



Musikunterricht in einer Dorfschule in Mitteleuropa um 1880. Gemälde von L. Widhinka, 1887.

Wilfried Gruhn

Geschichte der Musikerziehung

Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der
Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung

wolke

2. überarbeitete und erweiterte Auflage
© Wilfried Gruhn, 1993, 2003
Alle Rechte vorbehalten, Wolke Verlag Hofheim, 2003
Gesetzt in Simoncini Garamond
Satz und Layout: michon Hofheim
Druck: Fuldaer Verlagsagentur
Umschlaggestaltung: Friedwalt Donner, Alonissos
ISBN 3-936000-11-5

Inhalt

Vorwort	11
Vorwort zur zweiten Auflage	19
1. KAPITEL	
AUFKLÄRUNGSANSPRUCH UND SCHULWIRKLICHKEIT. EIN ÜBERBLICK	
ÜBER DIE MUSIKERZIEHUNG IM 18. UND 19. JAHRHUNDERT	23
2. KAPITEL	
SÄKULARISIERTE MUSIKERZIEHUNG 1809–1830	
1. Die Preußische Schulreform	35
2. Stellung der Musik im Bildungswesen	39
3. Reform der Lehrerausbildung	45
3. KAPITEL	
NEUE WEGE IM GESANGUNTERRICHT. GESANGBILDUNGSLEHREN	
1. Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen	53
2. Gesangbildungslehren in der Nachfolge Pestalozzis	66
– Friedrich Wilhelm Lindners Lehrplan	69
– Theodosius Abs' Bildungsmethode	70
– Carl August Zellers Gesanglehre	71
– Rottweiler Gesanglehre	73
– Johann Gottfried Hientzschs Methodische Anleitung	74
3. Der Methodenstreit	76
– Natorps Bemühungen um die Verbesserung des Schul- und Kirchengesangs	77
– Küblers Anleitung	83
– Hohmanns praktischer Lehrgang	86
4. Gesangunterricht an Gymnasien	88
– Loewes Gesanglehre	88
– Hientzschs Reformvorstellungen	89
4. KAPITEL	
MUSIKALISCHE BILDUNG IM AUSSERSCHULISCHEN BEREICH	
1. Der Aufbau institutioneller Musikerziehung	93
2. Bildung des Dilettanten	101

5. KAPITEL	
REFORM UND RESTAURATION. MUSIKERZIEHUNG IM VORMÄRZ	
UND IN DER REAKTIONSZEIT 1830–1866	109
1. Schulpolitik in Preußen von den Humboldtschen Reformen	
bis zu den Stiehlschen Regulativen (1854)	110
– Adolph Diesterweg	111
2. Der Gesangunterricht in Schulen	116
– Ernst Julius Hentschel	117
3. Ausbildung am Lehrerseminar: Beispiel Potsdam	128
6. KAPITEL	
ERZIEHUNG IN DER NATIONALEN SCHULE 1866–1890	133
1. Schulentwicklung nach 1866	133
– Die Volksschule im Kulturkampf	134
– Der Kampf ums Gymnasialmonopol	136
– Ausbau des Mädchenschulwesens und Feminisierung	
des Lehrberufs	140
2. Bürgerliches Musikleben	141
3. Gesangunterricht im Dienst politischer Interessen:	
Musikunterricht im Kaiserreich	144
7. KAPITEL	
DIE SINGSCHULBEWEGUNG IN FRANKREICH UND ENGLAND	155
8. KAPITEL	
JUGENDBEWEGUNG UND REFORMPÄDAGOGIK 1890–1918.	
DIE ERSTE PÄDAGOGISCHE BEWEGUNG: VOM WANDERVOGEL	
BIS ZUM ENDE DES ERSTEN WELTKRIEGS	163
1. Fin de siècle und Anbruch einer neuen Epoche	163
2. Aufbruch der Jugend: Wandervogel und Freideutsche Jugend	165
3. Aufbruch der Jugend: Die Arbeiterjugendbewegung	176
4. Die geistigen Impulse der Reformpädagogik	182
– Kunsterziehungsbewegung	183
– Musik in den Landerziehungsheimen	187
– Arbeitsschule	199
5. Die Entwicklung des schulischen Gesangunterrichts	200
6. Die Reformbestrebungen Kretzschmars	
und des Musikpädagogischen Verbands	208

9. KAPITEL

KRISE UND UMBRUCH 1918–1933.

DIE JUGENDMUSIKALISCHE WENDE	219
1. Jugendmusik- und Singbewegung	219
2. Jödes musikpädagogische Arbeit	229
3. Musische Erziehung	232
– Rhythmische Erziehung: Jaques-Dalcroze	235
– Elementare Musikübung: Carl Orff	236
– Das Musikheim Frankfurt/Oder: Georg Götsch	237
4. Die Kestenberg-Reform: Volksbildung und Fachorientierung	239
5. Zur Situation des Musikunterrichts nach der Schulmusikreform	252

10. KAPITEL

MUSIKERZIEHUNG IM DRITTEN REICH 1933–1945	259
1. Kulturpolitik und Lehrerbildung	262
– Exkurs: »Entartete Musik«	270
2. Musische Erziehung als Staatsideologie	273
3. Die Musikarbeit der Hitlerjugend	277
4. Musik und Musikerziehung nach Kriegsausbruch	281
5. Wirksamkeit oder Wirkungslosigkeit der Schulmusikreform	282

11. KAPITEL

ANSÄTZE ZU EINER NEUORIENTIERUNG DER MUSIKPÄDAGOGIK

NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG	285
1. Die Situation nach 1945	285
2. Kritik der Jugendbewegung und des Musikanten	293
3. Neue Orientierung	299
– Neuvermessung der Schule	299
– Orientierung am Kunstwerk	301

12. KAPITEL

DIE WISSENSCHAFTSWENDE DER CURRICULUMREFORM IN DEN

SIEBZIGER JAHREN. EINE ZWEITE PÄDAGOGISCHE BEWEGUNG	307
1. Der Einfluß der empirischen Wissenschaften auf die Revision des Curriculums	307
2. Wissenschaftsorientierte Schulmusik	315
3. Die Schul- und Bildungsreform	317
– Exkurs: Musiklehrausbildung in der Studienreform	320
4. Musikpädagogik als Wissenschaft	322

13. KAPITEL

DER CURRICULARE AUFBRUCH.

NEUE MUSIKDIDAKTISCHE KONZEPTIONEN 327

1. Ein frischer Wind in der Musikerziehung 327

2. Die favorisierten Unterrichtsprinzipien 331

– Schülerorientierung 331

– Handlungsorientierung 332

– Kreativitätserziehung 334

3. Die fachdidaktischen Konzepte 336

– Entzauberung der Kunst: Ein sozialwissenschaftlicher Ansatz 336

– Schule des Hörens: Auditive Wahrnehmungserziehung 339

– Das Leben in der Aisthesis: Ästhetische Erziehung 341

– Wahrnehmung mit allen Sinnen: Polyästhetische Erziehung 343

– Verstehen und Auslegen: Didaktische Interpretation von Musik ... 346

– Erfahrungserschließende Musikerziehung 350

– Die Aktualität des Populären: Rock- und Popdidaktik 351

14. KAPITEL

MUSIKPÄDAGOGIK IM ZEICHEN EINES POSTMODERNEN PRAGMATISMUS.

RÜCKGANG DER WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG –

WENDE ZUR MUSIKPRAXIS 355

15. KAPITEL

MUSIKERZIEHUNG IM DISKURS DER ACHTZIGER UND NEUNZIGER JAHRE.

SECHS ARGUMENTATIONSMUSTER 365

»Schule macht dumm!« – Musikerziehung im Kontext der Wissenschaftsorientierung 365

»Wozu braucht die Gesellschaft Musik?« – Musikerziehung in Konkurrenz mit Medien und Freizeit 370

»Musik – das ist doch nur etwas für Begabte!« – Musikerziehung und die Debatte um (Hoch-)Begabungs- förderung und Musikalitätsforschung 375

»Macht die Schule auf!« – Gesellschaftliche Erwartungen an offene Systeme 378

»Man kann technologische Innovationen doch nicht den Medienkonzernen überlassen!« – Musikerziehung angesichts neuer Computertechnologien 383

»Wo man singt...« – Musikerziehung im Kreislauf der Ideologien 389

16. KAPITEL

SPALTUNG UND VEREINIGUNG.

VIERZIG JAHRE MUSIKERZIEHUNG IN DER DDR	393
Zur geschichtlichen Situation	395
Traditionsverbundenheit und »antifaschistisch-demokratische« Schulreform 1945–1959	396
Phase der Konsolidierung der Musikerziehung in der DDR 1953–1972	399
Das Schul- und Bildungssystem der DDR	402
Zur Situation der Neuen Musik in der DDR	405
Musikalische Öffnung 1972–1989	407
Wiedervereinigung 1989	408

17. KAPITEL

AUSBLICK.

MUSIKUNTERRICHT AM ENDE DES 20. JAHRHUNDERTS	411
Bildungspolitische Entwicklungen	411
Musikpädagogische Entwicklungen	413

ABKÜRZUNGEN UND ZEITSCHRIFTENSIGEL	419
QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS	423
ABBILDUNGSNACHWEISE	439
PERSONENREGISTER	441
SACHREGISTER	449

Vorwort

»Die Musik weckt die Zeit, sie weckt uns zum feinsten Genusse der Zeit, sie weckt [...] insofern ist sie sittlich.« Dies äußert Settembrini, der kritische Humanist und philosophische Herausforderer in Thomas Manns Roman »Der Zauberberg«, in einem Gespräch mit den Vettern Hans Castorp und Joachim Ziemßen. Und er fährt fort: »Die Kunst ist sittlich, sofern sie weckt. Aber wie, wenn sie das Gegenteil tut? Wenn sie betäubt, einschläfert, der Aktivität und dem Fortschritt entgegenarbeitet? Auch das kann die Musik, auch auf die Wirkung der Opiate versteht sie sich aus dem Grunde. Eine teuflische Wirkung, meine Herren! Das Opiat ist vom Teufel, denn es schafft Dumpsinn, Beharrung, Untätigkeit, knechtischen Stillstand [...] Es ist etwas Bedenkliches um die Musik, meine Herren. Ich bleibe dabei, daß sie zweideutigen Wesens ist.«¹

Sehr treffend hat Hans Christian Schmidt diese Szene in seinem Vorwort dem ersten Band des *Handbuchs der Musikpädagogik*² vorangestellt. Denn *das Sittliche* und *das Bedenkliche* der Musik bezeichnen die beiden Pole, zwischen die jedes Nachdenken über Musik und Musikerziehung eingespannt ist. Die ethische Wirkung und humane Bedeutung der Musik werden immer dann beschworen, wenn es darum geht, irgendwelchen schädlichen Einflüssen (z. B. der Technik, der Verwissenschaftlichung, der Säkularisierung u. ä.) entgegenzuwirken; vor der Macht und Gewalt der Musik, die uns emotional überwältigen kann, wird andererseits immer dort gewarnt, wo Musik allzusehr von fremden (politischen, kirchlichen, ökonomischen) Interessen vereinnahmt zu werden droht (z. B. in der Werbung, in der politischen Agitation etc.), um unsere affektive Befindlichkeit in ihrem Sinne zu beeinflussen. Weist die Betonung des Sittlichen der Musik, des Ethos musikalischer Ordnung (Plato) der Musikerziehung ihren Rang in einem Bildungskonzept zu, bei dem Musik nur das Mittel ist, um Erziehung im Sinne von Besserung und Veredelung zu bewirken (Erziehung *durch* Musik), so fordert das Bedenkliche gerade umgekehrt die Aufklärung über solche Wirkungsmechanismen heraus.

Das ganze 19. Jahrhundert ist erfüllt von dem Gedanken der Veredelung des Menschen durch Musik. Dabei verfolgte im Laufe der Zeit solche Veredelung immer mehr staatspolitische Zwecke: die Erziehung des gehorsamen Untertans, des patriotisch gesinnten Staatsbürgers und schließlich des gesunden Soldaten. Unter der Oberfläche solcher Erziehungsideologie wurde der fachinterne Streit lediglich um die rechte Methode zum Singen lernen ausgetragen. Daß es damit

¹ Th. Mann: *Der Zauberberg*, Bd. 1, Berlin 1926, S. 193.

² H. Chr. Schmidt (Hrsg.): *Geschichte der Musikpädagogik*, Kassel 1986, S. 151 (*Handbuch der Musikpädagogik*, Bd. 1).

nicht zum besten bestellt war, berichteten ausländische Besucher: so etwa die Engländer John Hullah³ (1879) und John Spencer Curwen⁴ (1883, 1889 und 1898), während der Amerikaner Lowell Mason⁵ (1837 und 1852/3) fasziniert war vom hohen Stand des öffentlichen Musiklebens, der Chorpflege und des Konzertwesens.

Erst im Rahmen der großen pädagogischen Erneuerungsbewegungen und Reformbestrebungen seit der Jahrhundertwende traten die fachlichen und konzeptionellen Aspekte des Schulfaches Musik wieder stärker in den Vordergrund. Und in dem Maße, wie sich Musikerziehung von einer übergeordneten politischen Bildungsideologie löste und sich allmählich fachimmanente didaktische Fragen im engeren Sinne zuwandte, konnte sich auch eine eigene wissenschaftliche Disziplin »Musikpädagogik« etablieren, die verschiedene Konzeptionen und Theorien entwickelt, in zeittypischen Entwicklungsschüben gesellschaftliche Trends widerspiegelt und auf inhaltliche wie strukturelle Fragen Einfluß nimmt. Ein Wandel im Selbstverständnis und in der Begründung des Faches nach außen wird so evident, das dennoch fest in eine historische Tradition eingebunden bleibt.

Auch die Geschichte der Musikerziehung im 20. Jahrhundert kennt – je nach den politischen Bedingungen – beide Orientierungspole: das sittlich Prägende der Musik und die bedenkliche Verführung, Manipulation durch Musik. Aber *cum grano salis* läßt sich doch tendenziell feststellen, daß die Vorstellung der erzieherischen Beeinflussung (»Veredelung«) durch Musik das Erbe des 19. Jahrhunderts darstellt, das der Neuhumanismus von der Ethoslehre der Antike übernommen hatte, auf die sich wiederum die musische Erziehungsideologie des Nationalsozialismus berief. Demgegenüber ist es eher ein Merkmal des 20. Jahrhunderts, den Gedanken der Aufklärung z. B. über die Wirkungsmechanismen der Musik als Schutz gegen Manipulation und zur Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung als obersten Erziehungszielen erneut aufgegriffen und in die fachdidaktische Zielbestimmung eingebracht zu haben.

³ Komponist, Pädagoge und Musikschriftsteller (1812–1884), der 1878 im Auftrag der englischen Regierung verschiedene europäische Länder besuchte und seine Erfahrungen in einem Parlamentsbericht niederlegte. Vgl. Kap. 6.3.

⁴ Musikverleger und Musiker (1847–1916), Sohn des bekannten Musikpädagogen John Curwen. J. Spencer Curwen besuchte zwischen 1882 und 1901 die meisten europäischen Länder und Nordamerika, um den Stand der Verbreitung der Tonic Sol-fa Methode zu überprüfen. Sein Bericht *School Music Abroad* erschien 1901 (dt. Übers. 1989). Vgl. Kap. 6.3.

⁵ L. Mason (1792–1872) gilt als einer der Väter amerikanischer Schulmusik, der den Gesangsunterricht in Schulen förderte und methodisch in Anlehnung an die deutschen Gesangslehren ordnete. Sein 1834 erschienenes *Manual [...] for Instruction in the Elements of Vocal Music, on the System of Pestalozzi* stellt weitgehend eine Übersetzung von Küblers *Anleitung* dar. Über seine beiden Europareisen berichtete er ausführlich in seinen Tagebüchern (1837; publ. 1990) und den *Musical Letters from Abroad* (1853).

Die Idee einer »musischen Erziehung« zu Anfang dieses Jahrhunderts ging von dem Gedanken der Erneuerung der Menschenbildung aus. »Nicht die nationale, nicht die logische, auch nicht die demokratische, sondern die musische Erziehung ist das Kernstück der Menschenbildung. Sie garantiert zwar nicht, aber sie ermöglicht die Wiedergeburt der Gesittung.«⁶ So hatte zuvor auch schon Fritz Jöde (1887–1970) das Wesen musischer Erziehung beschrieben: »Dem ist nicht näher zu kommen allein durch musikalisch fachliche Maßnahmen«, vielmehr sollten wir »fühlen, daß Musikerziehung von Menschengenerziehung im ganzen gar nicht zu trennen ist. [...] Musik ist für uns keine Stimmungsangelegenheit mehr, sondern Gesinnungsangelegenheit.«⁷

Von da aus war es dann nicht mehr weit bis zur machtpolitischen Vereinnahmung der Musikerziehung als Gesinnungserziehung im Dritten Reich. »Nicht um der Musik willen – also aus fachlicher Einseitigkeit heraus –, sondern aus der Kenntnis deutscher Eigenart, aus Kulturbewußtsein ist zu fordern, daß bei dem seelischen Aufbau der Volksgemeinschaft deutscher Menschen [...] die Musik herangezogen werden muß.«⁸ Die gemeinschafts- und gemütsbildende Kraft der musischen Erziehung konnte so leicht umgebogen werden zum zentralen Mittel des politischen Aufbaus der Volksgemeinschaft.

Es ist einleuchtend und wird daher immer wieder zur Legitimation des Schulmusikunterrichts herangezogen, daß das Sittliche der Musik sie zur Menschenbildung geradezu prädestiniere. Aber es wird ebenso klar, wie gefährlich ein solch medialer Einsatz von Musik (was für einer Musik?) zum Zwecke der Erziehung ist bzw. wie er mißbraucht werden kann, wenn nicht zuvor das Menschenbild offengelegt wird, auf das hin erzogen werden soll (der Untertan, der gehorsame Bürger, der mündige Hörer, der kritische Demokrat etc.). Und problematisch ist es auch, wenn Musik nur als Mittel zu einem anderen Zweck benutzt wird, so daß die fachautonome Eigenständigkeit, das je Besondere und Eigene der Musik und musikalischer Werke unberücksichtigt bleiben.

Die Erfahrung der gewaltigen Beeinflussungsmöglichkeiten durch Musik von der Werbung bis zum Marsch, vom fröhlich machenden Schlager bis zum psychedelischen Rock hat dann geradezu eine kritische Musikerziehung heraufbeschworen, die sich von dem Verinnerlichungskult musischen Erlebens abwendet und der es eher um Distanz, Aufklärung und kritisches Bewußtsein geht. So heißt es im Vorwort zum ersten Schulbuch nach der Curriculumreform: »Durch kritische

⁶ Otto Haase: *Musisches Leben*, 1951, zit. in: U. Günther: *Musikerziehung im Dritten Reich*, in: H. Ch. Schmidt (Hrsg.): *Geschichte der Musikpädagogik*, Kassel 1986, S. 151 (Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1).

⁷ Fritz Jöde: *Musik und Erziehung*, Wolfenbüttel 1919, S. 14/19.

⁸ Walter Kühn: *Führung zur Musik*, Lahr 1939, zit. in: U. Günther: *Musikerziehung im Dritten Reich*, a.a.O., S. 107.

Reflexion ändert sich unsere Beziehung zur Musik in der Vielfalt ihrer Funktionen und Erscheinungsformen. Das einmal durchschaute Kunsterleben wird von anderer Qualität sein) als die ausschließlich individualitätsbezogene Verinnerlichung reiner Kunst. [...] Musik und Musikunterricht als Instrumente der ›Bewußtseins-erhellung‹ (Alfred Weber) und ›Entzauberung der Welt‹ (Max Weber) bilden ein Gegengewicht zur ästhetischen Verklärung der Welt. «⁹

Die Distanz gegenüber dem naiven Pathos von Emotionen und Gefühlen hat Bazon Brock gerade als ein Merkmal für Bildung bezeichnet: »Ich kann mich noch deutlich entsinnen, daß ich in meiner Schulzeit am Kaiser-Karl Gymnasium in Itzehoe während des Singens von ›Ein feste Burg ist unser Gott‹ oder der Nationalhymne – das war damals noch obligatorisch – immer gedacht habe: Moment, wie war das mit diesen physikalischen Aufgaben oder wie hieß die Latte der Vokabeln in Latein – nur um mich nicht von der Musik überwältigen zu lassen. Die Demonstration dieser Überwältigung habe ich eben im Militärwesen in besonderem Maße erlebt.«¹⁰

Das Sittliche und das Bedenkliche also stecken das Feld der Argumente und Reflexionen ab, in dem Musikerziehung immer schon und auch im 20. Jahrhundert legitimiert und kritisiert wurde. Daß Musik überhaupt in der allgemeinen Pflichtschule verankert ist, verdankt sie ihrer festen Anbindung an die Kirche im 19. Jahrhundert. Diese Bindung ist längst aufgegeben. Die bildungspolitische Diskussion der Gegenwart kreist um ganz andere Fragen, um

- die Folgen der technologischen Innovationen auf die Musikproduktion und Musikrezeption im Alltag,
- die Herausforderung einer immer größer werdenden Freizeit,
- die Bewahrung oder Findung kultureller Identität in einer multikulturellen Welt,
- die Förderung von (Hoch-)Begabungen in einer auf Chancengleichheit bedachten Schule,
- die Verwirklichung kooperativen, sozialen Lernens in einer leistungsorientierten Gesellschaft.

Aber solche Fragen der Standortbestimmung sind immer wieder nur aus einer historischen Perspektive anzugehen, weil schon die Fragen ihren jeweils historischen Ort haben und nur aus ihren historischen Prämissen verstanden werden können. So müßte sich aus der Beschäftigung mit der Geschichte der Musikerzie-

⁹ *Musik aktuell*. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe von W. Breckoff, G. Kleinen u. a., Kassel ¹1971, S. 10f.

¹⁰ In: *Was ist musikalische Bildung?* W. Klüppelholz im Gespräch mit B. Brock u. a., Kassel 1984, S. 15 (Musikalische Zeitfragen 14).

hung auch die Frage nach der Legitimation des Musikunterrichts in der heutigen Schule und Gesellschaft neu stellen. Im letzten Kapitel soll daher Musikerziehung im Diskurs der achtziger Jahre befragt werden, um erkennen zu können, was denn heute zur Legitimation und Begründung vorgebracht wird. Sind es neue Erkenntnisse des Lernens oder handelt es sich bloß um einen Austausch längst vertrauter Muster, wenn wir Musik als emotionalen Ausgleich gegenüber den kognitiven Fächern werten oder als ästhetische Erziehung zur Sensibilisierung im Umgang mit Kunst verstehen oder als pragmatische Einübung in gemeinsames Musizieren zur Freizeit-Erfüllung benutzen oder als anthropologische Verpflichtung anerkennen, vorhandene Fähigkeiten (Begabungen) zu entwickeln und zu fördern, oder als Möglichkeit deutender Interpretation von Kunst zum besseren Selbst- und Weltverständnis anbieten oder bloß als Orientierungshilfe (kritisch oder pragmatisch) im populären und kommerziellen Musikangebot unterrichten oder mit Musik als Artikulationshilfe für das eigene Ausdrucksbedürfnis umgehen?

Der Blick auf die verschiedenen Entwicklungsstränge und Wendepunkte im Laufe der Geschichte kann dabei deutlich machen, wie und warum es zu bestimmten Entwicklungen kam, welche Implikationen sie enthielten, worauf sie reagierten, unter welchen Umständen sie verständlich, ja vielleicht, nötig waren. Der Blick zurück in die Geschichte ist dann aber zugleich auch der, der wieder auf die Gegenwart zurückfällt, sie neu beleuchtet und dabei vielleicht etwas zutage fördert, was sonst unbeachtet geblieben wäre. Das Sittliche und das Bedenkliche, die der Musik eigen sind, liefern nicht das Passepartout zum Verständnis der ganzen Geschichte des Faches, aber sie verdeutlichen einen Aspekt, der immer wieder Musikerziehung in ihrem Anspruch zwischen Gemütsbildung und Aufklärung bestimmt hat.

Die Fülle des Geschehens, das sich in den letzten beiden Jahrhunderten in Musik und musikalischer Erziehung zugetragen hat, ist verwirrend und faszinierend zugleich. Da mag es vermessen erscheinen, im Zeitalter des Spezialistentums als einzelner noch eine Gesamtdarstellung zu wagen. Sie kann nur mit Einschränkungen gelingen. Denn die Geschichte der Schulmusik ist nicht ganz zu trennen vom instrumental Musikunterricht außerhalb der Schule. Ebenso schließt eine Geschichte der Schulmusik immer auch Aspekte einer allgemeinen Schulgeschichte ein, weil sich Musik- oder Gesangunterricht immer nur in einer bestimmten schulischen und gesellschaftlichen Situation ereignet. Dennoch soll hier der Fokus des Interesses auf die Stellung der Musik in der Schule fallen. Und mit Bedacht setzen wir erst im 19. Jahrhundert ein, weil hier mit den preußischen Reformen unter Humboldt und Süvern Schul- und Unterrichtsstrukturen entstanden sind, die bis heute nachwirken und in mehrfacher Hinsicht unser Denken über Schule und Bildung geprägt haben. Gleichzeitig damit begann sich aber auch

eine institutionelle Musikerziehung außerhalb der Schule zu etablieren, die den kulturellen Aufschwung des bürgerlichen Musiklebens begleitete oder erst ermöglichte. Dem Gang durch die Jahrhunderte von der Antike bis zur Aufklärung käme demgegenüber in viel höherem Maße nur historisches Interesse entgegen.

Während der Arbeit an diesem Buch vollzog sich die deutsche Einheit. Was hätte also nähergelegen, als die Schulmusikgeschichte der DDR mit einzubeziehen als einen Strang, der sich 1945 aus gemeinsamen Wurzeln mit Münnich, Martens, Reuter u. a. verzweigte und seine eigenen Äste und Triebe hervorbrachte. Aber schnell zeigte sich, daß eine solche Aufarbeitung unter gerechter Würdigung aller Quellen und Dokumente jetzt noch gar nicht zu leisten ist. Dies wird also einer späteren Auflage vorbehalten bleiben müssen.

So erscheint die Darstellung eingeschränkt auf das 19. und 20. Jahrhundert. Und auch hier muß noch eine weitere Einschränkung eingestanden werden, denn es geht im wesentlichen immer wieder nur um die Geschichte der Schulmusik in Preußen als dem einflußreichsten Staatsgebilde auch und gerade nach der nationalen Einigung im Deutschen Reich 1871 wie im Dritten Reich 1933. Auch wenn die kulturelle Entscheidungskompetenz bei den einzelnen Ländern lag, blieb Preußen dominant und zentral. Dennoch wäre es interessant, die lokalen Besonderheiten im liberalen Baden oder im konservativen Württemberg und Bayern, in Sachsen oder Oldenburg zu untersuchen. Doch zunächst sollte es um allgemeine Strömungen und musikpädagogische Aspekte und weniger um lokale Sonderentwicklungen gehen.

Im Bewußtsein dieser Unvollständigkeiten legen wir die Geschichte der Musikerziehung vor, weil eine größere zusammenfassende Darstellung nach Schünemanns grundlegendem Versuch (1928) abgesehen von einzelnen Handbuchdarstellungen (Kühn 1931; Rehberg 1954; Moser 1962; Hopf 1984; H. Ch. Schmidt 1986) noch aussteht. Dabei ist das Interesse an historischen Fragen wieder gewachsen, wie zahlreiche Spezialuntersuchungen und Monographien insbesondere zum frühen 20. Jahrhundert (Martin 1982; Hammel 1990; Pfeffer 1992) erkennen lassen. Schlechter sieht es mit Darstellungen zum 19. Jahrhundert aus, wo außer Kramer (1990) immer noch Löbmann (1908) und Schipke (1913) die wichtigsten Referenzen darstellen, die sich ausführlich mit der Entwicklung der Gesangbildungslehren beschäftigen. Hier wollen wir Lücken schließen und Zusammenhänge auch über größere Zeiträume deutlich machen. Dabei besteht auch hier die Schwierigkeit der Selektion. Vollständigkeit im Detail hätte die Darstellung nicht nur unübersichtlich, sondern auch unlesbar gemacht. Der geschichtliche Überblick kann Untersuchungen zu Spezialproblemen nicht ersetzen.

Vielmehr versucht diese Darstellung einen Mittelweg zwischen Struktur und Ereignisgeschichte einzuschlagen. Der Terminus Strukturgeschichte besagt, daß die einzelnen Ereignisse und Handlungen, die die Geschichte prägen, einem

übergeordneten Bezugssystem unterworfen sind, das es deutlich zu machen gilt, um darin die Bedeutung der einzelnen Ereignisse verstehen und würdigen zu können. Auf die Präparierung solcher Strukturen, nicht auf die lückenlose Aufzählung aller Einzelereignisse soll es hier ankommen. Walter Wiora hat für die Musikgeschichtsschreibung das Bild der Partitur als Anschauungsmodell eingeführt: immer gibt es in einem geschichtlichen Prozeß Haupt- und Nebenstimmen, die aber gleichzeitig oder kanonisch versetzt verlaufen. Und es ist Sache des interpretierenden Betrachters, was als Haupt- und was als Nebenlinie erscheint – ein Bild, das sicher in vollem Umfang auch auf die Geschichte der Schulmusik zutrifft, weswegen die ideale Leseform die einer Partitur wäre. So wurde die strenge Chronologie immer dann aufgegeben, wenn es auf übergeordnete Zusammenhänge ankam; so wird man sich mit vielen Quer- und Rückverweisen durch die Lektüre bewegen müssen, können Verdopplungen nicht immer ausgeschlossen werden.

Die Beschäftigung mit der Geschichte bedarf keiner besonderen Rechtfertigung, doch vielleicht einer Positionsbestimmung. Betrachtet man die Geschichte des Musikunterrichts, ist man immer in Gefahr, sie bloß als Kette von Ereignissen zu sehen, wie sie sich nach den Quellen darstellt: den amtlichen Erlassen und Verordnungen, den offiziellen Berichten in Akten und Journalen. Aber dies ist nur die eine Seite der Geschichte. Was sich tatsächlich im Schulalltag abspielte, was die einzelnen Pädagogen taten und dachten und warum sie so dachten, läßt sich daraus kaum rekonstruieren. Dies wäre als eine »Geschichte von unten« aus der Summe der überlieferten Schulerfahrungen, Unterrichtsberichte und Schriften der Beteiligten herauszupräparieren. Dieses Dilemmas eingedenk, soll dennoch beides versucht werden: die Praxis, wie sie war, auf die Bedingungen, die sie hervorriefen, zu beziehen.

So richtig die These der Historik ist, »daß wir das, was ist, erst ganz verstehen, wenn wir erkennen und uns klarmachen, wie es geworden ist« (Droysen), so wenig verfolgt die Darstellung das historicistische Postulat, Geschichte erst dann verstehen zu können, wenn wir die historischen Fakten nur aus sich selbst erklären. Vielmehr wendet sich der Blick in die Geschichte immer wieder zurück in die Gegenwart. »Das, was war, interessiert uns nicht darum, weil es war, sondern weil es in gewissem Sinn noch ist, indem es noch wirkt« (Droysen). Das Bewußtsein von der Geschichte unseres Faches und seiner Entwicklung soll letztlich der eigenen Positionsbestimmung, der Findung eines eigenen Standorts dienen, damit musikerzieherische Tätigkeit nicht unreflektiert erfahrene und überlieferte Leitbilder fortsetzt, sondern damit man weiß und entscheiden kann, was und warum man es tut. Doch entstand dieser Aufriß nicht primär unter dem Anspruch, aus der Geschichte zu lernen. Das wird ein Buch nur sehr bedingt leisten können. Es kann und will nicht normativ vorführen, was geschieht, wenn... . Es liefert auch kein objektives Geschichtsbild dessen, was sich im Musik- oder Gesangunterricht

in den vergangenen beiden Jahrhunderten ereignet hat. Es bleibt notwendig angewiesen auf den subjektiv gefärbten Versuch, die Zeitstrukturen, politischen Ereignisse und fachlichen Entwicklungen in ihren vielfältigen Zusammenhängen und Verstrickungen zu erkennen und zu verstehen. Es will dabei allgemeine Strukturzusammenhänge aufzeigen, aber auch Einzelheiten festhalten, die wichtig und charakteristisch oder doch wenigstens interessant erscheinen. Es möchte ein Lehr- und Lesebuch sein, dessen Beschreiben aber immer zugleich ein Deuten ist.

Bleibt zum Schluß ein Wort des herzlichen Dankes an alle die, die das Entstehen des Buches mit Rat und Kritik begleitet haben, insbesondere Frau Dr. Heide Hammel und Herrn Prof. Dr. Ulrich Günther, die einzelne Kapitel gelesen und mit kritischen Anmerkungen versehen haben, Herrn Helmut Großmann und Thomas Julich für zahlreiche Hinweise zu Richard Münnich, die Bibliotheken und Archive, die diese Arbeit mit Auskünften und der Bereitstellung der Quellen unterstützten, insbesondere das Deutsche Volksliedarchiv in Freiburg, das immer mit Rat und Auskünften zur Verfügung stand, und schließlich Susanne Falk und Jonas Herrmann, die das Manuskript Korrektur gelesen haben, sowie Roman Babler, der die Schlußredaktion betreute und die Register erstellte.

Freiburg, im März 1993

Vorwort zur zweiten Auflage

Eine neue Auflage der »Geschichte der Musikerziehung« fordert zu Überlegungen heraus, worin denn das Interesse an den historischen Wurzeln des Musikunterrichts bestehen könnte. Muss ein Musiklehrer, der sich vielen pädagogischen, fachlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen gegenübergestellt sieht, die Geschichte seines Faches kennen? Nützt ihm dieses Wissen etwas bei der Ausübung seines Berufs? Vielleicht ist es nicht so sehr geschichtliches *Wissen*, das wir suchen, sondern ein *Geschichtsbewusstsein*, das als Haltung das eigene pädagogische Tun reflektierbar macht. 1873 hatte Friedrich Nietzsche nach dem »Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben« gefragt und dabei bemerkt, dass sich das Tier vom Menschen nicht zuletzt dadurch unterscheide, dass es kein Bewusstsein vom Vergangenen besitze.

»So lebt das Tier unhistorisch: denn es geht auf in der Gegenwart. [...] Der Mensch hingegen stemmt sich gegen die große und immer größere Last des Vergangenen: diese drückt ihn nieder oder beugt ihn seitwärts, diese beschwert seinen Gang als eine unsichtbare und dunkle Bürde.« (Stuttgart 1982, S. 8).

Geschichte kann also zur Bürde werden – wie wir aus der eigenen leidvollen Erfahrung mit unserer Geschichte wissen –, die uns am bedenkenlosen, freien Tun hindert. Nur der Handelnde, der Neues schafft und dabei traditionelle Konventionen verletzt, braucht Vergessen; nur der Handelnde ist (ge)wissenlos (Goethe), weil er im Handeln selbstvergessen ganz in der Gegenwart lebt, um in die Zukunft zu wirken. Aber als politische und soziale Personen bedürfen wir auch der Reflexion, die innehält und sich erinnernd mit der Vergangenheit auseinandersetzt, nicht um *etwas* aus ihr zu lernen – lernen kann man nur aus eigener Erfahrung und praktischem Handeln –, sondern um ein *Bewusstsein von den Zusammenhängen* zu entwickeln, in denen wir immer schon stehen.

Vielleicht erklärt dies das neue Interesse an der eigenen Fachgeschichte, welches die neue Auflage notwendig macht. Bei dieser Gelegenheit wurden die einzelnen Kapitel revidiert und erweitert. Besonderer Dank gilt hier Frau Barbara Boock vom Deutschen Volksliedarchiv, die unermüdlich bei der Quellenbeschaffung und mit Auskünften geholfen hat. Der neuen Ausgabe war aber auch ein Ausblick auf die aktuellen Entwicklungen am Ende des 20. Jahrhunderts anzufügen. An erster Stelle stand dabei die Herausforderung, die musikpädagogische Entwicklung in der DDR nach der Wiedervereinigung nun nicht länger aus der geschichtlichen Darstellung auszuklammern. Denn die gesamtdeutsche Lage heu-

te macht es unerlässlich, sich den unterschiedlichen Entwicklungssträngen der 44 Jahre lang getrennten Geschichte zu stellen. Dabei mag es immer noch zu früh sein, ein objektives, vorurteilsfreies Bild der genauen Umstände und musikpädagogischen Konzepte in der DDR-Musikerziehung zu erhalten und dabei zwischen politisch opportunen Verlautbarungen und persönlichen Überzeugungen deutlich zu trennen. Eine umfassende Auswertung aller vorhandenen Dokumente und Akten steht derzeit noch aus und muss künftiger historischer Forschung vorbehalten bleiben. Dennoch soll im neu hinzugefügten 16. Kapitel der Versuch einer geschlossenen Darstellung aus heutiger Sicht versucht werden. Mein Dank gilt hier Bernd Fröde für manche sachlichen Hinweise und besonders Günter Olias, der mir auf der Grundlage seiner persönlichen Erfahrungen als Musikpädagoge in der DDR und in heute kritischer Distanz zur erlebten DDR-Geschichte viele Anregungen und korrigierende Hinweise gegeben hat.

Schließlich wurde das Literaturverzeichnis aktualisiert und erweitert, so dass der heutige Leser auch neuere Darstellungen zur Geschichte der Schulmusik und des Musikunterrichts finden kann. Die restlichen Kapitel sind im wesentlichen unverändert beibehalten worden. Auch den Titel haben wir belassen, um die Verbindung zur ersten Auflage bestehen zu lassen, obwohl es vielleicht richtiger wäre, von der Geschichte der Schulmusik oder des Musikunterrichts zu sprechen, um den ideologisch und historisch nicht unbelasteten Begriff der (Musik)Erziehung zu vermeiden.

Blicken wir heute zurück auf die Geschichte, erkennen wir in Diltheys geisteswissenschaftlichem Verstehensbegriff und mit den Pädagogen um Lietz, Wyneken, Geheeb u.a. schon vor hundert Jahren den Aufbruch in eine erste pädagogische Reformbewegung, die ein anderes Lernen (weg von der Lern- und Pauschule) in einer anderen Schule (den Landerziehungsheimen, der Arbeitsschule etc.) anregte und erprobte. Die Curriculumreform bildete dann eine zweite große Reformbewegung im 20. Jahrhundert, die vor allem strukturell viel in Bewegung brachte, deren inhaltliche Impulse sich aber langfristig nicht durchsetzen konnten. Heute hätten wir nach PISA allen Grund, die bereits vorhandenen, teils geglückten, teil misslungenen Reformansätze wieder aufzugreifen und weiterzudenken. Doch das Gegenteil geschieht: Die Reformierte Oberstufe wird zurückgenommen, Klassenteiler und Stundendeputat werden heraufgesetzt (was jedem innovativen Engagement entgegenwirkt), es werden allgemeine Bildungsstandards eingeführt (trotz der negativen Erfahrungen in den USA und in Großbritannien), also mehr Kontrolle und zentrales Reglement (Zentralabitur!) verordnet, statt nach den Gründen für die Bildungskrise zu forschen, die Bedingungen zu analysieren und eine inhaltliche Neuorientierung (neues Lernen in einer neuen Schule) voranzutreiben. Hier könnte historisches Bewusstsein durchaus richtungsweisend sein.

Aus Geschichte lernen? Darum geht es nicht; vielmehr kommt es darauf an, die Gegenwart genauer zu verstehen und sich anbahnende Entwicklungen besser zu durchschauen, indem wir vergangene Ereignisse in ihrer Bedeutung für die Gegenwart sensibler wahrnehmen. Dadurch könnte ein neues Bewusstsein entstehen, damit wir als pädagogisch Handelnde nicht (ge)wissenlos bleiben.

Freiburg, Sommer 2003