) Musik(en) entwickelt hat/haben“ (Auszug aus der PowerPoint-Präsentation des Dozenten). Dieser, vermutlich deskriptiv beabsichtigte, Zugang wird aber zu einem Problem von nicht zu unterschätzender Tragweite, wie ich ausgehend vom Exkurs zeigen möchte, der in der Lehrveranstaltung „MUSIC THEORY“ heißt.

Obwohl eine Musiktheorie zumindest einen gewissen allgemeingültigen Charakter haben muss und ein Exkurs ja gerade keine Episode der Geschichte ist, fällt auf, dass er nach demselben Plot gestaltet ist und auch die zentralen Aktanten vorkommen. So beginnt er, wenn auch nicht mit der Politik als Aktant selbst, zumindest mit zwei Berichten von politisch privilegierten Menschen über musizierende Sklav:innen am Congo Square in New Orleans. Die Musik bzw. das, was diese laut dem Exkurs ausmacht (zyklische Form, Improvisation, Polyrhythmik, Wiederholungen, tonale Verschleifungen, blue notes, spezielle Timbres und Gesangstechniken), stieß bei den Autoren dieser Berichte auf Unverständnis, Ächtung und Verstörung bei gleichzeitiger Faszination. Wie bereits erwähnt, dient diese Musik fortan als größtes gemeinsames Vielfaches für alle Genres, die in der Geschichte thematisiert werden. Dies wird im Exkurs umso deutlicher, als zur Veranschaulichung der zentralen Charakteristika dieser Musik in der Lehrveranstaltung *Mary Don't You Weep* in der Version von Prince auf seinem Album *Piano & A Microphone 1983* abgespielt wird – ein musikalischer Text, der 200 Jahre nach dem Erscheinen besagter Berichte veröffentlicht wurde. Dass dies mehr als ein unglücklicher Zufall ist, wird deutlich, wenn die Art der Thematisierung dieses Songs berücksichtigt wird. In einem Hörauftrag mit dem Titel „Unterschiede westafrikanischer und europäischer Musikästhetik“ sollten wir die musikästhetischen Unterschiede zwischen ebendiesem Song und dem Lied *Caro mio ben*, gesungen von Cecilia Bartoli, herausarbeiten.

Mit diesem Hörauftrag wird suggeriert, dass die Ästhetik der Musik der Sklav:innen also heute noch¹⁰ bei den Musicians of Color zu hören ist. Und auch dies kann mit Blick auf den

¹⁰ Besagtes Album von Prince wurde posthum im Jahre 2018 veröffentlicht.

nachfolgenden Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll dieser Sitzung schwerlich als Versehen interpretiert werden:

Der Dozent äußert sich zum Song von Prince und macht Bezüge zum Text von Francis Bebbey (1975), den wir auf heute gelesen haben und in dem die Musik der Westafrikaner:innen als ‚das pure Leben‘ beschrieben wurde. Das würde er in diesem Song auch so hören.

Selbst die Wirkung dieser Ästhetik scheint die Musikgeschichte überdauert zu haben. So wird bei der Thematisierung des Gospels zunächst die Schwierigkeit betont, dieses Genre musikalisch zu bestimmen: „Während der frühe Gospel vom Blues beeinflusst war, ist der heutige Gospel musikalisch und produktionstechnisch nicht mehr von R&B, Neo-Soul, Funk oder Pop zu unterscheiden“ (Auszug aus der PowerPoint-Präsentation des Dozenten). Das einzige Alleinstellungsmerkmal des Gospels seien dessen religiösen Texte (ebd.). Dennoch wird versucht, die musikalischen Merkmale des Gospels zu beschreiben, wobei diese weitgehend identisch sind mit denjenigen, die schon in der „MUSIC THEORY“ verallgemeinernd vorgestellt wurden. Erstaunlich ist hier, dass bei der expressiven Gesangsweise erwähnt wird, dass es sich um einen „für klassische europäische Ohren ungewohnten Sound“ (ebd.) handelt.

Was sind „klassische europäische Ohren“? Und selbst wenn es diese gäbe, ist ihnen diese Gesangsweise immer noch fremd, wenn der heutige Gospel kaum mehr von aktueller Popmusik zu unterscheiden ist? Die Verbindungen, die gemacht werden, sind mehr als fraglich: Die PoC kultivieren seit über 200 Jahren eine Musikästhetik, die den europäischen Ohren fremd ist.¹¹

Auch diesbezüglich finden sich markante Parallelen zu Geschichtserzählungen des Jazz. Es handelt sich um Musiken, die u. a. deshalb marginalisiert sind (oder waren), weil sie stark mit den Afroamerikaner:innen verbunden sind (DeVeaux, 1991, 529). Doch es zeigen sich auch deutliche Unterschiede. Den Geschichtserzählungen des Jazz zufolge habe sich dieser organisch entwickelt. Stilwechsel seien im Keim des Jazz angelegt, technologische und politische Einflüsse spielten eine

¹¹ Henderl schreibt in seiner äußerst differenzierten *Vorgeschichte des Jazz* (Henderl, 2008) kritisch dazu: „Die befremdlichen Züge, welche die Musik der Afroamerikaner für Weiße an sich hatte und immer noch hat, führten von Anfang an zu einem bis heute weiterwirkenden Irrtum: Die afroamerikanische Musik kommt von den Schwarzen – die Schwarzen kommen aus Afrika – daher kommt die afroamerikanische Musik aus Afrika. Wenn um eine Begründung für diese Auffassung gefragt wird, erscheint in erster Linie die Dominanz der Rhythmik, welche die Beobachter bei der afroamerikanischen Musik feststellen oder festzustellen glauben. [...] Die afro-lateinische Musik und erst recht der Jazz bestehen indessen nicht nur aus Perkussion, doch werden die melodischen und harmonischen Mittel entweder überhört oder ebenfalls falsch interpretiert. Daß [sic] es sich bei der genannten Schlußfolgerung [sic] um angewandte Rassenkunde handelt und nicht um Musikwissenschaft, ist bis heute kaum jemandem aufgefallen“ (ebd., 15–16).

untergeordnete Rolle (ebd., 553). Allerdings müsse jeder neue Stil des Jazz marginalisiert bleiben, damit sich das Genre gewissermaßen als Kunst- von kommerzieller Musik abgrenzen kann (ebd., 530). Demgegenüber ist diese Geschichtserzählung der Popmusik eine Kultur- und keine Musikgeschichte im engeren Sinne. Die Musik entwickelt sich kaum. Ihre ästhetischen Merkmale überdauern mehrere Dekaden. Allerdings muss sie diese gegen jene der abendländischen Kunstmusik behaupten. Anders als der Jazz, der *gegen* eine Vereinnahmung durch den Markt kämpfen muss, um Kunstmusik zu bleiben, kämpft die Popmusik *um* ihre gesellschaftliche Anerkennung.¹² Und selbst wenn sich die Geschichte der Popmusik diesbezüglich als eine Erfolgsgeschichte schreiben lässt, ist sie offenbar sogar heute noch „den europäischen Ohren fremd“.

Demgemäß deutet laut von Appen auch die Popmusikforschung ihren Gegenstand als alltagskulturelles Phänomen und untersucht die Musikrezeption auf verschiedene Aneignungen, Funktionalisierungen oder politische Implikationen, anstatt sie unter dem Aspekt autonomer Kunst zu analysieren. Dies, weil sie den Kunstbegriff als Werkzeug einer hegemonialen Ideologie der traditionellen Musikwissenschaft verstehe (von Appen, 2014, 123). Dies ist allerdings kein konstitutives Merkmal von Popmusik, denn „[w]eder eine Geschichte musikalischer Technologie, noch eine historische Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen in der Musik, weder eine Geschichte der Musikwirtschaft noch eine von widerständiger Musik rechtfertigt eine Trennung in Kunstmusik und populäre Musik“ (Helms, 2014, 121). Der Unterschied zwischen Kunst- und der Popmusik ist also auch eine wissenschaftliche Konstruktion, die selbst bis heute andauert. Deshalb kann populäre Musik laut Helms wissenschaftlich nur als ein Diskurs gefasst und beschrieben werden, als „eine Geschichte, die davon handelt, wie durch Kommunikation das Populäre vom Nicht-Populären abgegrenzt wird“ (Helms, 2014, 122). Diese Abgrenzung wird in der hier analysierten Geschichte durch eine radikal andere Musikästhetik vorgenommen, die mit einer Hautfarbe verbunden wird und (vielleicht deshalb) nicht mit der Ästhetik der europäischen Kunstmusik vereinbar ist. Ästhetische Merkmale werden zu einer grundlegenden Kategorie rassistischer Unterscheidungen. Es handelt sich, Scott folgend, um eine genetische Interpretation:

Music is often labelled so as to suggest it is characteristic of race [...]: we hear of Black music, Celtic music, and Gipsy music. This is what I refer to as a genetic interpretation. If you are a Gipsy, then Gipsy music is assumed to be in your flesh and blood

¹² Möglicherweise ist dies der Grund für Pfeleiderers (2014a, 72) Feststellung, dass sich in der Geschichtserzählung der Popmusik in US-amerikanischen Geschichtsbüchern der soziale Kontext und die Musik nur schwerlich verbinden lassen.

[...]. This belief is as naïve as the stale notion that black people have a natural sense of rhythm. It is nothing other than biological essentialism (Scott, 2014, 45).

Vom *biologischen* Essenzialismus hat sich der Dozent der Veranstaltung zwar explizit distanziert, als wir einen Film angeschaut haben, der portraitiert, wie in Westafrika alltägliche Arbeiten musikalisch begleitet werden:

Nach wenigen Sekunden schwenkt die Kamera auf ein schlafendes Baby, das auf den Rücken einer Reis aussäenden, singenden Frau aufgebunden ist. Es wird durch die hastigen Bewegungen der Frau geschaukelt. Der Dozent hält den Film bei diesem Bild an, das fortan als ‚Still‘ auf der Leinwand zu sehen ist. Er meint, dass man hier sehr gut sehe, dass es sich um musikalische Sozialisation handle. Musik sei nichts, das die Schwarzen einfach im Blut hätten. Aber da dieses Kind dauernd dem Gesang ausgesetzt sei und zugleich noch im Rhythmus geschüttelt würde auf dem Rücken, ‚das macht was mit dem Kind, da bin ich mir sicher. Das ist ja nicht so wie bei uns, wo das Kind in einem Zimmer im Bettchen liegt und alles möglichst ruhig sein muss, da ist Musik ein zentraler Bestandteil des Lebens‘ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll).

Wenn es aber die Praktiken (der Sozialisierung) sind, die den Unterschied machen, warum müssen diese Praktiken an Gruppierungen von Menschen gebunden werden? Warum wird zwischen Praktiken und Praktiken of Color unterschieden?

Was also möglicherweise als Aufwertung der Popmusik (gegenüber der europäischen Kunstmusik) und vor allem als Anerkennung des Beitrags der PoC zu dieser Musik intendiert ist, muss umgekehrt als Konsolidierung der Differenz der PoC verstanden werden. Es handelt sich – selbst wenn die Absicht dahinter gut gemeint ist – um eine Form von Rassismus¹³ oder um eine Exotisierung¹⁴ der PoC, deren Musik in romantisierender Weise als inkludierend, nahe am Leben und

¹³ Ich beziehe mich auf die Definition von strukturellem Rassismus nach Mugglin und Kolleg:innen (2022, 7), worunter „ein gesellschaftliches System von Diskursen, Handlungsmaximen und Normvorstellungen [verstanden wird], die aus historisch gewachsenen Herrschaftsformen hervorgehen und tendenziell bestehende Ungleichheitsverhältnisse von rassifizierten Gruppen reproduzieren. Rassistische Diskriminierung setzt keine explizit rassistische Ideologie oder Absicht einer Person oder Institution voraus und fokussiert daher weniger auf eine vermeintliche Täterschaft als auf die Folgen für die direkt betroffenen Personen.“

¹⁴ „Exotisierung beschreibt eine Variante des Rassismus, bei der rassistisch markierten Gruppen vermeintlich positive Eigenschaften wie Temperament, Emotionalität und Naturverbundenheit zugeschrieben werden. Diese Zuschreibungen attestieren zugleich die vermeintliche ‚Unzivilisiertheit‘ dieser Gruppen, die mit einer unterstellten Differenz zu einer weißen oder westlichen Norm belegt wird. Als Spiegelbild entsteht dadurch die Idee einer besonderen ‚Zivilisiertheit‘ weißer Menschen. Oft gehen exotisierende Prozesse auch mit einer Romantisierung des Gegenübers einher“ (Ateş et al., 2023, 192, Fn. 64).

emotional dargestellt wird und die sich dadurch von einem analytischen oder gar aufgeklärten ‚europäischen Zugang‘ unterscheidet.

Didaktische Konsequenzen

Wie ist nun mit dieser Problematik umzugehen? Als Ausgangspunkt für eine didaktische Reflexion bietet sich die postulierte Relativität dieser Geschichte an, also die Deklaration des Dozenten, „dass dies einfach eine Geschichte sei und er uns zeige, wie man sie erzählen kann.“ Diesen Satz kann man nun auf zwei verschiedene Weisen verstehen, die unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen. Erstens, dass dies einfach *eine* Geschichte sei, oder zweitens, dass dies einfach eine *Geschichte* sei. Ich beginne die Reflexion beim ersten Verständnis.

Wenn man die Problematik der durch die Erzählung konstruierten Alterität der PoC teilt, aber die Geschichte der Popmusik wesentlich in der Entwicklung musikalischer Genres sieht, könnte ein erster Impuls sein, die Geschichte differenzierter zu erzählen. Tatsächlich bedarf es keiner ausgiebigen Recherche, um feststellen zu können, dass solche Erzählungen bereits seit geraumer Zeit existieren.¹⁵ Es existieren also neben dieser *einen* Geschichte durchaus noch *andere* Geschichten.

¹⁵ Flender & Rauhe (1989) z. B. gehen in ihrer Erzählung ähnlich weit zurück, betrachten einerseits aber auch die musikalische Entwicklung in Europa und sehen andererseits die Wurzeln der Popmusik selbst in Nordamerika auch in den broadside ballads, der schottischen und irischen Volksmusik und den italienischen Belcanto-Arien (ebd., 27). Büsser (2000) versteht Popmusik als Unterhaltungsmusik einer Massenkultur, weshalb er deren Ursprung sowohl in den 1920er Jahren mit Bert Brecht und Kurt Weill, deren Lieder von Lou Reed, David Bowie und Sting gecovered worden sind, als auch in der „Swing Ära“ sieht (ebd., 12). Brackett (2003) stellt anhand musikwissenschaftlicher Analysen die musikindustriellen Klassifizierungen von ‚Black Popular Music‘ und ‚Mainstream Popular Music‘ in konkreten Songs infrage. Wald schreibt „an Alternative History of Popular Music“ (Wald, 2009), bei welcher er auch dafür plädiert, die referierten Quellen historisch zu kontextualisieren (ebd., 8), und genreübergreifende Verflechtungen von Klassischer und Popmusik berücksichtigt (ebd., 10). Pfeleiderer (2014c) blickt in seiner Analyse der Geschichte mit dem Blues und der Country Music auf zwei Genres, die ungefähr zur selben Zeit in derselben Gegend entstanden sind und beide einen relevanten Beitrag zur Popmusik geleistet haben, aber an komplett unterschiedliche musikalische Traditionen anknüpfen. Eine ähnliche Geschichte wird auch im Film *American Epic: Eine Reise zu den Wurzeln der Popmusik* erzählt. Auch Seiferts (2014) Erzählung der Geschichte der Popmusik erfolgt linear und orientiert sich weitgehend an Genres und einzelnen Künstler:innen, ist jedoch in der Anlage viel differenzierter und mit entmystifizierendem Impetus geschrieben.

Daneben existieren Erzählungen, die nicht lediglich auf musikalische Genres fokussieren. Hofacker (2012) erzählt z. B. die Geschichte der Popmusik als eine, die wesentlich von technologischen Erfindungen geprägt war, die alle von einer Industrie zur Unterhaltung einer Masse verwendet wurden. Wicke (2001) wiederum blickt bei seiner Geschichtserzählung sowohl auf die musikalisch-stilistische Dimension als auch auf die musikindustriellen Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Musik im Verlauf des 20. Jahrhunderts und ergänzt diese beiden Stränge mit Beiträgen, die in Form von Fallstudien Einzelaspekten der Popmusik(geschichte) gewidmet sind (ebd., 10).

Bleibt jedoch bloß die Anzahl der Geschichten im Fokus, läuft man schnell Gefahr, die ganze Geschichte schlicht als Summe ihrer Einzelgeschichten zu verstehen. Die didaktische Konsequenz läge dann darin, durch Herbeiziehen von weiteren Geschichten ein differenzierteres Bild der Popmusikgeschichte vermitteln zu können. Das Problem läge entsprechend vor allem in der Begründung der Auswahl der Geschichten, da aus Zeitgründen im Unterricht nicht die gesamte Vergangenheit abgebildet werden kann. Selbst dieses Problem wäre allerdings nicht zu unterschätzen, denn warum wird *gerade dieser* einen Geschichte so eine große Relevanz beigemessen?

Trotzdem bliebe das Verständnis von ‚Geschichte‘ durch diese Maßnahmen der Anreicherung und Differenzierung unberührt. Gerade von einer Hochschuldisziplin darf jedoch erwartet werden, dass sie ihre Gegenstände reflektiert, zumal „die Vorstellung einer universalen Musikgeschichte in den Zeiten der ‚Posthistorie‘ in die Mottenkiste anachronistischer Wissenschaftskonzepte“ (Pfleiderer, 2014a, 66) gehört. Deshalb lohnt es sich, die didaktischen Konsequenzen aus dem zweiten Verständnis der Aussage des Dozierenden zu reflektieren und genauer zu fragen, was *Geschichte* ist.

Geschichte ist nie einfach vorhanden, sondern mit Bezug auf die im ersten Kapitel entfaltete Definition als Erzählung eine kulturspezifische Konstruktion (Pfleiderer, 2014a, 55). Diese Konstruktion ist zudem „kein neutrales Sammeln und Ordnen von Ereignissen, sondern ein narrativer und zugleich selbst historischer Prozess, der mit Selektion und darum auch mit Macht verbunden ist“ (Hornberger, 2014, 84).

Als erste didaktische Konsequenz dieser Definition ließe sich folgern, dass die Autor:innenschaft immer kritisch zu befragen sei (Helms & Phleps, 2014, 10). In dem Sinne schlägt Helms (2014) vor, anstatt der/einer Geschichte wichtiger populärer Genres und Ereignisse eine Rezeptionsgeschichte aus der Perspektive der Hörer:innen zu schreiben, um besser erfassen zu können, „wann und wie welche Stücke warum für wen wichtig waren“ (Helms, 2014, 122–123). Dabei gehe es nicht um subjektive, unwissenschaftliche Erzählungen. Vielmehr müsse die Musikwissenschaft die unterschiedlichen Erzählungen sammeln und mit empirischen Methoden auswerten (ebd., 125). Selbstverständlich sollen die Prozesse der Selektion immer transparent gemacht und solle dargelegt werden, „dass es auch andere Wege der Auswahl, andere Perspektiven auf die vergangene Zeit gibt, die dasselbe Recht auf Geschichtsmächtigkeit haben“ (Helms, 2014, 119).

In Bezug auf die Selektivität bei der Geschichtsschreibung und -erzählung sollte aber nicht ausschließlich der Autor:innenschaft Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil sonst möglicherweise vorschnell geschlussfolgert wird, dass die Summe aller Autor:innen die gesamte Geschichte zu repräsentieren vermögen – zumindest, wenn sie koordiniert vorgehen. Wird jedoch betrachtet,

dass die Autor:innen immer kulturell präformierte Perspektiven auf die Geschichte haben, die nicht in additiver Logik zueinander stehen, erhält die Selektivität der Geschichte eine gänzlich andere Qualität, wie sich anhand des Vorschlags von Helms gut aufzeigen lässt. Wenn eine Geschichte der Popmusik auf Grundlage individueller Hörgeschichten geschrieben wird, besteht erstens schon das Ausgangsmaterial aus einer Vielzahl von Autor:innen. Zweitens orientieren diese sich potenziell an einer Vielfalt von Kategorien, Inhalten und narrativen Schemata. Drittens werden diese Geschichten von einer:einem wissenschaftlichen Autor:in erneut selektiert und geordnet, wobei dieser Prozess viertens aus einer spezifischen Perspektive erfolgt, fünftens einer spezifischen methodischen Systematik und sechstens einem spezifischen Erkenntnisinteresse unterliegt usw. Daraus sollte deutlich werden, dass Geschichtserzählungen nicht in einem Determinationsverhältnis zu historischen Fakten stehen, sondern als Erzählungen selbst historisch spezifisch sind. Diese Erkenntnis fordert gänzlich andere Geschichtserzählungen, bei denen das Verhältnis der Vergangenheit zu deren Darstellung immer mitreflektiert werden muss (vgl. Fluck, 1995, 229) bzw. die als Diskurse zu denken sind, wobei deren „wirklichkeitsbildenden wie -störenden Dimensionen“ (ebd., 232) befragt werden müssen. In diesem Sinne schlägt Pfeleiderer (2014a, 55) für die Musikwissenschaft vor, das Geschichte(n)erzählen selbst in einer historischen Perspektive zu untersuchen. Hornberger (2014) wiederum rekonstruiert in Anlehnung an die Geschichtsschreibung des New Historicism ausgehend vom Song *Ein Jahr (Es geht voran)* der Band *Fehlfarben* verschiedene Diskursfäden und Kontexte, um deren Wechselwirkungen mit den Sozial-, Alltags-, Wirtschafts- und Zeugeschichte[n] genauer in den Blick zu nehmen.

Auch in musikpädagogischen Modellen wird der Konstruktcharakter von Musikgeschichte(n) berücksichtigt. So unterscheiden Cvetko und Lehmann-Wermser (2011) in ihren Überlegungen zu einem zeitgemäßen musikdidaktischen Modell für Musikgeschichte u. a. historische Fragekompetenzen und Methodenkompetenzen. Erstere fokussieren auf die Fähigkeit, „an die Narrationen Fragen nach der Vergangenheit im Bewusstsein des Konstruktcharakters der Antworten zu stellen“ (ebd., 30–31), Letztere betreffen die De- und die Rekonstruktion als grundlegende Operationen zur Produktion historischen Wissens, wobei es bei der Dekonstruktion darum geht, vorliegende historische Narrationen zu analysieren (ebd., 31). Auch bei Orgass (2012, 31; 2016, 117–118) bilden die Infragestellung der Erzählbarkeit von Musikgeschichten und die Dekonstruktion eine von vier Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung.

Schließlich sieht Oberhaus (2016) vor dem Hintergrund der Prämisse einer sprachlichen Verfasstheit des menschlichen Weltbezugs in den Musik-Geschichten ein Bindeglied zwischen Musikgeschichte und Musikpädagogik, das er aus einer erzähltheoretischen Perspektive beleuchtet. Aus

dieser Perspektive erscheinen die an Musik gebundenen sprachlichen Vollzugsformen historisch mehrdimensional [...] und nicht determinierbar. In dem Sinne gibt es nicht die Musikgeschichte, sondern nur verschiedene Stränge und Einbindungen in kulturelle Handlungsfelder. „Deren Erschließung ist im positiven Sinne ‚narrativ unzuverlässig‘, da sie unverbindlich und unvollständig erzählt werden kann“ (ebd., 76). Dieses unzuverlässige Erzählen will Oberhaus für die Musikpädagogik als Methode der Vermittlung von musikhistorischen Kontexten fruchtbar machen, indem im Sinne der Leerstellendidaktik das Suchen, Verfolgen und Vervollständigen von Prozessen angestrebt wird (ebd., 88–89). Die obenstehende dritte Erzählung bietet zahlreiche Leerstellen und Unzuverlässiges an, das im Unterricht verfolgt werden könnte.

Die Befragung der kulturellen Sinnproduktion durch Geschichtserzählungen sollte nun nicht nur in das Methodenrepertoire der Musikwissenschaft gehören, während die Studierenden in Musikgeschichtsseminaren sich weiterhin vorwiegend mit den Inhalten der Geschichte beschäftigen. Denn Studierende „sind Multiplikatoren, durch die Sichtweisen, Inhalte und Beurteilungen in verschiedene gesellschaftliche Bereiche weitergetragen werden“ (Pfleiderer, 2014a, 61–62). Wohin dies führen kann, sollte nach der hier analysierten Geschichtserzählung deutlich geworden sein. Wenn man Musikgeschichte im Sinne von Helms als Diskurs versteht, „der Geschichte macht und sich durch Geschichte verändert“ (Helms, 2014, 125), und es gelingt, den Studierenden den Gegenstand so zu vermitteln, könnten sie auch in der Lage sein, die Problematik von Geschichtserzählungen eigenständig herauszuarbeiten und einen Beitrag zu einem kultursensiblen Musikgeschichtsunterricht zu leisten. Zumindest aber müssten sie mein eingangs formuliertes Unbehagen teilen, was der Ausgangspunkt einer gewinnbringenden Recherche sein könnte.

Literatur

- von Appen, R. (2014). Popmusik als Kunst. In R. von Appen, N. Grosch & M. Pfleiderer (Hg.), *Populäre Musik. Geschichte – Kontexte – Forschungsperspektiven* (S. 123–140). Laaber: Laaber-Verlag.
- Ateş, M.; Bouaoud, K.; Freitag, N.; Massa Gahein-Sama, M.; Gangarova, T.; Ionescu, C. et al. (2023). *Rassismus und seine Symptome*. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Barricelli, M. (2015). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Barthes, R. (1988). *Das semiologische Abenteuer* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bebey, F. (1975). *African Music. A People's Art*. Chicago: Lawrence Hill Books.
- Bielefeldt, C. & Pendzich, M. (2012). *Popgeschichte. Stars, Sounds, Stile*. Berlin: Cornelsen.

- Brackett, D. (2003). What a Difference a Name Makes: Two Instances of African-American Popular Music. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Hg.), *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (S. 238–250). New York, London: Routledge.
- Brackett, D. (2016). *Categorizing Sound: Genre and Twentieth-Century Popular Music*. Oakland: University of California Press.
- Büsser, M. (2000). *Popmusik*. Hamburg: Rotbuch.
- 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.
- DeVeaux, S. (1991). Constructing the Jazz Tradition: Jazz Historiography. *Black American Literature Forum* 25(3), 525–560.
- Drummond, J. (2010). Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education* (28), 117–126.
- Flender, R. & Rauhe, H. (1989). *Popmusik. Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fluck, W. (1995). Die „Amerikanisierung“ der Geschichte im New Historicism. In M. Baßler (Hg.), *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur* (S. 229–250). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens* (18. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- Gebesmair, A. (2014). Wechselnde Koalitionen. Eine kleine Geschichte der Musikindustrie. In R. von Appen, N. Grosch & M. Pfeleiderer (Hg.), *Populäre Musik. Geschichte – Kontexte – Forschungsperspektiven* (S. 72–89). Laaber: Laaber-Verlag.
- Guralnick, P. (2009). *Sweet Soul Music*. Berlin: Bosworth Edition.
- Helms, D. (2014). History? My story! Ein Plädoyer für das Ich in Pop-Geschichte. In D. Helms & T. Phleps (Hg.), *Geschichte wird gemacht. Zur Historiographie populärer Musik* (S. 115–126). Bielefeld: transcript.
- Helms, D. & Phleps, T. (2014). Editorial. In Dies. (Hg.), *Geschichte wird gemacht. Zur Historiographie populärer Musik* (S. 7–8). Bielefeld: transcript.
- Hendler, M. (2008). *Vorgeschichte des Jazz: Vom Aufbruch der Portugiesen zu Jelly Roll Morton*. Graz: Akademische Druck- u. Verlagsanstalt.
- Hofacker, E. (2012). *Von Edison bis Elvis. Wie die Popmusik erfunden wurde*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Hornberger, B. (2014). Geschichte wird gemacht. Eine kulturpoetische Untersuchung von „Ein Jahr (Es geht voran)“. In D. Helms & T. Phleps (Hg.), *Geschichte wird gemacht. Zur Historiographie populärer Musik* (S. 77–99). Bielefeld: transcript.
- Kuhnke, K.; Miller, M. & Schulze, P. (1977). *Geschichte der Pop-Musik* (2. Aufl.). Lilienthal, Bremen: ERES EDITION.
- Mugglin, L.; Efnayai-Mäder, D.; Ruedin, D. & D’Amato, G. (2022). *Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz*. Neuchâtel: SFM, Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Oberhaus, L. (2016). Erzählvergessenheit. Unzuverlässiges Erzählen als methodische Perspektive der Vermittlung musikhistorischer Kontexte. In L. Oberhaus & M. Unseld (Hg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 76–92). Münster, New York: Waxmann.
- Orgass, S. (2012). Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung und ihre unterrichtliche Thematisierung. *Diskussion Musikpädagogik*, (56), 30–38.

- Orgass, S. (2016). Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung als Vorgabe curricularer Obligatorik für Musikunterricht. In L. Oberhaus & M. Unseld (Hg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 105–132). Münster, New York: Waxmann.
- Pandel, H.-J. (2015). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Pfleiderer, M. (2014a). Geschichtsschreibung populärer Musik im Vergleich. In D. Helms & T. Phleps (Hg.), *Geschichte wird gemacht. Zur Historiographie populärer Musik* (S. 55–75). Bielefeld: transcript.
- Pfleiderer, M. (2014b). Say it loud – I’m black and I’m proud. Soul und Funk zwischen politischem Engagement und Cross-over. In R. von Appen, N. Grosch & M. Pfleiderer (Hg.), *Populäre Musik. Geschichte – Kontexte – Forschungsperspektiven* (S. 154–164). Laaber: Laaber-Verlag.
- Pfleiderer, M. (2014c). Blues und Country Music. In R. von Appen, N. Grosch & M. Pfleiderer (Hg.), *Populäre Musik. Geschichte – Kontexte – Forschungsperspektiven* (S. 40–51). Laaber: Laaber-Verlag.
- Scott, D. B. (2014). Invention and Interpretation in Popular Music Historiography. In D. Helms & T. Phleps (Hg.), *Geschichte wird gemacht. Zur Historiographie populärer Musik* (S. 41–54). Bielefeld: transcript.
- Seifert, J. (2014). *Pop & Rock. Die Geschichte der Pop- und Rockmusik*. o. O.: Books on Demand.
- Storey, J. (2015). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction* (7th ed.). London: Routledge.
- Viehöver, W. (2001). Diskurse als Narrationen. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse I* (S. 177–206). Opladen: Leske + Budrich.
- Viehöver, W. (2003). Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse II* (S. 233–270). Opladen: Leske + Budrich.
- Wald, E. (2009). *How the Beatles Destroyed Rock „n“ Roll: An Alternative History of American Popular Music*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Wicke, P. (2001). Vorwort. In Ders. (Hg.), *Rock- und Popmusik* (S. 9–10). Laaber: Laaber-Verlag.

Jürgen Oberschmidt

Leo Kestenbergr 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 spinnst 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 verharrete 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 Heldenverehrerinnen 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 Prämabel: 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 Inkonsequenzen 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 eingebrockt 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 (Kestenberg, 1961, 387).

Wenn der göttliche Ursprung „der jüdisch-christlichen Quelle [...] alle Musikerziehung erschließt“ (Kestenberg, 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 (Kestenberg, 1961, 388–389).

Eine Fotografie aus dem Jahr 1960 zeigt Kestenberg 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 empfangsbereit 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“ (Kestenberg, 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 Kestenberg 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; Kestenberg, 1961, 255; Schenk, 2023, 12). Mit einer gesunden Portion Stolz zitiert Kestenberg 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“ (Kestenberg, 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 Bildungsdemokratie. 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 Kestenbergs 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.
- Kestenbergs, 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.
- Kestenbergs, L. (1921/2009). Musikerziehung und Musikpflege. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 1*, hg. von W. Gruhn (S. 20–146). Freiburg: Rombach.
- Kestenbergs, L. (1934/2013). Musikerziehung in unserer Zeit. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 2.2*, hg. von U. Mahlert (S. 33–45). Freiburg: Rombach.
- Kestenbergs, 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.
- Kestenbergs, L. (1961/2009). Bewegte Zeiten. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 1*, hg. von W. Gruhn (S. 204–398). Freiburg: Rombach.
- Kestenbergs, L. (2012). *Briefwechsel. Zweiter Teil. Gesammelte Schriften, Bd. 3.2*, hg. von D. Schenk. Freiburg: Rombach.
- Kruse, M. (2003). Art. „Leo Kestenbergs“. 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 Kestenbergs 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: Habel.

- 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.

Markus Hirsch

Vergessene Denkformen in der Musikpädagogik

Zum pädagogisch-dialektischen Denken bei Heinz Antholz

In der wissenschaftlichen Musikpädagogik spielt Dialektik derzeit keine Rolle. Sie ist weder ein erkennbarer Gegenstand historischer Forschung (Hörmann & Cvetko, 2018) noch tritt sie als eine in Verwendung befindliche Methode in Erscheinung: In den *Methodensteckbriefen des Handbuchs Musikpädagogik* (Dartsch et al., 2018, 442–447) findet man sie ebenso wenig wie unter den von Lars Oberhaus „[a]usgewählte[n] philosophische[n] Ansätze[n] in der Musikpädagogik“ (Oberhaus, 2018, 80). Auch in Christian Rolles Überblick zur philosophischen Forschung in der Musikpädagogik wird Dialektik nicht erwähnt (Rolle, 2018, 448–451).

Die ursprüngliche Funktion von Steckbriefen liegt in der Aufforderung zur Verhaftung von gerichtlich Beschuldigten, die flüchtig sind oder sich verborgen halten. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung der Musikpädagogik mit ihrer eigenen Geschichtlichkeit betrachtet, eröffnet dieses Begriffsverständnis eine bedenkenswerte Perspektive: Methodensteckbriefe könnten nicht bloß als Kurzdarstellungen etablierter Forschungstraditionen sowie aktuell diskutierter und in Verwendung befindlicher Forschungsmethoden verstanden werden, sondern auch als Aufruf zur Mithilfe bei der Suche nach verborgenen, also impliziten Herangehensweisen und zu deren Rekonstruktion. Gesetzt den Fall, dass Autorinnen und Autoren der Darstellung und Reflexion der von ihnen beschrittenen Vorgehensweise wenig oder keine Aufmerksamkeit schenken (sie diese also nicht explizit machen), lässt sich daraus nicht schlussfolgern, dass sie auch implizit keinem methodischen Ansatz folgen, der sich rekonstruieren ließe.

Mit meinen weiteren Ausführungen verfolge ich das Ziel, eine Rekonstruktion *pädagogisch-dialektischen* Denkens am Beispiel von Heinz Antholz vorzunehmen. Ausschlaggebend für die Wahl von Antholz waren für mich einige Fingerzeige von Thomas Ott, der Antholz mehrfach mit einer dialektischen Denkform in Verbindung gebracht hat. Zuletzt hat Ott in seiner AMPF-Lecture im Jahr 2015 auf die besondere Art der Gedankenführung bei Antholz hingewiesen: „Bei meiner diesen Vortrag vorbereitenden Re-Lektüre fiel mir allerdings erneut auf, welch großen Anteil an

seinem [Antholz'] Argumentieren das absichernde Abwägen einnimmt, das dialektische Hin- und Herwenden dessen, wofür er sich am Ende, wenn überhaupt, als Fazit entschied“ (Ott, 2016, 30). Bei der Darstellung meines Rekonstruktionsversuchs gehe ich folgendermaßen vor: Im *ersten* Kapitel werde ich zunächst Otts Hinweis auf das Vorliegen dialektischer Argumentations- und Darstellungsfiguren bei Antholz weiter nachgehen und ausführlich die Merkmale aufzeigen, an denen Ott seine Beobachtung festmacht. Das *zweite* Kapitel beinhaltet eine zusammenfassende Darstellung der Begriffsklärung dialektischen Denkens, welche Wolfgang Klafki vorgenommen hat (1955). Klafki arbeitet für ein solches „Denken in Gegensätzen [...] und durch sie hindurch“ (Klafki, 1955, 59) eine deutliche Unterscheidung von vier Phasen des dialektischen Denkprozesses heraus. Aufgrund der Klarheit, Überschaubarkeit und daraus resultierenden Handhabbarkeit von Klafkis Phasenschema habe ich mich entschieden, es zur Untersuchung der bei Antholz vorfindlichen Denkform zu verwenden. Da sich laut Thomas Ott Dialektik bei Antholz einerseits in „Wortspielen aus[kristallisiert]“ (Ott, 2008, 13), andererseits aber auch in seinen „Argumentationsmuster[n]“ (Ott, 2008, 12) zeigt, werde ich im *dritten* Kapitel sowohl eines seiner Wortspiele als auch zwei ausgewählte Texte von Antholz unter Zuhilfenahme des Phasenschemas untersuchen. Im *vierten* Kapitel fasse ich die Ergebnisse meiner Untersuchung zusammen und formuliere weitere Fragestellungen, die sich daran anknüpfen lassen.

Pädagogisch-dialektisches Denken bei Heinz Antholz?

Über die Auseinandersetzung mit Texten von Heinz Antholz hat Thomas Ott einmal angemerkt, dass man diese „nicht mal eben so konsumieren kann, [denn] sie zwingen zu zeitaufwendigem *close reading*“ (Ott, 2016, 30). Ott selbst hat sich einer derart intensiven Antholz-Lektüre nachweislich mindestens dreimal unterzogen: Anlassgebend für eine Auseinandersetzung mit Antholz' zentraler Schrift *Unterricht in Musik* (Antholz, 1970, 1972, 1976) waren erstens Otts Dissertation (1979), zweitens ein Besuch von Antholz in einer von Otts Lehrveranstaltungen (Ott, 2008, 12) und drittens Otts AMPF-Lecture im Jahr 2015 (Ott, 2016), in der er sich die Aufgabe einer Rekonstruktion stellte – 45 Jahre nach Erscheinen der Erstauflage.¹

¹ Sofern man *close reading* als eine Art und Weise des Lesens versteht, bei dem der Kontext des Textes ausgeblendet wird, kann man Otts Lektüre zur Vorbereitung der AMPF-Lecture eher nicht als *close reading* bezeichnen, steht in seinem Vortrag doch gerade die Einbettung von Antholz' Schrift in den musikpädagogischen Kontext der 1970er-Jahre im Vordergrund.

Vergleicht man die Ergebnisse (Ott, 1979; Ott, 2008; Ott, 2016) dieser zeitversetzten Lektürephasen, so fällt auf, dass Ott ein Charakteristikum des Textes besonders erwähnenswert erscheint. Er weist darauf hin, dass ihn an diesem etwas „erneut fasziniert [hat]“ (Ott, 2008, 12) beziehungsweise ihm daran „erneut auf[fiel]“ (Ott, 2016, 30). Gemeint ist in beiden Fällen eine eigentümliche Weise der Gedankenführung, die Ott folgendermaßen beschreibt: „Anlässlich seines [Antholz'] Besuchs in meinem Seminar im Januar 2007 war ich – beim Wiederlesen von *Unterricht in Musik* – erneut fasziniert von seiner Methode des heuristischen Denkens durch Kontroversfiguren hindurch“ (Ott, 2008, 12).

Ott stellt sich in den genannten Schriften zwar nicht die Aufgabe, eine differenzierte Rekonstruktion besagter Antholz'scher Denkmethode vorzunehmen, gibt aber doch einige Hinweise darauf, wodurch sich diese seiner Ansicht nach auszeichnet. Laut Ott handelt es sich dabei zunächst einmal um eine Art der „Gedankenführung[]“ (Ott, 2008, 13), bei der die Gedanken *durch etwas hindurchgeführt* werden. Dabei vollziehen sie einen „Durchgang durch [... begriffliche] Gegensatzpaare“ (Ott, 2008, 13).² Dass die Entwicklung des Gedankengangs ihren Ausgangspunkt bei der Konstruktion von Gegensätzlichkeiten nimmt, ist laut Ott ein „bei Heinz Antholz häufig anzutreffende[s] Argumentationsmuster[]“ (Ott, 2008, 12). In *Unterricht in Musik* findet man es seiner Ansicht nach beispielsweise im Rahmen von Antholz' Ausführungen zum Kulturbegriff. Hier könne man das von Antholz angewandte Verfahren sogar als „dialektisch“ (Ott, 2008, 12) bezeichnen. Und verallgemeinernd fügt Ott hinzu: „Häufig kristallisiert sich solche Dialektik [bei Antholz] in Wortspielen aus“ (Ott, 2008, 13). Diese Wortspiele bezeichnet er an anderer Stelle auch als „typische Antholz-Formulierungen“ (Ott, 2016, 40).

Um zu veranschaulichen, was als „typische Antholz-Formulierung[]“ (Ott, 2016, 40) gelten kann, zitiert Ott aus *Unterricht in Musik* die folgenden zwei Beispiele: „Das Kunstwerk rückt in den Reflexionskreis der kunstdidaktischen Analyse als ein Mach-Werk“ (Antholz, 1970, 170–171); „Unterricht in Musik [ist] in die Spannung von werkendem Wirken und wirkendem Werk, von hörendem Werken und Hörwerk einzulassen“ (Antholz, 1970, 125).

Hans Christian Schmidt hat sich zu Formulierungen dieser Art kritisch geäußert. Er vermag in Antholz' Wortspielen lediglich einen sprachlichen Kunstgriff zu erkennen, der offenbar mit keinerlei Erkenntnisgewinn verbunden ist. In Bezug auf eine weitere, typische Antholz-Formulierung (sie wird von mir in Kap. 3.1 weiter unten ausführlich dargestellt) merkt er an: „[I]ch weiß,

² Im Fall von Antholz' Kulturbegriff, den Ott in seinem Aufsatz im Blick hat, sind das diese Begriffspaare: „objektive und subjektive Kultur, rationale und irrationale Kultur, geschaffene und schöpferische Kultur, Tradition und Erneuerung“ (Antholz, 1976, 122).

daß sich das Problem der Selbstfindung als Lehrer im Musikunterricht nicht einpassen läßt in die Glätte jener geschliffenen Sprachfigur von einer kontaktlosen Distanz und vom distanzlosen Kontakt (O, diese ausgepichteten Stilisten, diese philologischen Feinschmecker!)“ (Schmidt, 1982, 152). Antholz hat 1992 in seinem Rückblick auf *Unterricht in Musik* die Kritik von Schmidt aufgegriffen und immerhin das Eingeständnis abgelegt, mit dem Wort *Dialektik* „einen komplexen Begriff [...] ohne definatorische Absicherung eingesetzt zu haben“ (Antholz, 1992, 193). Dass der eher freie Umgang mit dem Dialektikbegriff unter pädagogischen Autorinnen und Autoren keine Seltenheit ist, legt ein Befund von Jörg Schlömerkemper nahe. Dieser kommt mit Blick auf die Begriffsverwendung von *Dialektik* im pädagogischen Schrifttum zu dem ernüchternden Ergebnis, dass hier „alles Mögliche [...] als ‚Dialektik‘ bezeichnet [wird] (schlichte Ungereimtheiten ebenso wie eine dynamische Entwicklung zwischen These und Antithese“ (Schlömerkemper, 2011, 299). Schlömerkemper's Einschätzung nach wird Dialektik bisweilen bloß als „eine Art Platzhalter verwendet [...], wenn ein Sachverhalt oder eine Situation unklar ist und nicht genauer geklärt werden kann“ (Schlömerkemper, 2006, 282).

Dass Antholz die Begriffe *Dialektik* und *dialektisch* nicht selten und auch in unterschiedlichen Kombinationen eingesetzt hat, belegen (im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit zitiert) diverse Fundstellen in *Unterricht in Musik* (Antholz, 1976): „Dialektik“ (16); „korrelativ-dialektische[] Spannung“ (16); „dialektisch-hermeneutische Besinnung über musikdidaktische Grundfragen“ (18); „dialektisch“ (104); „dialektische[r] Umschlag“ (104); „dialektische Synthese“ (104); „dialektische[s] Wesen[]“ (107); „dialektische Struktur“ (122); „undialektische Korrektur“ (212).

Handelte es sich hier im Schlömerkemper'schen Sinne nur um eine Vielzahl an Platzhaltern für Ungeklärtes, so wären zentrale Aspekte von Antholz' Schrift davon betroffen, nämlich mindestens die Entfaltung des Kulturbegriffs sowie auch die Darstellung der Unterrichtsfelder. Teilt man aber Otts Einschätzung, dass sich hinter den typischen Formulierungen von Antholz eine für diesen Autor charakteristische Denkform verbirgt, dann erscheint mir der Aufwand einer differenzierten Betrachtung gerechtfertigt. Ich werde daher im dritten Kapitel an ausgewählten Beispielen die Frage diskutieren, ob und, wenn ja, inwiefern in Antholz' „Denken[] durch Kontroversfiguren hindurch“ (Ott, 2008, 12) etwas zum Ausdruck kommt, das man „zu Recht“ (Ott, 2008, 12) als *dialektisch* bezeichnen kann. Als Maßstab dient mir dabei Wolfgang Klafkis Begriffsbestimmung, die im folgenden Kapitel dargestellt wird.

Wolfgang Klafkis Bestimmung *dialektischen Denkens* in der Pädagogik

Didaktisches Denken und Handeln hat sich, so Gottfried Hausmann, in der Geschichte der Pädagogik immer wieder wechselweise „entweder in kontradiktorischen Alternativen oder im Spannungsfeld polarer Momente bewegt“ (Hausmann, 1959, 29). Zur Kennzeichnung der pädagogischen Gegensatzverhältnisse werden dabei die Begriffe *Antinomie* und *Dialektik* verwendet, allerdings auf sehr vielfältige (Schlömerkemper, 2006, 299) und nicht scharf voneinander abgegrenzte Weise.³ Die Begriffsverwendung in meiner Untersuchung orientiert sich an der von Klafki vorgenommenen Unterscheidung zwischen antinomischem und dialektischem Denken, wie sie weiter unten in diesem Kapitel dargestellt wird.⁴

Mitte der 1920er-Jahre kam es, so fährt Hausmann in seinem geschichtlichen Rückblick fort, zu einem „heftigen Antinomienstreit“ (Hausmann, 1959, 29) über die in der Erziehungswirklichkeit ausfindig gemachten Gegensätze. Im Verlauf der Auseinandersetzungen darüber, wie das Verhältnis der Gegensätzlichkeit denn genau zu bestimmen sei, kam es zu einer Veränderung der Sichtweise: „[weg] vom ‚Denken in unaufhebbaren Antinomien‘ [hin] zum Denken in Polaritäten“ (Hausmann, 1959, 29). Dieser Wechsel ist für Hausmann kennzeichnend für das „Kapitel über das dialektische Denken“ (Hausmann, 1959, 29) in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts.

Heinz Elmar Tenorth kommt mit Blick auf das pädagogische Denken in der Weimarer Republik allerdings zu der Einschätzung, dass die „Vorliebe für Irrationalismen und logische Widersprüche, [und] für Verfahren wie die Dialektik“ (Tenorth, 1989, 126) sich für die nach 1918 in der Pädagogik intensiv geführte Methodendiskussion als wenig ertragreich herausstellte, da „im wesentlichen nur Formeln angeboten [wurden], antithetische oder dialektische Denkfiguren für die wechselseitigen Rechte der Kultur oder der Individuen“ (Tenorth, 1989, 121).⁵ Schon 1928 habe Eberhard

³ Friedrich Wilhelm Kron bietet eine Übersicht über die pädagogische Entlehnung des philosophischen Begriffs der Antinomie und der damit verbundenen verwirrenden Vielfalt an begrifflichen Ausweitungen (Kron, 1966). Zu den philosophischen Wurzeln dialektischen Denkens in der Pädagogik gibt Danner (2006, 193–213) einen Überblick.

⁴ Dabei ist zu beachten, dass zwischen der Begriffsverwendung von *dialektisch* und auch *antinomisch* im pädagogischen Kontext und der Verwendung der Begriffe in der Philosophie sorgfältig unterschieden werden muss. Konsequenterweise – und um Missverständnisse zu vermeiden – müsste immer von pädagogischen Antinomien, pädagogischer Dialektik beziehungsweise pädagogisch-dialektischem und pädagogisch-antinomischem Denken die Rede sein. Da ich aus stilistischen Gründen auf eine konsequente Bezeichnung dieser Art verzichte, ist zu beachten, dass im Folgenden immer die pädagogische Verwendungsweise gemeint ist.

⁵ Tenorth resümiert diesbezüglich: „Konkret blieb die pädagogische ‚Aufgabe‘ aber unbestimmt – zwischen ‚Führen‘ und ‚Wachsenlassen‘ (Litt), zwischen ‚Autorität‘ und ‚Selbstbestimmung‘ (Nohl), zwischen ‚Freiheit‘ und ‚Zucht‘ (Griesebach) oder ‚Befreien‘ und ‚Binden‘ (Cohn), letztlich der ‚Verantwortung‘ (Weniger) und dem ‚Ethos‘ der Erzieher überlassen“ (Tenorth, 1989, 121).

Grisebach darauf hingewiesen, Dialektik sei lediglich „eine ‚Kombination aller unkritischen Methoden“ (Tenorth, 1989, 126).

Von dieser skeptischen Sichtweise grenzt sich Klafki mit seiner in den 1950er- und 1960er-Jahren vertretenen Position ab. Er befürwortet die Auffassung, Dialektik könne als grundlegende pädagogische Denkform gelten. Dialektisches Denken kommt bei Klafki nicht nur in seiner Dissertationsschrift (Klafki, 1959) zum Tragen (im Zuge der Bestimmung des Begriffs der *kategorialen Bildung*), sondern ist auch das Thema zweier Aufsätze (Klafki, 1955; 1958) sowie seiner Marburger Antrittsvorlesung (Klafki, 1964).⁶ Mit dem Aufsatz aus dem Jahr 1955 legt Klafki eine Begriffsbestimmung dialektischen Denkens vor, die er im Rückblick auf ausgewählte Positionen aus der Zeit des „Antinomienstreit[s]“ (Hausmann, 1959, 29) gewinnt und in die Form eines Phasenschemas gießt, das eine Abfolge von vier Schritten des dialektischen Denkprozesses beinhaltet. Da dieses Phasenschema für die Rekonstruktion des potentiell dialektischen Denkens bei Antholz später noch eine zentrale Rolle spielen wird, werde ich zunächst seine theoretischen Hintergründe beleuchten, um am Ende dieses Kapitels auch die Abfolge der vier Denkschritte darstellen und verständlich machen zu können.

Klafki geht von der Annahme aus, „daß sich in der theoretischen Bewältigung pädagogischer Probleme eine in ihrem Kern gemeinsame Denkmethodik herausgebildet hat, deren immanente Logik treffend mit dem Terminus ‚dialektisch‘ bezeichnet werden kann“ (Klafki, 1955, 58). Dass sich eine dialektische Struktur des pädagogischen Denkens entwickelt hat, rührt laut Klafki daher, dass die Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt und Gegenstand dieses Denkens selbst eine dialektische Struktur aufweist (Danner, 2006, 221). Klafki kommt so zu der These, dass die dialektisch strukturierte Erziehungswirklichkeit und das dialektisch strukturierte Denken korrelativ miteinander verbunden sind.

Um seine These zu erhärten, unterzieht er ausgewählte Schriften von Herman Nohl und Theodor Litt einer vergleichenden Betrachtung. Trotz erkennbarer Unterschiede zwischen beiden Autoren kommt Klafki schlussendlich zu dem Ergebnis, dass die Denkweisen dieser beiden prominenten Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Kern als dialektisch angesehen werden können (Klafki, 1955, 83).

Klafkis Auffassung von Dialektik fußt dabei auf der begrifflichen Unterscheidung *antinomischen* und *dialektischen* Denkens. Den Unterschied zwischen diesen beiden Denkartem verdeutlicht er, indem er die Arbeiten von Nohl und Litt mit Erika Hoffmanns Schrift *Das dialektische Denken in*

⁶ Klafki arbeitete in der Zeit zwischen 1961–1963 an einer Habilitationsschrift zum Thema *Dialektik und Pädagogik* (Stübiger, 2008, 10).

der Pädagogik (Hoffmann, 1929) kontrastiert. Hoffmanns Buch führt das Wort *dialektisch* zwar im Titel, hat laut Klafki aber gar nicht dialektisches, sondern antinomisches Denken zum Inhalt. Klafki (1955) paraphrasierend möchte ich im nächsten Schritt die beiden genannten Denkformen voneinander abgrenzen.

Antinomisches Denken

Eine pädagogische Antinomie ergibt sich für Klafki, wenn an eine Lehrperson zwei Forderungen gestellt werden, deren gleichzeitige Erfüllung aber ausgeschlossen ist. Jede der beiden Forderungen ist für sich genommen unabhängig von der anderen. Als gewissermaßen selbständige Forderung kann jede von ihnen isoliert von der anderen erhoben werden. Hinzu kommt, dass beide Forderungen pädagogisch nachvollziehbar und gleichermaßen gut begründet sind. Pädagogische Antinomien stellen die Lehrperson insofern vor die *Wahl*. Weil das Verhältnis der Gegensätzlichkeit zwischen beiden Forderungen als kontradiktorisch angesehen wird, muss die Lehrperson bei ihrer Wahl eine der beiden Forderungen ganz ausschließen. Die Entscheidung kann nur lauten: *Entweder* man handelt gemäß Forderung A *oder* man handelt gemäß Forderung B.

Klafkis Begriffsverständnis lässt sich verdeutlichen, wenn man aus der Vielzahl der im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts benannten pädagogischen Antinomien ein Beispiel herausgreift. Bei Georg Lorenz findet man eine Aufstellung von acht Antinomien, von denen die erste lautet: „Der Lehrer soll sich für den Unterricht vorbereiten. [...] Der Lehrer muß sich nicht für den Unterricht vorbereiten“ (Lorenz, 1909, 547–548).

Betrachtet man die von Lorenz aufgestellte pädagogische Antinomie aus der Perspektive von Klafkis Bestimmung, so läge nach Klafki hier gar keine „echte[] Antinomie[]“ (Klafki, 1955, 59) vor. Denn auch wenn es nicht gleichzeitig geboten und nicht-geboten sein kann, den Unterricht vorzubereiten, so kann man sich zwischen Vorbereiten und Nicht-Vorbereiten doch eine verbindende, graduell gestufte Grauzone vorstellen. Eine Lehrperson kann sich mehr oder weniger intensiv auf den Unterricht vorbereiten: kaum, etwas, bis hin zu vollständig. Diese Grauzone ist nach Klafki bei einer pädagogischen Antinomie aber nicht gegeben. Bei einer pädagogischen Antinomie lassen sich die gegensätzlichen Forderungen nicht aufeinander reduzieren und auch nicht anderweitig überwinden. *Antinomisches Denken* ist nach Klafki ein Denken in Unüberwindbarkeiten, und die Entscheidung, in die es mündet, bringt notwendigerweise ein Schuldigwerden an einer der beiden Forderungen mit sich.

Eine echte pädagogische Antinomie im Sinne Klafkis erfahren Lehrende beispielsweise bei jeder Korrektur einer Klassenarbeit aufs Neue (Danner, 2006, 219–220): Die Gerechtigkeit gebietet, die Note *mangelhaft* darunter zu schreiben, das Mitleid möchte die Leistung aber in ein *ausreichend* verwandeln – möglicherweise damit ein Funke Restmotivation weiterglüht, das Lernen nicht ganz aufzugeben. Gerechtigkeit bleibt Gerechtigkeit, unabhängig vom Mitleid, so würde Klafki argumentieren. Wer der Gerechtigkeit Genüge tut, wird der Forderung nach Mitleid gegenüber säumig – ein *mangelhaft* unter eine Arbeit zu schreiben, fühlt sich daher wohl auch in den seltensten Fällen gut an.

Dialektisches Denken

Dialektisch wird das pädagogische Denken laut Klafki dort, wo man erkennt, dass die gegensätzlichen Forderungen, deren Verhältnis zueinander auf den ersten Blick als Antinomie angesehen wurde, sich gar nicht kontradiktorisch ausschließen. Die ausweglose Entscheidungssituation wird dadurch aufgehoben.

Anders als beim philosophisch-dialektischen Denken gibt es beim pädagogisch-dialektischen Denken nach Klafki aber keine Synthese: Forderung A und B werden nicht auf einer höheren Ebene zu einer dritten Forderung C zusammengeschmolzen; sie bleiben als Forderung A und B erhalten. Was sich ändert, ist aber die Sichtweise auf das Verhältnis der Gegensätzlichkeit zwischen beiden: Das dialektische Denken vermag nämlich zu erkennen, dass die Gegensätzlichkeit von A und B polar-konträr ist. Die pädagogisch-dialektische Aufhebung beseitigt den Gegensatz nicht, sie überführt ihn nur in den Modus der Gestaltbarkeit. An die Stelle der Wahl zwischen A und B tritt die Aufgabe, den „Wirkungszusammenhang“ (Klafki, 1955, 60) von A und B zu gestalten. Die Lehrperson steht nicht mehr *vor* einem unüberwindbaren Gegensatz, sondern ist *in* dessen Gestaltbarkeit eingebunden. Die Gestaltung als pädagogische Leistung umfasst dabei die theoretische Besinnung des polar-konträren Verhältnisses von A und B ebenso wie auch die Realisierung seiner Gestaltung in der konkreten Unterrichtssituation.

Zusammenfassend kann man Klafkis Sichtweise folgendermaßen charakterisieren: Auf der Suche nach einer „dem pädagogischen Sinnbezirk angemessene[n] grundlegende[n] Denkform“ (Klafki, 1955, 62) scheidet Klafki zunächst alles das aus, was aus seiner Sicht als *nicht* angemessen gelten kann: Dazu zählt *einstrahliges* Denken, das von einem Ausgangspunkt aus geradlinig (deduktiv oder induktiv) fortschreitet; *einpoliges* Denken, bei welchem alles nur von *einem* Standpunkt aus betrachtet wird und *antinomisches* Denken, das dem „Tragismus“ (Klafki, 1955, 62) verhaftet bleibt, alle pädagogischen Phänomene als unlösbare Widersprüche zu deuten. Erst das

Fortschreiten hin zu einer Erfassung des *Wirkungszusammenhangs* der gegensätzlichen Momente ist für Klafki einem pädagogischen Kontext angemessen und kennzeichnend für sein Verständnis *dialektischen Denkens*. Auf eine Formel gebracht ließe sich Klafkis Auffassung somit folgendermaßen zusammenfassen: Dialektisches Denken überführt *vermeintliche Antinomien* in ihre Gestaltbarkeit und macht die Gestaltung zur ständig neu gestellten Aufgabe von Lehrpersonen.⁷

An ausgewählten Schriften von Litt und Nohl arbeitet Klafki vier Phasen heraus, die ein solches dialektisches Denken durchläuft. Unter Zuhilfenahme der Darstellung bei Kron (1966, 79–82) lässt sich das Phasenschema von Klafki wie folgt darstellen:

- (1) Den Ausgangspunkt stellen die „als Antinomien erscheinenden Spannungen“ (Klafki, 1955, 82) in der Erziehungswirklichkeit dar.
- (2) Die zunächst als Antinomie aufgefassten „anfänglichen Gegensätze“ (Klafki, 1955, 82) werden durchleuchtet „auf die in ihnen sichtbar werdenden Polaritäten hin“ (Klafki, 1955, 82).
- (3) Die als polar-konträr erkannten Gegensätze werden „in dialektischer Denkbewegung als Wirkungszusammenhänge“ (Klafki, 1955, 82) erschlossen.
- (4) Die Rechtfertigung der „Aufhebung“ in Gedanken [erfolgt] durch den Hinweis auf konkrete Phänomene oder Aufgaben, in denen die Lösung als pädagogische Leistung sich je und je vollzieht oder doch möglich wird“ (Klafki, 1955, 82).

Dieses Phasenschema dient im folgenden Kapitel als Hintergrundfolie zur Rekonstruktion des potentiell *dialektischen Denkens* bei Heinz Antholz.

Heinz Antholz' Denken aus Klafkis Perspektive betrachtet

Wortspiele als auskristallisierte Dialektik?

Wenn Thomas Otts Aussage zutrifft, dass „Wortspiele[]“ (Ott, 2008, 13) ein Erkennungsmerkmal für Dialektik in Antholz' Texten sind, dann muss einschränkend hinzugefügt werden, dass damit weder behauptet wird, dass Dialektik bei Antholz *nur* in Wortspielen zum Ausdruck kommt noch

⁷ Eine allgemeine und zeitüberlegene Form der Aufhebung ist für Klafki nur auf der höchsten Ebene der Abstraktion möglich. Dort „bietet [sie] gleichsam eine ‚regulative Idee‘ für die Fülle der konkreten Situationen“ (Klafki, 1955, 65). Meines Erachtens lässt sich Klafkis Begriff der *kategorialen Bildung* als Versuch einer solchen Aufhebung interpretieren: Auf begrifflicher Ebene wird der Gegensatz von formaler und materialer in kategorialer Bildung aufgehoben.

dass jedes Wortspiel bei Antholz auch dialektisch ist. Als unverzichtbares Kriterium für einen Zusammenhang von Wortspielen und Dialektik ließe sich einfordern, dass das Spiel mit Worten auch gleichzeitig ein Spiel mit *Gegensätzen* ist.

Die Verbindung von Wortspielerei und dialektischem Denken bei Antholz möchte ich am Beispiel des folgenden Satzes aus *Unterricht in Musik* näher untersuchen: „Die kontaktlose Distanz eines dirigistischen alten Gesanglehrers und der distanzlose Kontakt eines kameradschaftlichen neuen Musikerziehers leisten keine ‚Menschenführung im Raum der Schulklasse‘ [...]“ (Antholz, 1976, 52).

Kontroversfiguren, wie Ott es nennt, lassen sich in diesem Beispiel gleich mehrere ausmachen: der alte Gesanglehrer – der neue Musikerzieher; sein dirigistisches Verhalten – sein kameradschaftliches Verhalten. Um die vermeintlichen Gegensätze deutlicher hervortreten zu lassen, setzt Antholz als rhetorisches Stilmittel zudem noch einen Chiasmus ein: kontaktlose Distanz – distanzloser Kontakt. Mit Bezug auf das Phasenschema von Klafki lässt sich hier folgender Denkprozess rekonstruieren.

Erste Phase: Die Gegensatzpaare gewinnt Antholz durch eine Betrachtung der Geschichte des Musikunterrichts. Der *alte Gesanglehrer* und der *neue Musikerzieher* stehen im Kontext von *Unterricht in Musik* für die „zwei ‚Vergangenheiten‘ des Musikunterrichts“ (Antholz, 1976, 19), die Antholz im zweiten Kapitel des Buches beschreibt: den „Gesangunterricht der ‚Alten Schule‘“ (Antholz, 1976, 19) und die „musische Musikerziehung der ‚Neuen Schule‘“ (Antholz, 1976, 22). Antholz erkennt in der Geschichte zwei Führungsstile, die zunächst antinomisch entgegengesetzt zu sein scheinen: In der Alten Schule hat man *dirigistisch* geführt, in der Neuen Schule hingegen *kameradschaftlich*. Dieses zeitliche Nacheinander ist sowohl denkbar als auch plausibel in Hinblick auf die historische Abfolge unterschiedlicher pädagogischer Vorstellungen. Diese schlagen ja nicht selten ins Gegenteil des Bisherigen um, wenn sie sich vom Gewesenen abzugrenzen versuchen. Die historisch rekonstruierten Führungsstile löst Antholz aus ihrer geschichtlichen Gebundenheit und überführt sie in zwei prinzipielle Arten des Führens: Man kann *entweder* kameradschaftlich *oder* dirigistisch führen. In dieser Gegenüberstellung ergibt sich ein vermeintlich antinomisches Verhältnis beider Führungsstile zueinander: Sie können offenbar nicht zeitgleich in Erscheinung treten, da sie sich kontradiktorisch ausschließen.

Zweite Phase: Die festgestellte Gegensätzlichkeit der beiden Führungsstile wird nun näher betrachtet. Der dirigistische Führungsstil lässt sich als Ausdruck eines distanzierten Verhältnisses der Lehrperson zu den Lernenden, der kameradschaftliche Führungsstil hingegen als Ausdruck eines

um Nähe bemühten Auftretens deuten. Antholz wählt als sprachliches Stilmittel einen Chiasmus, um den Gegensatz von *Nähe* und *Distanz* hervorzuheben: *kontaktlose Distanz – distanzloser Kontakt*. *Dritte Phase*: Das neu gewonnene Gegensatzverhältnis von *Nähe* und *Distanz* ist aber nicht kontradiktorisch, sondern polar-konträr, es lässt graduelle Abstufungen zu. Es zeigt sich, dass die beiden Führungsstile nur *vermeintlich* antinomisch entgegengesetzt sind. Lehrpersonen müssen sich also nicht für den einen oder den anderen Führungsstil entscheiden, sondern können selbst gestalten, welche Nähe sie zulassen, welche Distanz sie bewahren wollen. Da das Gegensatzpaar *kameradschaftlich–dirigistisch* bei Antholz historisch besetzt ist (es markiert das Agieren von Lehrpersonen in je einer der zwei Vergangenheiten des Musikunterrichts), kleidet er die beiden Pole in zwei andere Begriffe: *partnerschaftlich–dirigistisch*.

Vierte Phase: Aus der „Spannung“ (Antholz, 1976, 52) zwischen dirigistischem und partnerschaftlichem Führungsstil erwächst die Aufgabe für Musiklehrerinnen und Musiklehrer, diesen polar-konträren Gegensatz im Unterricht immer neu zu gestalten. An die Stelle der historisch vorfindlichen statischen Einpoligkeit der Führungsstile tritt als zeitgemäße Aufgabe der Lehrperson nun das dynamische Agieren in einem Spannungsfeld zwischen zwei Polen.

Streng genommen ist die Wahl neuer Begriffe in der dritten Phase aber nicht notwendig, denn auch das Gegensatzpaar *kameradschaftlich–dirigistisch* ist polar-konträr und lässt in Hinblick auf den ausgeübten Führungsstil Gestaltungsfreiheit zu. Weil dieser Gegensatz von Antholz aber als *historisch* bedingter vorgestellt wird – was auch im veraltet klingenden Begriff *kameradschaftlich* zum Ausdruck kommt – ist zumindest aus Darstellungsgründen verständlich, dass er für seine neu zu entfaltende Vorstellung eines *Unterrichts in Musik* auch neue Begrifflichkeiten wählt.⁸

Antholz' Schriften zum Thema *Aktualität – Historizität*

Heinz Antholz reagiert Ende der 1970er-Jahre mit zwei Texten (Antholz, 1978; 1979) auf einen Tatbestand, der bisweilen als *Aktualitätsproblematik* bezeichnet wird. Gemeint sind damit die Auseinandersetzungen rund um das Postulat, Musikunterricht müsse um Aktualität bemüht sein, sich also beispielsweise an der Musik der Gegenwart und nicht derjenigen der Vergangenheit orientieren.

⁸ Auf der Ebene der Unternehmensführung findet man für diese Pole wiederum andere Begriffe: *lateralen Führungsstil–hierarchischer Führungsstil*. Dass auch hier keine Antinomie, sondern ein gestaltbarer Gegensatz vorliegt, wird am Modell der *flachen Hierarchie* deutlich.

Antholz verhandelt das Thema in zwei unterschiedlichen Textsorten. Der ältere Beitrag mit dem Titel *Aktualität – Historizität* (Antholz, 1978) ist für die von Walter Gieseler herausgegebene Sammlung *Kritische Stichwörter* (Gieseler, 1978) verfasst worden. Die ein Jahr später erschienene Schrift *Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik* (Antholz, 1979) beinhaltet Referate, die Antholz „im Rahmen einer Studienwoche der Grazer Musikhochschule hielt“ (Haselauer, 1979, 4).⁹ Als Zielgruppe der in Antholz (1979) vorgenommenen Darstellung kann man sich daher Studierende eines Lehramtsstudiums vorstellen.

Vergleicht man den Text *Aktualität – Historizität* (Antholz, 1978) mit dem fast gleichnamigen fünften Kapitel in Antholz (1979), *Aktualität contra Historizität?* (25–28), stellt man schon nach Lektüre der ersten Sätze fest, dass von einer gleichartigen Darstellung der Inhalte keine Rede sein kann. Antholz beginnt das fünfte Kapitel mit dem folgenden Satz: „Die beiden Begriffe [*Aktualität und Historizität*] schließen einander nicht dualistisch aus, sondern fließen in der Textur unserer Musikgegenwart als einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zur dualen Einheit zusammen“ (Antholz, 1979, 25). Die Struktur der Darstellung in Antholz (1978) ist hingegen eine andere: Hier beginnt Antholz seine Ausführungen mit dem Satz „Aktualität und Historizität scheinen sich dualistisch gegenüberzustehen“ (Antholz, 1978, 31). Es folgen fast zehn weitere Seiten und erst im letzten Satz des Textes heißt es: „Im Horizont eines solchen Musikunterrichts [...] schließen sich Aktualität und Historizität nicht dualistisch aus, sondern zur dualen Einheit zusammen“ (Antholz, 1978, 40).

Der erste und letzte Satz in Antholz (1978) lassen vermuten, dass alle Sätze dazwischen einer dialektischen Struktur folgen. In Antholz (1979) dagegen wird schon im ersten Satz dem treibenden Moment der Gegensätzlichkeit zwischen den als Antipoden vorgestellten Protagonisten *Aktualität* und *Historizität* der ‚Wind aus den Segeln‘ genommen. Auf den ersten Blick scheint daher nur Antholz (1978) für eine Rekonstruktion auf der Grundlage von Klafkis Phasenschema in Betracht zu kommen.

Gegen diese Einschätzung spricht allerdings Klafkis ausdrücklicher Hinweis darauf, dass er mit dialektischem Denken die „immanente Logik dieses Denkens“ (Klafki, 1955, 59) im Sinn hat, nicht aber „seine äußere Verlaufsform (Monolog, Erörterung, Streitgespräch, Dialog)“ (Klafki, 1955, 59). Der äußere Verlauf kann je nach Textsorte unterschiedliche Formen annehmen. Und genau das ist bei Antholz (1978) und Antholz (1979) der Fall, denn der erste Text ist als Beitrag zu einem

⁹ Diese Studienwoche fällt in die Zeit von Antholz' Gastprofessur (1976–1978) an der damaligen Hochschule für Musik und darstellende Kunst Wien. Elisabeth Haselauer weist darauf hin, dass Antholz die in Graz entfaltete Thematik auch in seinen Wiener Lehrveranstaltungen behandelt hat (Haselauer, 1979, 4).

Nachschlagewerk verfasst worden, der zweite hingegen stellt den Abdruck eines Vorlesungsmaskripts dar.

Ich werde daher im Folgenden von der äußeren Verlaufsform absehen und auf der Grundlage beider Publikationen (Antholz, 1978; 1979) versuchen, einen Denkprozess von Antholz zu rekonstruieren, der Entsprechungen zu den vier Phasen dialektischen Denkens nach Klafki aufweist.

Erste Phase: Die Aktualitätsproblematik wird von Antholz zunächst einmal gar nicht auf der Ebene der Begriffe abgehandelt. Antholz führt in die Thematik ein, indem er ausführlich die gegensätzlichen Positionen darstellt, welche in der musikdidaktischen Diskussion um 1970 bezogen werden. Eine der Positionen fußt auf dem *Aktualitätspostulat*, das etwa in der von Gottfried Küntzel seinerzeit vertretenen Haben-These zum Ausdruck kommt: „Mit der modernen Musik haben wir auch die alte – nicht umgekehrt“ (Küntzel, 1969, 245). Nach Küntzel ist der Musikunterricht also der Musik der Gegenwart verpflichtet. Andererseits wird damals auch der Standpunkt vertreten, der Musikunterricht habe sich an der Musik der Vergangenheit zu orientieren. Als vermeintliche Antinomie zeichnen sich daher zwei einander widersprechende Forderungen ab: Musikunterricht soll die Musik der Gegenwart zum Thema machen (A) – Musikunterricht soll die Musik der Vergangenheit zum Thema machen (B).¹⁰ Für Lehrpersonen läuft die Kollision der zwei Forderungen auf die Entscheidung hinaus, *entweder* die Musik der Gegenwart *oder* die Musik der Vergangenheit zu unterrichten.

Zweite Phase. Die scharfe Trennung zwischen Erscheinungsformen einer Musik der Gegenwart und einer Musik der Vergangenheit lässt sich bei differenzierter Betrachtung allerdings nicht aufrechterhalten. Die strikte Gegensätzlichkeit entpuppt sich nämlich als scheinbare, wenn verbindende Elemente zwischen Vergangenheit, Gegenwart und auch Zukunft in den Blick genommen werden. Zum einen kann man Geschichte als *geschehene* und auch als *(zu) geschehende* Geschichte begreifen. Wegen der Verfügbarkeit von Musiken aus verschiedenen Zeiten kann darüber hinaus von einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen gesprochen werden. Nicht zuletzt ließe sich Küntzels These auch umkehren: Wir haben mit der *alten* Musik auch die neue. Diese Überlegungen führen Antholz dazu, im Begriff der *Musikgegenwart* die zeitlichen Fäden der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammenzubinden. Hier weicht er allerdings deutlich von Klafkis Phasenschema ab, denn durch den Begriff *Musikgegenwart* werden keine Polaritäten sichtbar, da sowohl die Musik der Gegenwart als auch der Vergangenheit in diesem Begriff aufgehoben sind. Die

¹⁰ Sigrid Abel-Struth bezeichnet diese Gegenüberstellung als „pseudodidaktische[] Antinomie von neuer und nicht-neuer Musik“ (Abel-Struth, 1973, 103).

vermeintliche Antinomie wird nicht in einen polar-konträren Gegensatz verwandelt, sondern zum Verschwinden gebracht.

Dritte Phase. Die konstatierte Abweichung von Klafkis Phasenschema findet in der dritten Phase ihre Fortsetzung. Da kein polar-konträrer Gegensatz herausgearbeitet wird, erübrigt sich auch die Erschließung der Wirkungszusammenhänge zwischen den Polen. Statt einer Ausdifferenzierung des polar-konträren Gegensatzverhältnisses führt Antholz nun *Aktualität* als formale Kategorie ein. Daran wird deutlich, dass es ihm gar nicht um die Verpflichtung auf die Musik der Vergangenheit oder die der Gegenwart geht, sondern um „Musik aktual, d. h. Musik von und für Menschen aktualisiert“ (Antholz, 1978, 35). Damit formuliert Antholz eine übergeordnete Verpflichtung in Form eines musikdidaktischen Prinzips, nämlich die Forderung zur Aktualisierung *jedweder* Musik. Das Aktualitätsprinzip lautet, von Antholz selbst auf eine Formel gebracht: „nicht aktuelle Musik, sondern Musik aktuell (gemacht, behandelt, betrieben)“ (Antholz, 1978, 35). Es geht mit anderen Worten also darum, *Musikgegenwart* im Unterricht anzubahnen – und zwar völlig unabhängig davon, aus welcher Zeit das gewählte Musikstück stammt.

Vierte Phase. Das Aktualitätsprinzip und die damit in Verbindung stehenden Aufgaben veranschaulicht Antholz 1978 durch eine Skizze dessen, wie ein „Unterricht heute“ (Antholz, 1978, 38) aussieht, der das Aktualitätsprinzip berücksichtigt. Auch der Vortragstext (Antholz, 1979) ist durchzogen von Unterrichtsbeispielen.

Betrachtet man das Ergebnis meines Rekonstruktionsversuchs, so zeigt sich, dass Antholz' Denkprozess bei der zweiten und dritten Phase von Klafkis Schema abweicht. Die Aufhebung der Gegensätze im Begriff *Musikgegenwart* und dessen Anbahnung qua *Aktualitätsprinzip* würde Klafki wohl kaum als dialektisches Denken gelten lassen, denn seiner Auffassung nach bleiben die Gegensätze als solche bestehen und werden nicht gänzlich zum Verschwinden gebracht. Aufgehoben wird bei Klafki nicht das Gegensatzverhältnis, sondern nur die Entscheidungssituation des Entweder-oder. Das geschieht mittels eines Perspektivenwechsels, durch den die Gegensätzlichkeit als gestaltbar erkannt wird. Das dialektische Denken ist als Prozess damit aber nicht abgeschlossen, sondern bleibt erhalten und muss sich auch bei der Gestaltung immer wieder aufs Neue vollziehen. Insofern kann ich in Antholz' Arbeiten zur Aktualitätsproblematik kein Vorgehen erkennen, das man mit Klafki als dialektisches Denken bezeichnen könnte.¹¹ Stützen lässt sich dieser Befund,

¹¹ An dieser Stelle bietet sich ein Vergleich mit der Vorgehensweise des dialektischen Pädagogen Josef Derbolav an, der in seinem Aufsatz über *Grundfragen der Musikdidaktik* (Derbolav, 1967) drei „Aporien der gegenwärtigen Musikdidaktik“ (Derbolav, 1967, 16) benennt und dialektisch einer Aufhebung zuführt. Für eine Gegenüberstellung mit Antholz (1978; 1979) ist insbesondere die zweite Aporie von Interesse, die Derbolav als „*Antinomie der*

indem man den im vorhergehenden Kapitel schon ausführlicher thematisierten Aspekt der Wortspielerei aufgreift und in die Überlegungen miteinbezieht.

Die Kapitelüberschrift des vierten Kapitels aus Antholz (1979), „Aktuelle Musik – Musik aktuell“ (Antholz, 1979, 14), ist, wie Antholz es selbst nennt, das Ergebnis einer „spielerische[n] Umstellung“ (Antholz, 1979, 14) des Adjektivs *aktuell*. Ergänzt man bei der chiasmischen Sprachfigur zwei Ausrufezeichen, hat man Antholz' Sichtweise der Aktualitätsproblematik auf eine Formel gebracht: Aus dem *Aktualitätspostulat* (Aktuelle Musik!) wird die Verpflichtung auf das *Aktualitätsprinzip* (Musik aktuell!). Aber ebenso wenig wie eine Reihung von Aussagen schon eine Argumentation ist, kann man das Spiel mit Kontroversfiguren im engeren Sinne schon als Dialektik bezeichnen. Es stellt sich nämlich heraus, dass bei der Gegenüberstellung von Aktualität und Historizität als Gegensatz immer schon mitgedacht ist, dass es nur ein *vermeintlicher* Gegensatz ist, der aus rhetorischem Kalkül heraus konstruiert und mit dem Stilmittel des Chiasmus dargestellt wird. Helmut Danner bezeichnet die rhetorisch motivierte Kontrastierung von vermeintlichen Gegensätzen als „dialektische Darstellung von Sachverhalten als Kunstgriff“ (Danner, 2006, 201).¹²

Wenn die methodische Phantasie von Musiklehrenden schlussendlich nur um die Mittel der Aktualisierung von Musik kreist, Aktualisierung als Zweck aber nicht mehr zur Diskussion steht, dann spielen die von Antholz eingeführten Gegensätze im Denken der Lehrpersonen jedenfalls gar keine Rolle mehr. Daher stellt sich die Frage, ob Antholz für die Legitimation des Aktualitätsprinzips ein Denken in Kontroversfiguren überhaupt benötigt – von besagten rhetorischen Gründen einmal abgesehen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Untersuchung des Wortspiels und der ausgewählten Texte von Heinz Antholz hat zwei unterschiedliche Ausprägungen eines Denkens in Kontroversfiguren zutage gefördert: *erstens* ein

Lehrplangestaltung: Verpflichtung auf den geschichtlichen Bestand der Musik oder auf die Musik der Gegenwart“ (Derbolav, 1967, 19) bezeichnet. Für die Arbeit an seinen beiden Texten (Antholz, 1978; 1979) hat Antholz Derbolavs Schrift (zumindest laut Literaturverzeichnis) nicht rezipiert.

¹² Danner stellt zunächst aus philosophischer Perspektive fünf prinzipielle Ansätze einer Bestimmung von Dialektik dar (Danner, 2006, 201–202): Dialektik als Streitgespräch, Dialektik als Darstellungskunst, Denk-Dialektik (nach Kant), System-Dialektik (nach Hegel) und Dialektik der existenziellen Erfahrung. Hinsichtlich der Übertragung auf einen pädagogischen Kontext sieht Danner von diesen fünf Ansätzen aber nur zwei als bedeutsam an: „Dialektik als *existenzielle Erfahrung*“ (Danner, 2006, 218) sowie „die dialektische Darstellung von Sachverhalten als Kunstgriff“ (Danner, 2006, 201). Letzterer ordnet Danner auch Klafkis Ansatz zu – wobei er sogar meint, bei Klafki eine „Überbetonung des spekulativen Akzents“ (Danner, 2006, 221) erkennen zu können.

dialektisches Denken, das dem entspricht, was Wolfgang Klafki in seinem Phasenschema entfaltet hat (Kapitel 3.1); *zweitens* eine sprachliche Darstellung von Sachverhalten, die sich mit Bezug auf Helmut Danner allenfalls eine Dialektik als Kunstgriff nennen lässt (Kapitel 3.2).

Beide Ausprägungen sind aber durch eine Gemeinsamkeit verbunden: Sowohl das dialektische Denken im Sinne Klafkis als auch der Einsatz von Dialektik als Kunstgriff dient Antholz offenbar als Mittel gegen falsche Alternativen und Einseitigkeiten (Antholz, 1976, 122). Ob eine mit Chiasmen oder anderen Stilmitteln ästhetisch aufgeladene Sprache für die Klärung von Gegensatzverhältnissen aber ebenso geeignet ist, wie sie für die Entlarvung vermeintlicher Gegensätze brauchbar erscheint, wäre gesondert zu diskutieren. Möglicherweise ist ihre Verwendung auch schlicht einer stilistischen Vorliebe des Autors geschuldet, auf die schon Ott hinweist: „Antholz liebt solche polaren Alternativen, die er dann meist als Scheinalternativen entlarvt“ (Ott, 2016, 37).

Friedrich Wilhelm Kron (1966) kommt am Ende seines historisch-systematisch angelegten Klärungsversuchs antinomischen und dialektischen Denkens in der Pädagogik zu der Erkenntnis: „Pädagogische Antinomien zwingen den Erzieher zum Denken“ (Kron, 1966, 149). Dialektisches Denken, so könnte man ergänzen, hält diesen Denkprozess aufrecht. An diesen recht schlichten systematischen Befund ließe sich in Anlehnung an Tenorth die Frage knüpfen, ob pädagogisch-dialektisches Denken heutzutage „allenfalls als historisches Thema gewürdigt“ (Tenorth, 1993, 117) oder ob ihm auch „noch systematische Legitimität zugestanden“ (Tenorth, 1993, 117) werden kann. Mit anderen Worten ausgedrückt: Muss man sich damit begnügen, die historische Verfestigung dieser Denkform zu erforschen oder lassen sich mit dieser historischen Denkform auch noch Sachverhalte von heute klären?

Dietrich Benner und Jürgen Oelkers' *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (Benner & Oelkers, 2004a) fußt auf der Überzeugung, dass eine historische Vergewisserung für die Klärung heutiger Sachverhalte unabdingbar ist. Sofern nämlich Wissenschaften ihre Tradition nicht mehr überliefern, quasi geschichtslos agieren, so die beiden Herausgeber, bleibt es „eher dem Zufall als einer nachhaltigen Reflexion überlassen, inwieweit die Tradition noch Einfluss nimmt auf das, was im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb für bedeutsam gehalten wird“ (Benner & Oelkers, 2004b, 7). Dieses Problembewusstsein teilt die Musikpädagogik als Wissenschaft mindestens seit Sigrid Abel-Struths (1973) Hinweisen darauf, dass eine Auseinandersetzung mit der Fachgeschichte, wie Martin Pfeffer es paraphrasiert, ein „Aufplustern von Zufällen“ (Pfeffer, 2003, 24) sowie auch „Verzerrungen in der Beurteilung von Tradition und Fortschritt“ (Pfeffer, 2003, 24) zu verhindern vermöchte. Zu solchen Verzerrungen kommt es dann, wenn nicht mehr beurteilt werden kann, ob tatsächlich ein Erkenntnisfortschritt vorliegt oder es sich bloß um die Wiederholung alter

Einsichten handelt; auch der Verlust eines bereits erreichten Erkenntnisstandes kann im Zustand disziplinelogischer Geschichtsvergessenheit nicht mehr wahrgenommen werden (Benner & Oelkers, 2004b, 7).

Wenn (wie eingangs dargestellt) im Kontext wissenschaftlicher Selbstvergewisserung der Musikpädagogik (Dartsch et al., 2018) von Dialektik keine Rede ist, so gerät dadurch aus dem Blick, dass die Anfänge der Entwicklung einer wissenschaftlichen Musikpädagogik durchaus mit dialektischem Denken verknüpft sind. So hatte man sich 1927 für das Grundsatzreferat der VI. Reichsschulmusikwoche mit Theodor Litt einen ausgewiesenen Dialektiker (im heutigen Sprachgebrauch: als Keynote-Speaker) eingeladen, der in seinem Vortrag über die *Gegenwärtige Lage der Pädagogik* (Litt, 1928) fünf Gegensatzpaare entfaltete, auf die beispielsweise Richard Wicke in seinem Aufsatz über *Erlebnis und Arbeit im Musikunterricht* (Wicke, 1928) ausdrücklich Bezug nimmt. Unabhängig davon, dass Abel-Struth (1970, 64–65) Litts Referat für die Entwicklung der Musikpädagogik hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin als eher kontraproduktiv ansieht – Holtmeyer (1994, 88) gelangt zu einer anderen Einschätzung –, ließe sich untersuchen, inwiefern dialektisches Denken in Wickes Text tatsächlich zum Tragen kommt. Darüber hinaus lassen sich solche Rekonstruktionen, wie ich sie hier am Beispiel von Antholz vorgelegt habe, möglicherweise eingliedern in eine noch zu konzipierende *Methodengeschichte* (Schneider, 2009) des Fachs, in die aber nicht nur die Genese etablierter und aktuell in Verwendung befindlicher Forschungsmethoden aufgenommen werden könnte, sondern auch die Geschichte ausgelassener, abgebrochener, verblasster oder auch gescheiterter methodischer Ansätze.

Litt hält ein pädagogisches Grundsatzreferat auf einer musikpädagogischen Fachtagung. Daran wird noch ein weiterer Aspekt deutlich: Die Historizität der Musikpädagogik ist untrennbar verbunden mit der Historizität ihrer Bezugsdisziplinen. Denn hinter dem Denken in Gegensätzen, das Litt zum Thema macht, verbirgt sich nicht ausschließlich eine Theoriemode akademischer Pädagogik der Weimarer Republik (Tenorth, 1989, 126), sondern auch die Fachgeschichte des Denkens in Gegensätzen, die sich laut Hausmann mindestens bis zu den Pythagoräern ausfalten ließe (Hausmann, 1959, 256). Die Frage der Geschichtsvergessenheit der Musikpädagogik in Bezug auf dialektisches Denken hat daher mindestens zwei Bezugspunkte: In Vergessenheit geraten kann nämlich erstens die Tatsache, dass von musikpädagogischer Seite durchaus Anschluss an dialektisches Denken gesucht wurde und zweitens, dass dieses in der Fachgeschichte der Pädagogik als methodischer Ansatz eine wesentliche Rolle gespielt hat (Danner, 2006).

In der wissenschaftlichen Musikpädagogik hingegen tritt pädagogisch-dialektisches Denken derzeit nur in der Rolle einer *vergessenen Denkform* in Erscheinung.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1973). Die didaktische Kategorie des Neuen als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewusstseins. In Dies. (Hg.), *Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik* (S. 101–113). Mainz: Schott.
- Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1972). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik* (2., durchges. u. erw. Aufl.). Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1976). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik* (3., durchges. u. erw. Aufl.). Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1978). Aktualität – Historizität. In W. Gieseler (Hg.), *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht* (S. 31–42). München: Fink.
- Antholz, H. (1979). *Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik*, hg. von E. Haselauer. Wien: Doblinger.
- Antholz, H. (1992). „Unterricht in Musik“ – Zur selbst- und fremdkritischen Vergegenwärtigung einer fachdidaktischen Konzeption. In Dies. (Hg.), *Musiklehren und Musikhören. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten* (S. 154–255). Mainz: Schott.
- Benner, D. & Oelkers, J. (Hg.) (2004a). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Benner, D. & Oelkers, J. (2004b). Vorwort der Herausgeber. In Dies. (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 7–10). Weinheim und Basel: Beltz.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (5., überarb. u. erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.
- Derbolav, J. (1967). Grundfragen der Musikdidaktik. In Dies. (Hg.), *Grundfragen der Musikdidaktik* (S. 9–37). Ratingen: Henn.
- Gieseler, W. (Hg.) (1978). *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*. München: Fink.
- Haselauer, E. (1979). Vorwort des Herausgebers. In H. Antholz, *Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik*, hg. von E. Haselauer (S. 3–5). Wien: Doblinger.
- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hoffmann, E. (1929). *Das dialektische Denken in der Pädagogik*. Langensalza: Beltz.
- Holtmeyer, G. (1994). *Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Musikpädagogens in Preußen*. Augsburg: Wißner.
- Hörmann, S. & Cvetko A. J. (2018). Historische Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 460–463). Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1955). Dialektisches Denken in der Pädagogik. In J. Derbolav & F. Nicolini (Hg.), *Geist und Erziehung. Aus dem Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik* (S. 55–84). Bonn: Bouvier.

- Klafki, W. (1958). Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft? Kritische Gedanken zu H. Döpp-Vorwalds Auseinandersetzung mit R. Guardinis „Grundlegung der Bildungslehre“. *Zeitschrift für Pädagogik* 4, 353–361.
- Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964). Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 10, 513–537.
- Kron, F. W. (1966). *Das Verständnis der Antinomien in der Pädagogik. Versuch einer historisch-systematischen Klärung*. Unveröffentlichte Dissertation, Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz.
- Küntzel, G. (1969). Musik heute und das Problem der Musikpädagogik. *Musica* 23(3), 241–245.
- Litt, T. (1928). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden* (S. 2–4). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Lorenz, G. (1909). Pädagogische Antinomien. *Pädagogisches Archiv* 51(10), 547–553.
- Oberhaus, L. (2018). Philosophie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 80–83). Münster: Waxmann.
- Ott, T. (1979). *Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Oldenburg.
- Ott, T. (2008). „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“ In T. Ott & J. Vogt (Hg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 6–15). Berlin: Lit.
- Ott, T. (2016). 45 Jahre *Unterricht in Musik* – Versuch einer Rekonstruktion. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Pfeffer, M. (2003). Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie für die Musikpädagogik. In S. Hörmann, B. Hofmann & M. Pfeffer (Hg.), *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen* (S. 15–33). Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Rolle, C. (2018). Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 448–451). Münster: Waxmann.
- Schmidt, H.-C. (1982). Der Lehrer im Musikunterricht. In H. G. Bastian & D. Klöckner (Hg.), *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven* (S. 152–170). Düsseldorf: Schwann.
- Schneider, J. (Hg.) (2009). *Methodengeschichte der Germanistik*. Berlin: de Gruyter.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In W. Plöger (Hg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung* (S. 281–308). Paderborn: Schöningh.
- Schlömerkemper, J. (2011). Schulinspektion mit antinomischem Blick. Der Weg zur kollegialen, professionellen Beratung. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 16(11), 299–300.
- Stübig, H. (2008). Wolfgang Klafki – Anmerkungen zu Leben und Werk. In H. Stübig & M. Kinsella, *Bibliographie Wolfgang Klafki. Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschulschriften 1952–2007* (S. 9–15). Berlin: DIPF.
- Tenorth, H.-E. (1989). Pädagogisches Denken. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur* (S. 111–153). München: Beck.

- Tenorth, H.-E. (1993). Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In J. Oelkers (Hg.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne* (S. 117–134). Weinheim: Beltz.
- Wicke, R. (1928). Erlebnis und Arbeit im Musikunterricht. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden* (S. 13–35). Leipzig: Quelle & Meyer.