




Vermessung der Musikpädagogik

Eva Meidel
Silke Kruse-Weber
Bernd Clausen
Alexander J. Cvetko
Martina Krause-Benz
(Hrsg.)



Reflexionen
Brennpunkte
Perspektiven

Festschrift für Stefan Hörmann
zum 60. Geburtstag

WAXMANN

Eva Meidel, Silke Kruse-Weber, Bernd Clausen,
Alexander J. Cvetko, Martina Krause-Benz

Vermessung der Musikpädagogik

Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven

Festschrift für Stefan Hörmann zum 60. Geburtstag



Waxmann 2023
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4713-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9713-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2023

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © Mr.Timoty/www.istockphoto.com

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorrede.....	7
--------------	---

REFLEXIONEN: Historische Musikpädagogik

Kontinuität und Wandel zwischen 1945 und 1958 Musikpädagogik und Wissenschaft (<i>Bernd Clausen</i>).....	11
Fachzeitschriften des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und ihr Wert bei der Erforschung der Geschichte der Musikpädagogik Ein Beitrag zur Entwicklung einer Quellenkunde (<i>Benjamin Eibach</i>).....	49
Zwischen Didaktik und Wissenschaft Das Bamberger Fachstrukturmodell, die Klavierpädagogik von Frieda Loebenstein und eine Einladung zum Denken über die Fachgrenzen hinaus (<i>Silke Kruse-Weber</i>).....	71

BRENNPUNKTE: Musikdidaktik und Wissenschaftliche Musikpädagogik

Zur Dichotomie von Sein und Sollen in der Musikpädagogik (<i>Eckhard Nolte</i>).....	109
„... eine problematische Trennung“? Warum das Bamberger Fachstrukturmodell Sprengkraft hat: Einblicke in die Geschichte einer Schieflage (<i>Alexander J. Cvetko</i>).....	131
„Plausibilität“ in der Musikdidaktik Konturierung eines grundlegenden Qualitätskriteriums von Unterrichtsplanung (<i>Eva Meidel</i>).....	151
„... oder ist das dann schon zu musikdidaktisch?“ Potenziale, Probleme und Perspektiven fachlicher Systematisierung in der Musikpädagogik (<i>Martina Krause-Benz</i>).....	171
Sind wir die, die immer nur hinterher hängen? Ahistorische Musikpädagogik aus kritisch-konstruktiver Sicht (<i>Daniel Mark Eberhard</i>).....	191

PERSPEKTIVEN: Schule und Hochschule

Elementares Musizieren 60 plus Ein musikpraktischer Exkurs zur Stärkung regionaler Identität (<i>Michael Forster</i>)	205
Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Musikunterricht Zur Professionalisierung der Musiklehrkräftebildung (<i>Gabriele Schellberg</i>).....	223
Landkarten Zur Vermessung und Verortung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften im Spannungsfeld von Fachdidaktik(en), Allgemeiner Didaktik und Bildungswissenschaft (<i>Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann</i>).....	253
„Produktion und Präsentation“ als Beitrag zur Identifikations- und Kreativitätsförderung von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden im Studiengang Lehramt Musik (<i>Josef Fenninger</i>)	279
Autorinnen und Autoren.....	299

Vorrede

Am 11. Juli 2023 feierte Stefan Hörmann, Inhaber des Lehrstuhls für Musikpädagogik und Musikdidaktik sowie gegenwärtig Vizepräsident für Lehre und Studierende an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, seinen 60. Geburtstag. Mit dem vorliegenden Band möchten alle Beitragsautorinnen und -autoren ihre hohe Wertschätzung für den Wissenschaftler, Hochschullehrer, Verbandstätigen, persönlichen Förderer und Freund zum Ausdruck bringen und ihm auf diese Weise für sein vielfältiges wissenschaftliches Wirken danken.

Das Zentrum von Stefan Hörmanns mittlerweile 34-jähriger beruflicher Tätigkeit bildete stets die Universität. Dabei galt sein hauptfachliches Studieninteresse zunächst weniger der Musikpädagogik als vielmehr der Musikwissenschaft. Zeitweise durch die Studienstiftung des deutschen Volkes, das Cusanuswerk sowie nach dem Bayerischen Begabtenförderungsgesetz gefördert, schloss er im Zeitraum von 1983 bis 1994 beide Studienrichtungen mit Magisterprüfung und Promotion – letztere mit Hauptfachwechsel auf Musikpädagogik – an der Ludwig-Maximilians-Universität München ab. Seine Dissertation mit dem Titel *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts* spiegelt dabei Stefan Hörmanns dezidiertes Interesse an der Beziehung der von ihm studierten Disziplinen wider – ein Fokus, der seine fachliche Reflexion seitdem begleitet. Die Chance, sich der Musikpädagogik im universitären Kontext beruflich weiterführend zu widmen, erhielt Stefan Hörmann am Lehrstuhl seines Doktorvaters und Mentors Prof. Dr. Eckhard Nolte, an dem er als wissenschaftlicher Mitarbeiter, Assistent und Lehrbeauftragter von 1989 bis 2004 tätig war. Wie fachlich prägend die hier entstandene Verbindung gewirkt hat, wird nicht zuletzt im Entstehungskontext des *Bamberger Fachstrukturmodells* offensichtlich, das seit dem Jahr 2016 in der aktuellen Fachdiskussion federführend von Stefan Hörmann zusammen mit Eva Meidel vertreten wird und dessen gedankliche Basis wesentlich auf Eckhard Nolte rekurriert. Weitergehende berufliche Perspektiven eröffneten sich Stefan Hörmann, als er im Jahr 2001 den Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zunächst in Vertretung und mit dem Jahr 2005 als Inhaber übernahm. Die damit verbundenen Herausforderungen veranlassten ihn, sich verstärkt auch fach- und hochschulpolitisch zu engagieren. Zusätzlich zu seiner ergebnisreichen Tätigkeit als zeitweises Leitungsmitglied und Vorsitzender des Arbeitskreises der Musikdidaktiker an den bayerischen Musikhochschulen und Universitäten (AMD) brachte er sich in der hochschulischen Selbstverwaltung in verschiedensten Funktionen ein – so beispielsweise als Dekan, Mitglied des Senats oder als Leiter der Zertifizierungskommission zur Akkreditierung von Studiengängen. Dass ihm sowohl die fachliche als auch verwaltungsseitige Perspektive gleichermaßen wichtig sind, bewies Stefan Hörmann, als er im Jahr 2020 zusätzlich zu seinen

umfangreichen Aufgaben als Lehrstuhlinhaber das Amt des Vizepräsidenten für Lehre und Studierende übernahm.

Einen maßgeblichen fachlichen Interessenschwerpunkt Stefan Hörmanns bildet die Wissenschaftliche Musikpädagogik, in deren Rahmen er zu verschiedenen Themenfeldern – wie jüngst zur Hermeneutik und zu Stellenausschreibungsprofilen – publiziert. Argumentative Prägnanz prägt dabei in jeder Hinsicht sein fachliches Denken ebenso wie seinen Einsatz für eine Schärfung des Begrifflichen im fachlichen Diskurs bzw. sein Eintreten für eine klare Unterscheidung von deskriptiven und präskriptiven Aussagequalitäten, wodurch er die Frage nach der Normativität in der Musikpädagogik nachhaltig in Diskussion hält. Als ein Statement dieser Sichtweise ist das Bamberger Fachstrukturmodell zu sehen, das sich als wissenschaftlich generiertes Angebot zur fachlichen Orientierung versteht. Stefan Hörmanns Fokus auf einen inhaltlich klar definierten und in dieser Hinsicht kontinuierlichen Austausch zu Themen der Wissenschaftlichen Musikpädagogik bereichert nicht zuletzt den von ihm und Bernd Clausen initiierten und mittlerweile langjährig bestehenden Forschungsverbund mit den Herausgebenden dieser Festschrift. Als kritisch-konstruktiver Impulsgeber wird er in den zahlreichen Gesprächen und gemeinsamen Projekten hochgeschätzt, seine von ihm nachdrücklich vertretene spezifische Zitierweise mindestens konzediert. Unsere Reverenz ihr gegenüber erfolgt in den Texten und Literaturverzeichnissen dieses Bandes.

Stefan Hörmanns Einsatz für eine Wissenschaftliche Musikpädagogik, die sich selbst in reflektierendem Habitus gegenübertritt und die auch seine Haltung in Lehre und Forschung charakterisiert, würdigt die vorliegende Festschrift – durchaus im Impetus von Daniel Kehlmanns Bestseller – unter dem Titel *Vermessung der Musikpädagogik*. Die Leit motive der wissenschaftlichen Arbeit des Jubilars, die in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik insbesondere in ihrer systematischen bzw. historischen Ausrichtung sowie im fachlichen Selbstverständnis zu verorten sind, geben den Beiträgen der Festschrift die thematischen Rahmungen. In ihrem Spektrum rückt wiederum das Bamberger Fachstrukturmodell wiederholt in den reflexiven Fokus.

Schlussendlich ist all jenen herzlich zu danken, die zur Entstehung der vorliegenden Festschrift wesentlich beigetragen haben: den Autorinnen und Autoren für ihre Mitwirkungsbereitschaft und Beiträge, Florian Mayer für seine redaktionelle Unterstützung und Erik Kirchgäßner für die Gestaltung des Stylesheets. Ein ganz besonderer Dank gilt der Mäzenin des Lehrstuhls und Ehrensensatorin der Universität Bamberg, Frau Bärbel Irmeler, die die Realisierung der Festschrift großzügig finanziert hat.

REFLEXIONEN

Historische Musikpädagogik

Kontinuität und Wandel zwischen 1945 und 1958

Musikpädagogik und Wissenschaft

Bernd Clausen

Amice, citatio solum habet signum citatis. Litteris italicis non requiritur! Ceterum quomodo ego aliquid in oratione efferre putavi?

Vorbemerkung

Vor einigen Jahren haben Stefan Hörmann und Eva Meidel unter einem historischen Forschungsparadigma die Querstände und Schief lagen des Begriffsfeldes W(wissenschaftliche Musikpädagogik aufbereitet und in ihr Bamberger Fachstrukturmodell einfließen lassen.¹ Dieses hat bei einigen Zeitgenossinnen und Zeitgenossen kritisch resoniert, und die beiden Verfasser stellten sich den Einwänden und Bedenken in einem weiteren Beitrag.² Eine breite wissenschaftstheoretische Debatte blieb bisher jedoch aus.³ Dabei sind fachsystematische Untersuchungen keineswegs akademische Spiegelfechtereien, auch wenn sie in der Außensicht gelegentlich als solche angesehen werden. Derlei Klarstellungen und Aushandlungen sind vielmehr selbstverständlicher Teil musikpädagogischer Forschung.⁴ Auf die Bedeutung von Begriffsklärungen weist etwa Abel-Struth hin, wenn sie feststellt: „Geklärte Begriffe schaffen die Voraussetzungen zur Darlegung von Problemen, von Theorien, für die Sachlichkeit von Diskussionen.“⁵ Die Analyse historischer Befunde und ihre Zusammenfassung in einem Strukturmodell sind überdies Teil einer notwendigen Reflexion der Fachgeschichte aus der Perspektive des Hier und Jetzt. Dazu ließe sich Heinz Antholz bemühen, der das „Erkenntnisinteresse der Musikpädagogik an ihrer Geschichte“ als *einen* „Ansatz bemühter Selbstdurchsichtigkeit und Identitätsfindung“ bezeichnete.⁶ Werden rezente Debatten in dieser Weise durch historisch musikpädagogische Untersuchungen angeregt, so kann das als ein Maximalziel dieses

1 Hörmann/Meidel 2016.

2 Hörmann/Meidel 2020a.

3 Siehe dazu Cvetko 2023 in diesem Band.

4 Siehe dazu Nolte 2023 und Krause-Benz 2023 in diesem Band.

5 Abel-Struth ²2005, 599; vgl. auch Vogt 2014, 7.

6 Antholz 2001, 323.

Forschungsparadigmas aufgefasst werden, und zwar nicht nur aus Sicht eines kleinen Kreises von Forschenden, der sich vor dem Hintergrund der Quellenlage unseres Faches über Beziehungen und Zusammenhänge spezialisiert austauschen kann, sondern für die *scientific community* insgesamt. Hörmann hat nicht nur mit seinem Bamberger Fachstrukturmodell, sondern in vielen anderen Untersuchungen historische Fragestellungen bearbeitet.⁷ Dieser Festschriftbeitrag nimmt jene Bemühungen zum Anlass und wirft auf das Themenfeld Musikpädagogik und Wissenschaft in strukturgeschichtlicher Perspektive einen Blick.⁸ Ein Auslöser war die erneute Lektüre eines zusammen mit Stefan Hörmann und Alexander J. Cvetko verfassten Aufsatzes.⁹ Denn die dort aufgeworfenen Fragen zu einer mutmaßlichen Geschichtsvergessenheit der deutschen Musikpädagogik, zum Verhältnis gegenwärtiger Forschung zur eigenen Fachgeschichte sowie zu einer möglichen hohen Selbstreferentialität der musikpädagogischen Forschung sind nach wie vor zentral für das fortdauernde gemeinsame Nachdenken. Darüber hinaus gewinnt in den von uns bis heute durchgeführten Zeitzeugen-Interviews¹⁰ zunehmend die Einsicht an Bedeutung, dass beispielsweise institutionsgeschichtliche Blickweisen kaum eingenommen wurden, sie aber von unseren Gesprächspartnern stets erwähnt und als bedeutsam herausgestellt werden. Ein weiterer Anlass für die Beschäftigung mit dieser Thematik ist im letzten Satz der Dissertation von Hörmann zu finden: Vor dem Hintergrund seiner Analysen zur Werkbetrachtung stellt der Autor fest, Michael Alts *Didaktik der Musik* von 1968 könne kaum mehr „als Wendepunkt zur modernen Musikpädagogik“ bezeichnet werden, denn sie bündele „in wesentlichen Teilen älteres Gedankengut.“¹¹ Die nachfolgenden Ausführungen nehmen diesen Befund unter anderer Themenstellung auf.

1 Zweifelhafte fachgeschichtliche Markierungen

a. Neuorientierung

In den einschlägigen Überblicksdarstellungen wird die Fachgeschichte der Musikpädagogik zumeist als Ereignisgeschichte erzählt, wobei für die Kennzeichnung häufig Schlagwörter eingesetzt werden. Für die Beschreibung von Gegebenheiten kurz nach dem Zweiten Weltkrieg ist es unter anderem das Wort *Neuorientierung*.¹² Wilfried Gruhn gebraucht es in einer Kapitelüberschrift seiner Geschichte der Musikerziehung – allerdings behutsam, denn er schreibt: „*Ansätze zu einer Neuorientierung*“.¹³ Dabei weist er auf

7 Z. B. Hörmann/Meidel 2020b; Hörmann 2003, 1998, 1995.

8 Vgl. Cvetko 2016.

9 Clausen/Cvetko/Hörmann 2017.

10 Clausen/Cvetko/Hörmann 2020a, 2020b.

11 Hörmann 1995, 198.

12 Nachfolgend wird ausschließlich auf den musikpädagogischen Diskurs in der BRD geschaut. Für die SBZ und die DDR siehe insbesondere Fröde 2010.

13 Gruhn 2003, 285; Hervorh. BC.

Walter Gieseler hin, der die Etikettierung *Stunde Null*, mit der das Jahr 1945 als Zusammenbruch und als ein an Vorvergangenes anknüpfender Augenblick benannt wird, als „Märchen“¹⁴ bezeichnet. Mag man dieser Formulierung einer Stunde Null in historischer Distanz zu Recht kritisch gegenüberstehen, sollte darüber nicht vergessen werden, dass sie durch die ethnografische Studie des französischen Philosophen Edgar Morin¹⁵ oder durch den bis heute verstörenden Film *Deutschland im Jahre Null* von Roberto Rossellini (1948) sowie in anderen zeitgenössischen Publikationen gebräuchlich war und nicht allein eine nachträgliche Etikettierung ist. Der Siegener Politikwissenschaftler Wolfgang Bergem stellt heraus, dem „Begriff von der »Stunde Null« [komme] durchaus seine Berechtigung als Chiffre für eine Stimmung zu, die sich aus der subjektiven Wahrnehmung völliger Zerstörung und damit der Chance für einen Neuanfang speiste, der etwas beginnen sollte, das fundamental anders war als das in den Jahren vor 1945 Erlebte.“¹⁶ Obwohl sich nach Kriegsende eine neue Gesellschafts- und Staatsform entwickelte, komme „der Metapher von der »Stunde Null« hingegen im Blick auf die politische Kultur“ wenig Plausibilität zu. Vielmehr zeige die „politisch-kulturelle Entwicklung [...] Kontinuitätslinien, die in die Zeit vor 1945, auch in die Zeit vor 1933 und zum Teil auch vor 1918 zurückreichen.“¹⁷ Stunde Null und die damit einhergehende Vorstellung einer *tabula rasa* seien, so Bergem, überdies für die verschiedenen Ebenen der deutschen Gesellschaft differenziert zu betrachten. Was die junge Bonner Republik betrifft, gelangt er zu der Einschätzung, es scheine „angemessener zu sein, im Blick auf die politische und gesellschaftliche Entwicklung im Nachkriegsdeutschland anstatt den absoluten Begriff von der »Stunde Null« zu gebrauchen, eher von Kontinuität und Wandel zu sprechen.“¹⁸ Die Stunde Null als Gründungsmythos für die Bundesrepublik Deutschland taue nicht, resümiert Bergem. Obwohl der quellengestützte Beweis zukünftig noch zu führen ist, dass Kontinuität und Wandel auch für die musikpädagogische Fachgeschichte beleg- und belastbare Beschreibungsparameter sind, deutet sich diese mutmaßliche Passung schon bei einer bloß kursorischen Sicht auf die Quellen an.¹⁹ Sie wird sichtbar bei einem Blick in das nach 1949 zunächst verwendete Unterrichtsmaterial aus den 1940er Jahren, bei dem etwa durch Abklebungen oder Schwärzungen versucht wurde, sich nationalsozialistischer und martialischer Lehr-/Lerninhalte in Schulbüchern zu entledigen. Das sei knapp an einem nach 1945 in Gebrauch befindlichen Artefakt, der von Adolf Strube 1942 herausgegebenen *Deutschen Musikkunde*²⁰, illustriert.

14 Gieseler 1986b, 177.

15 Morin 1947.

16 Bergem 2018, 133.

17 Bergem 2018, 131.

18 Bergem 2018, 133.

19 Das ist prinzipiell kein neuer Gedanke. So übertitelt bspw. Michael Schenk in seiner Arbeit zu Eberhard Werdin eines seiner Kapitel mit der Frage „Musikunterricht in musischer Kontinuität oder musikpädagogischer Neuorientierung“. Schenk 2001, 19.

20 Strube 1942.



Schwarzwalddmusikanten spielen auf

Die Oboe
Auf einem Musikfest in Thüringen bat Franz Liszt den Oboer, eine bestimmte Stelle doch wirklich piano zu blasen. Der Oboer jedoch erwiderte: „Herr Doktor, wenn ich piano blasen könnte, wäre ich nicht in Altenburg.“

Der Posaunist
Während einer Probe ersuchte Bälow den Posaunisten, doch Forte zu blasen. Der Posaunist blies stärker. Bälow rief wiederholt: „Forte sollen Sie blasen.“ Der Posaunist blies noch stärker. Wieder rief Bälow: „Aber blasen Sie doch Forte.“ Krebrot im Ge-
der Bälow sein Instrument sinken und stieß hervor: „Stärker kann ich nicht.“
Darauf Bälow: „Das ist es ja gerade, nicht Fortissimo, sondern Forte sollen Sie blasen.“

Der Paukenschläger
Zum Intendanten eines Theaters kam auch mal ein Paukenschläger mit der Bitte um Zulage: „Was brauchen S'Zuag? Sitzen ja so allewel da und tun die meiste Zeit nix.“

Ernstes und Heiteres von den Instrumenten und ihren Spielern

Alte Geigen

Was die alten Geigen unersetzlich macht, ist etwas ganz Geistiges. Wenn man eine Geige spielt, vielleicht handelt Jahre, so erhält sie dadurch erst ihre eigene, höchste Vollendung. Man hat solche alte Violinen geöffnet und auf dem Boden eine Menge Spitzrechen gefunden, welche die Geige aus sich herausgespielt hat. Alles Fremde, alles, was nicht zu ihrer Harmonie gehört, nicht hinein in ihre Schwingungen und was die Vollendung stören möchte, stößt die Geige aus. Das ist das Wundernämste, dieser Geist der Harmonie, der in ihr liegt. Deshalb muß einer, der eine Geige spielen will, auch in der Harmonie verstanden sein, nicht etwa als ein Stück Holz. Was sie nicht gespielt wird, ist sie hin.

Die Hobolisten

Mit einem guten Marsche meiner Hobolisten ist es mir ein wahres Vergnügen, mit Europa durch den Mund der Kanonen zu sprechen.
Friedrich der Große

Der Pfeifer

Nach einer Schlacht fragte Friedrich d. Gr. die Offiziere seiner Umgebung, wor sich nach ihrer Meinung am tapfersten gehalten hätte. — „Eure Majestät“, lautete die Antwort eines Schmeichlers. „Sie irren sich“, erwiderte Friedrich. „Vielmehr ein Pfeifer, bei dem ich wohl zwanzigmal während des Kampfes vorbeikam, und der nie aufhörte, sein „Turllüttetu“ zu blasen.“

Das Orchester

Wenn alle erste Violine spielen wollten, würden wir kein Orchester zusammenbekommen. Achte daher jeden Musiker an seiner Stelle.
Robert Schumann

Fagott und Flöte

Über den eigenartigen Fagottklang machten sich im 18. Jahrhundert (und auch heute noch) die Leute oft lustig. Man verglich ihn mit dem Gebrunze der reinsten Eisen- oder Kupferstücke, die man sich an der Hand nehmen kann. Folgendes Beispiel des Soldatenkönig Friedrich Wilhelm I. der dritte Spätle sehr liebt, bekam in seinem Tabakkollegium einst solche Komposition, ein Werk des Kapellmeisters Gottfried Pepusch, zu hören. Pepusch hatte diesen musikalischen Witz für sechs Fagottstimmen eingerichtet, die er als „porco primo“, (erstes Schwein), „porco secondo“, (zweites Schwein) usw. bezeichnete. Friedrich Wilhelm I. ließ sich das „Schweinesextett“ wiederholt vorspielen und schüttelte sich dabei jedesmal vor Lachen. Auch der Kronprinz, der in Pepusch's dem Stück auch bei ihm bei Tisch zu Gehör zu bringen.
Die Tafelrunde ist versammelt und lacht im voraus über das musikalische „Gegrunze“. Mitten im Saale stehen sechs Notenpulte, Pepusch kommt, bringt aber sieben Musiker mit, legt ernsthaft die Noten auf die Pulte und stellt sich, ein Blatt in der Hand, im Saale um. Der Kronprinz tritt auf ihn zu und fragt: „Herr Kapellmeister, sucht Er etwas?“ „Es fehlt noch ein Pult“, antwortet Pepusch.
„Gut“, ruft der musische Schwermut in seiner Musik?“, fragt der Kronprinz — ein „flauto solo“¹⁾...
Der Kronprinz selbst erzählte Quantz diese Geschichte und fügte lachend hinzu: „Der alte Kerl hat mich richtig angeführt, und ich mußte ihm noch gute Worte geben lassen, damit er das Ferkelchen nicht noch dazu vor meinem Vater aufführte.“

¹⁾ Ein Flötensolo, womit der Kronprinz gemeint war.

Abbildung 1: Deutsche Musikkunde (Strube 1942)

Von Tonleitern, Klängen und Rhythmen

Die schriftlichen Zeichen für die Töne werden Noten genannt. Die längere oder kürzere Dauer einer Note wird durch die Form und Gestalt der Noten gekennzeichnet. Man bedient sich folgender Notenformen:

Ganze Note,

gleich 2 halben Noten,

" 4 Viertelnoten,

" 8 Achtelnoten,

" 16 Sechzehntelnoten,

" 32 Zweihundrtelnoten.

Der Punkt neben einer Note bedeutet, daß die Note um die Hälfte ihres Wertes verlängert wird, so hat beispielsweise die ganze Note \circ vier Zählzeiten, die ganze Note mit einem Punkt = \circ sechs Zählzeiten usw.

Die Pausen Das zeitweilige Schweigen einer Stimme wird durch die Pause kenntlich gemacht. An die Stelle der Noten treten dann folgende Pausenzeichen:

die ganze Taktpause

" halbe Taktpause

" Viertelpause

" Achtelpause

" Sechzehntelpause

" Zweihundrtelnote

Deutsche Musikkunde I

Ernstes und Heiteres von den Instrumenten und ihren Spielern

Alte Geigen Was die alte Geigen unersetzlich macht, ist etwas ganz Geistiges. Wenn man eine alte Geige spielt, so fühlt man sich in der Vergangenheit. Man hat das Gefühl, als ob man in die Vergangenheit zurückgekehrt wäre. Man hat das Gefühl, als ob man in die Vergangenheit zurückgekehrt wäre. Man hat das Gefühl, als ob man in die Vergangenheit zurückgekehrt wäre.

Nikolaus Lenau über altitalienische Geigen.

Das Orchester Wenn alle erste Violine spielen wollten, würden wir kein Orchester zusammenbekommen. Achte daher jeden Musiker an seiner Stelle.

Robert Schumann.

Fagott und Flöte Über den eigentümlichen Fagottklang machten sich im 18. Jahrhundert (und auch heute noch) die Leute, oft lustig. Man verglich ihn mit dem Gegrünze der Borstentiere; es gab auch witzige Musikstücke, in denen das Fagott eine scherzhafte Rolle spielte. Der Soldatenkomponist Friedrich Wilhelm I., der derbe Spaß sehr liebte, bekam in seinem Tabakkollegium einst solche Komposition, ein Werk des Kapellmeisters Gottfried Pepusch, zu hören. Pepusch hatte diesen musikalischen Witz für sechs Fagottstimmen eingerichtet, die er als „porco primo“ (erstes Schwein), „porco secondo“ (zweites Schwein) usw. bezeichnete. Friedrich Wilhelm I. ließ sich das „Schweinesextett“ wiederholt vorgespielen und sagte: „Ich habe mich sehr vergnügt, aber ich würde mir wünschen, daß die Fagotten nicht so sehr ausschlagen mit dem Vater davon und forderte Pepusch auf, das Stück auch bei ihm bei Tisch zu Gehör zu bringen.

Die Tafelrunde ist versammelt und lacht im voraus über das musikalische „Gegrünze“. Mitten im Saale stehen sechs Notenpulte. Pepusch kommt, bringt aber sieben Musiker mit, legt ersahft die Noten auf die Pulte und sieht sich, ein Blatt in der Hand, im Saale um. Der Kronprinz tritt auf ihn zu und fragt: „Herr Kapellmeister, sucht Er etwas?“ „Es geht noch ein Pult“, antwortet Pepusch. „Ich dachte, was nur sechs Schweine in Seiner Musik?“ fragt der Kronprinz. „Gott, Herr Kronprinzliche Hoheit, aber es ist noch ein Ferkelchen hinzuzusetzen — ein „diavolo solo!“

Der Kronprinz selbst erzählte Quantz diese Geschichte und fugte lachend hinzu: „Der alte Kerl hat mich richtig angeführt, und ich mußte ihm noch gute Worte geben lassen, damit er das Ferkelchen nicht noch dazu vor meinem Vater aufführte.“

1) Ein Flötensolo, womit der Kronprinz gemeint war.

Abbildung 2: Deutsche Musikkunde (Strube 1942)²¹, kaschiert (Archiv BC)

21 In der Ausgabe ist die Titelei herausgeschnitten, das Buch ist aber nur einmal erschienen.

Abbildung 1 zeigt eine Doppelseite aus einem vollständig erhaltenen Original, bei der die Seitenzählung korrekt von 54 auf 55 springt. Die offensichtlich nach 1945 verwendete Ausgabe in Abbildung 2 hat den Textteil auf Seite 54 zu den *Hoboisten* und den *Pfeifern* abgeklebt, und die Seitenzählung setzt mit 65 fort. Herausgetrennt wurde das Kapitel „Lebenslauf der Militärmusik“, in dem vom „Heerhorn der Germanen“ bis zum „Musikkorps der Luftwaffe“ eine Beschreibung derselben, inklusive eines Dankes der „deutschen Militärmusik“ an Adolf Hitler für die Gleichstellung der Musikmeister mit den Offizieren, wiedergegeben ist. Diese Art des Umgangs mit Lehrmaterial, das vor 1945 erschien, lässt sich ebenso für Unterrichtsmaterialien anderer Schulfächer finden.

Auch in Hinsicht auf Personen, die seit 1946 wieder publizierten oder in anderen Zusammenhängen tonangebend waren, werden mit den Begrifflichkeiten Kontinuität und Wandel eine andere Vorstellung von Fachgeschichte hergestellt.²² Dazu gehören die von zentralen Vertretern der Jugendmusikbewegung initiierten (neo-)musischen Aktivitäten, wie das für den September 1946 unter anderem bei Herbert Saß dokumentierte „erste Treffen der Freunde und Vertreter der Jugendmusikbewegung nach dem Zusammenbruch in der Heimvolksschule Jagdschloß Göhrde“²³, das von Fritz Jöde, Karl Lorenz und Gottfried Wolters geleitet wurde. Diese und weitere Zusammenkünfte beeinflussten nicht zuletzt ebenso die musikpädagogischen Vereins-, Verbands- und Zeitschriftengründungen; auch die *Gesellschaft für Musikforschung* mit ihrer *Kommission Musikerziehung*²⁴ hat ganz wesentlich die Diskussionen dieses Zeitabschnitts mitbestimmt.²⁵ Einige dieser Organisationen meldeten sich bald mit bildungspolitischen Statements zu Wort, wie z. B. mit der Denkschrift des *Verbandes Deutscher Schulmusiker* von 1949 oder mit dem Aufruf „Zur Notlage der Musikerziehung und Musikpflege“ der *Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung und Musikpflege* von 1953.

Zahlreiche Quellen der Nachkriegszeit artikulieren eine Wahrnehmung vollkommener Zerstörung nicht nur in materieller, sondern auch in kultureller Hinsicht. Der Blick in den Beginn des Artikels von Fred Hamel in der ersten Ausgabe der von ihm herausgegebenen Zeitschrift *Musica* aus dem Jahr 1947 zeigt, dass beispielsweise mit der weit verbreiteten Diktion *Notlage* eine für die Zeitgenossen ganz reale Situation beschrieben wird, die sich nach Auffassung dieses Autors schon während der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft anbahnte. Die weitgehende Schließung der Theater und Opernhäuser im Sommer 1944 markierte schließlich einen Tiefstand, über den Hamel – recht allegorisch – folgendermaßen berichtet:

„Die Künstler, die nicht zum Volkssturm eingezogen wurden, mußten den Weg in die Rüstungsindustrie antreten. Anstatt Notung zu schmieden, mußte Jung-Siegfried nun Flakrohre ziehen. Das war zwar kriegswichtiger, aber mit munteren Schmelz- und Schmiede-

22 Siehe dazu die berechtigte Kritik von Phleps 1995 an Helms/Schneider/Weber 1994.

23 Saß 1987, 302.

24 Die Verwendung der Bezeichnungen ist in den konsultierten Quellen uneinheitlich.

25 Vgl. dazu auch Hodek 1977, insbes. 212–237.

liedern war es nun aus. Für die meisten war es, seelisch noch mehr als körperlich, eine Marter, künstlerisch vollends eine Katastrophe. Die Musikpflege, dem Lebendigen entfremdet und längst zum KdF-Rummel erstarrt, war endgültig tot.“²⁶

Hamel analysiert und beschreibt jedoch nicht nur die Lage im besetzten Deutschland, sondern identifiziert auch zukünftig anstehende Aufgaben für den „Wiederaufbau des Musiklebens.“²⁷ Dem Musikunterricht komme dabei eine zentrale Rolle zu. Er habe sich nicht nur von einer Wochenstunde auf mindestens zwei zu erhöhen. Auch die Lehrpläne wären zu modernisieren, „vor allem müssen anstelle noch so lieb gewordener oller Kammellen [...] Liedsätze von Zeitgenossen wie Hindemith, Orff, Distler, Pepping die zentrale Stelle im Singbuch einnehmen. Und dieser Wendung des Gesichts vom Vorgestern zum Heute hätten erst recht die Fachschulen und pädagogischen Akademien Rechnung zu tragen.“²⁸ Hamels Aufsatz ist nur eines von vielen Zeitdokumenten mit Schilderungen zu den Verhältnissen im besetzten Deutschland kurz nach Kriegsende. Die Gedanken, die der Autor entwickelt, wie beispielsweise die Berücksichtigung „moderne[r] Musik“²⁹ und die Wiederherstellung eines „lebendigen Kontakt[s] zum Hörer“³⁰ scheinen auf den ersten Blick Gruhns Wortwahl von *Ansätzen zu einer Neuorientierung* für die Zeit nach 1945 zu unterstützen. Tatsächlich scheint es jedoch die Wiederaufnahme und Modifikation musikpädagogischer Denk- und Handlungsmuster, mithin von Denkstilen³¹ zu sein, die in unterschiedlichen Domänen des musikpädagogischen Fachdiskurses in unterschiedlicher Dichte und Sichtbarkeit kontinuierlich bestehen. Das bedeutet, die als Ansätze zu einer Neuorientierung anmutenden Einschätzungen und Ideen verbunden mit Vorangegangenen, treten nicht plötzlich auf. Hamel illustriert etwa am Beispiel Hindemith die Notwendigkeit, jetzt an die von den Nationalsozialisten unterbundene *moderne Musik* anzuknüpfen. Der geistige Leerraum, der in vielen musikpädagogischen Beiträgen konstruiert wird, ist im Übrigen in die allgemeinen NS-Bewältigungsdiskurse der frühen Nachkriegszeit eingebettet, zu denen desgleichen der Abendland-Diskurs gehört.³²

Bergems Vorschlag, von *Wandel* zu sprechen, scheint daher adäquater als die Begrifflichkeit *Ansätze zu einer Neuorientierung*, weil damit die Verbindung zu bereits Bestehendem deutlich zum Ausdruck gebracht wird. Interessanterweise finden sich – nicht nur bei Hamel – in solchen grundsätzlichen Überlegungen zu Musikerziehung und Musikpflege institutionelle Erwägungen hineingestreut, die bisher kaum beachtet wurden.

26 Hamel 1947, 8.

27 Hamel 1947, 9.

28 Hamel 1947, 9. Gruhn schreibt im Rückgriff auf Abel-Struths Beitrag zum 10-jährigen Gründungsjubiläum des *Instituts für Neue Musik und Musikerziehung* treffend von „dem großen Nachholbedürfnis gegenüber der Neuen Musik“ in dieser Zeit. Gruhn 2003, 290.

29 Hamel 1947, 12.

30 Ebd.

31 Kaiser 2015.

32 Trautsch 2020. Siehe auch den Beitrag von Kurig 2017. Unter dieser Perspektive sind die Quellen bisher kaum untersucht; es wird zu isoliert auf musikpädagogische Debatten geblickt.

Das verwundert nicht, da sich das Bildungssystem kurz nach 1945 in einem Reset befindet, wobei in der Frage der (Musik-)Lehrendenbildung in institutioneller Hinsicht an die Debatten der 1920er Jahre angeknüpft wird.³³ Dies geschieht ab 1949 unter föderalistischen Gegebenheiten wie bereits zur Weimarer Zeit. Bei genauer Sicht allerdings ist festzustellen, dass Überzeugungen zur Musiklehrkräftebildung und zu institutionellen Fragestellungen nach 1945 wiederholt werden. Dabei wird die Kestenberg-Reform in einigen Beiträgen durchaus unterschiedlich bewertet. Hamel kritisiert, sie habe zwar „den pädagogischen, künstlerischen und sozialen Stand des Musiklehrers [gehoben], verbesserte den Unterricht und erreichte damit eine wesentliche Verbreiterung der Musikkultur. Indessen griff sie nicht tief genug, denn sie verbesserte wohl die Methoden, aber sie änderte nicht das Ziel der Musikerziehung“; das stelle nach wie vor die Klangsprache einer Epoche in den Mittelpunkt, „in der die historisierende Erstarrung der Musikpflege ihren Anfang nahm.“³⁴

b. Wissenschaftswende

Die zweite zweifelhafte Markierung ist die Bezeichnung „Wissenschaftswende“³⁵ für die Etikettierung eines Zeitpunktes in der musikpädagogischen Fachgeschichte der 1970er Jahre. Als Anlass außerhalb der Bundesrepublik Deutschland wird der am 04.10.1957 ins All geschossene und im Januar 1958 in der Atmosphäre verglühte sowjetische Satellit Sputnik 1 sowie der ein paar Monate später gestartete Sputnik 2 mit Hündin Laika angeführt. Dieser doppelte Sputnik-Schock hatte „doch ganz unzweifelhaft eine neue Phase der amerikanischen Reformdiskussion eingeleitet, die zu einer wissenschaftlichen Grundlegung der Curriculumentwicklung und zu einer Verstärkung der empirischen Unterrichtsforschung führte“, stellt Gruhn fest.³⁶ Diese Feststellung ist insoweit zu präzisieren, dass die in den Vereinigten Staaten seit den frühen 1950er Jahren bereits initiierten Bildungsreformen nun zusätzlich an Dynamik gewannen und in deren weiterem Verlaufe insbesondere mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer gestärkt wurden.³⁷ Die Wirkung blieb nicht auf die USA beschränkt, sondern erstreckte sich auf zahlreiche westliche Staaten. In der BRD wurde 1966 der Deutsche Bildungsrat eingesetzt, der bis 1975 bestand. Die Folgen der Generalkritik am bundesrepublikanischen Erziehungssystem,

33 Für NRW siehe z. B. Weigele 1998, 160.

34 Hamel 1947, 8–9.

35 Gruhn 2003, 307; Hervorh. BC.

36 Ebd.

37 Zum Sputnik-Schock und seine Folgen siehe vor allem die jüngere angelsächsische Forschung, z. B. Kapalka Richerme 2012, aber auch Steeves/Bernhardt et al. 2009 sowie Levine 2017, 57–75.

die Feststellung einer Bildungskatastrophe von Seiten Georg Pichts³⁸ sowie Saul B. Robinsohns³⁹ Vorschläge wurden für die Musikpädagogik unter anderem von Gieseler⁴⁰ beschrieben. Gruhn hat diese überblicksartig zusammengefasst und kommt dabei zu dem Schluss, dass mit der „Revision der alten Stoffpläne“ um 1970 „[e]igentlich erst jetzt [...] die Musikpädagogik ihre Abkehr von der Nachkriegspädagogik [vollzog]“.⁴¹ Von da an begann das „Pendel [...] von der »musischen Bildung« ins Gegenteil formaler Wissenschaftspropädeutik [umzuschlagen]“.⁴² Nicht zuletzt mit einem Aufsatz von Hans Heinrich Eggebrecht gelangt das Schlagwort von einer *wissenschaftsorientierten Schulmusik* (auch: *Wissenschaftsorientierung*) in die curricularen Debatten. Der „prouniversitäre Musikunterricht in den Oberstufen von Oberschulen“ und die „beständige Zusammenarbeit von Schule und Hochschule in der Schulpraxis“⁴³ waren Forderungen, die Eggebrecht gegen den Dilettantismus und die „geplante Unwissenschaftlichkeit“⁴⁴ der musischen Erziehung in Position brachte. Die 1970er Jahre tragen in der Tat Züge einer „stürmischen Zeit“⁴⁵, weil Entwicklungen in ganz unterschiedlichen musikpädagogischen Domänen (Curriculum-, Lehrmaterial-, Schul- und Hochschulentwicklung, Musikdidaktik und -methodik etc.) von statten gingen. Für diesen Zeitpunkt eine Wende zur Wissenschaft alleine auszurufen, greift allerdings zu kurz, weil erstens die Semantik des Wortes *Wende* begriffskritisch zu hinterfragen ist und zweitens nicht ausschließlich Wissenschaft die einzige Domäne oder der einzige Erklärungsparameter für diese Veränderungen ist.

Spätestens jetzt wird deutlich, dass bei der Beschreibung musikpädagogischer Fachgeschichte nicht nur die Wahl der Metaphern (Neuorientierung, Wende) einer kritischen Sicht unterzogen werden muss, sondern vor allem aus heuristischen Gründen eine Trennung einzelner musikpädagogischer Domänen angezeigt ist, um spezifische Entwicklungen herauszupräparieren und damit sichtbarer zu machen. Das sei an zwei Beispielen knapp skizziert.

- (1) Obwohl Curriculumentwicklung, Institutionengeschichte und Debatten um Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit eng miteinander verzahnt sind, reichen die Kontinuitäten, in denen jede einzelne eingebettet ist, unterschiedlich weit zurück. Dass Eggebrecht eine Zusammenarbeit von Schule und Universität betont

38 Picht 1965.

39 Robinsohn 1967.

40 Gieseler 1986a.

41 Gruhn 2003, 312.

42 Gruhn 2003, 316.

43 Eggebrecht 1972, 30–31.

44 Eggebrecht 1972, 30.

45 Lugert/Schütz 1991, 7. Der Band ist unter der in diesem Abschnitt verhandelten Thematik im Übrigen insofern interessant, weil die Herausgeber im Vorwort die „gegenwärtige Situation in der Musikpädagogik“ als durch einen „offensichtlich von allen tolerierten Pluralismus“ beschreiben, „der dem Schein zum Trotz eine Menge Sprengstoff in sich birgt“ (ebd.). Mit anderen Worten, hier wird ebenfalls eine zeitliche Markierung hergestellt und Parallelen zu den 1960er und 1970er Jahren hergestellt.

und damit zugleich die Diskussionen um die für die Lehrämter Musik angemessene Hochschulform berührt, fällt zwar in den 1970er Jahren in brisante bildungsstrukturelle Diskussionen (z. B. Einrichtung von Gesamthochschulen und Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen), ist aber ein Gedanke, der schon über 20 Jahre zuvor beispielsweise von Friedrich Blume⁴⁶, freilich anders kontextualisiert, ebenfalls ins Spiel gebracht wurde.

- (2) Das Themenfeld Wissenschaftlichkeit der Musikpädagogik (Musikerziehung) ist, wie Sigrid Abel-Struth⁴⁷ zeigt, weit früher auszumachen. Der 1931 erschienene Aufsatz von Richard Wicke⁴⁸ im Sammelband von Hans Joachim Moser und schließlich jener von 1955⁴⁹ dokumentieren beispielhaft eine Facette dieses fortdauernden Themenstrangs.⁵⁰

All dies macht misstrauisch gegenüber zeitgeschichtlichen Markern bzw. ihren Semantiken und scheint erneut Bergems Vorschlag von *Kontinuität und Wandel* zu bestätigen, gibt aber zugleich eine Erfahrung wieder, die der Historiker Christoph Conrad wie folgt formuliert: „Versucht man die »Wenden« der jüngeren Geschichtsschreibung zu beschreiben, gar zu erklären, lösen sich unter der Hand ihre Konturen auf.“⁵¹ Mit anderen Worten, die von Gruhn identifizierte Wissenschaftswende der 1970er Jahre ist – ohne jetzt in die Erörterungen um die Angemessenheit der Begrifflichkeit *turns* weiter einzusteigen – ein Augenblick, in dem die vorangegangenen Diskussionen als „temporäre Verknüpfungen“ erscheinen. Conrad schlägt daher eine andere Sichtweise vor:

„Anstatt sauber aufeinanderfolgender »Paradigmenwechsel« oder *turns*, scheint es weiter zu führen, wenn man die ihnen zugrunde liegenden institutionellen, kollektivbiographischen und inhaltlich-methodischen Stränge getrennt betrachtet und den Ereignischarakter ihrer »Verknötung« als nur einen, sicher spektakulären und wirkungsmächtigen, Aspekt ihrer länger laufenden Entwicklung auffasst.“⁵²

Er spricht von „Knoten, unterschiedlicher und länger laufender Entwicklungsstränge“ wobei „ihre historiographische Aneignung oder Ablehnung im nationalen Rahmen, [...] sich erheblich nach Zeitpunkt, Intensität und Wirkung“⁵³ unterscheidet, und er fährt fort:

46 Blume 1949.

47 Abel-Struth 1970.

48 Wicke 1931.

49 Wicke 1955.

50 Zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der beiden Aufsätze von Wicke siehe Abel-Struth 1970, 61.

51 Conrad 2006, 133.

52 Conrad 2006, 148.

53 Conrad 2006, 158. Sie seien „durch internationale Zirkulation von Vorbildern, Themen und Begriffen gekennzeichnet“ (ebd.). In musikpädagogischen Zusammenhängen ist dies jedoch weniger von Bedeutung, da die deutsche Musikpädagogik für lange Zeit abgetrennt von internationalen Entwicklungen war. Interessanterweise wird aber in vielen Beiträgen der 1950er

„Diese Stränge trennen sich dann wieder, entwickeln sich selbständig weiter und üben einen längerfristigen Einfluss aus, dessen Kontinuität überraschend ist. Die Verknotung von selbständigen Entwicklungen und externen Faktoren scheint ein realistischeres Objekt für soziokulturelle Erklärungsversuche abzugeben als sogenannte »Paradigmenwechsel« oder epistemische Brüche, die – zumindest im Einzugsbereich der Sozial- und Geisteswissenschaften – eher zu den Sprechakten der Akteure als zu den analytischen Instrumenten der Beobachter gezählt werden sollten.“⁵⁴

Für eine Geschichte der Musikpädagogik bedeutet dies, dass die Entwicklungen in den verschiedenen Domänen in ihrer jeweiligen Spezifität in den Blick zu nehmen sind, gerade weil sie sich nach 1945 in einer Verknotung, die durch externe Faktoren mitverursacht wurde, also aus unterschiedlichen, weit zurückreichenden Strängen bestehend darstellt. In diesem Beitrag soll eine differenzierte Blickweise⁵⁵ ein Stück weit in das historische Bewusstsein zurückgeholt werden und zu einer kritischen Sicht auf diesen Abschnitt der musikpädagogischen Fachgeschichte einladen.⁵⁶ Der angegebene Zeitraum soll unter der Perspektive von Kontinuität und Wandel strukturgehichtlich skizziert werden.

2 Zielstellung

In der zehnten Ausgabe des ersten Jahrgangs der Zeitschrift *Das Musikleben* veröffentlicht ihr Gründer Ernst Laaff einen Beitrag mit dem Titel „Musik in der Schule“.⁵⁷ Auf der Grundlage von kollegialen Gesprächen im Rahmen zweier Tagungen gab die Kommission Schulmusik der *Gesellschaft für Musikforschung* die Anregung, „zunächst durch Berichte von Sachverständigen, die sie benannte, einen Überblick über die Lage in den verschiedenen Ländern zu gewinnen und die Ergebnisse dann im ‚Musikleben‘ klarzulegen.“⁵⁸ Laaff paraphrasiert diese Rückmeldungen aus 13 Gebieten des besetzten Deutschlands, deren gemeinsamen Defizitbeschreibungen wie Mangel an Raum, Musikstunden, Unterrichtsmaterial und Musiklehrenden und schließlich die (seit den Frühzeiten der seminaristischen Lehrerbildung immer wieder beklagte) fehlende Vorbildung der Schüler ein Abbild der damaligen Verhältnisse wiedergibt. Er resümiert am Schluss des Beitrages, das Fach Musik in der Schule befände sich in Gefahr. Doch entscheide sich gerade hier

und 1960er Jahre auf das Ausland verwiesen, wenn es um die Vergewisserung des eigenen Standortes als *Musikland Deutschland* oder in Hinsicht auf die politische Unterstützung von Musik geht; vgl. z. B. Borris 1964, 22.

54 Conrad 2006, 158.

55 Dies fordert auch Schenk 2001, 219.

56 Vgl. Abel-Struth 1970, 2005, 583–597. Siehe auch Weigele 1998 sowie Fenniger 1997, die in ihren Regionalstudien eine ganze Reihe musikpädagogischer Domänen berücksichtigen.

57 Laaff 1948.

58 Laaff 1948, 226.

„viel für das Schicksal unserer Jugend und das der Musik – für beider Zukunft.“⁵⁹ Im gleichen Jahr gründet Laaff das *Staatliche Hochschulinstitut für Musik* in Mainz, welches dann in den frühen 1970er Jahren in einem längeren Prozess in die Johannes-Gutenberg-Universität als Fachbereich eingegliedert wird und leitet diese Einrichtung bis 1972. Während eines Vortrages anlässlich des 20-jährigen Bestehens hebt Georg Toussaint hervor, dass die Schwerpunktbildung der Mainzer Hochschule von Anfang an in der „Ausbildung von Musikerziehern für die höhere Schule“ lag.⁶⁰ Damit ist sie eine der wenigen Institutionen, deren schulmusikalischer Nukleus im Laufe der kommenden Jahre durch weitere Lehrämter und *Privatmusiklehrendenbildung* laufend ergänzt wurde.

Übrigens ist Laaffs Rolle aus der Perspektive historisch musikpädagogischer Forschung bisher kaum im Blick, obwohl sein Name in vielerlei Zusammenhängen immer wieder auftaucht. Als Musikwissenschaftler und Musiklehrer war sein Blick auf Musikunterricht eher kunstwerkorientiert. Ein sensibler Augenblick im so genannten *Rundgespräch* zwischen Vertreterinnen und Vertreter der Musikpädagogik/-erziehung und der Musikwissenschaft dokumentiert Laaffs Haltung brennglasartig: Nach Friedrich Klausmeiers argumentativ luzidem und deutlich formuliertem Appell, zukünftig in „alle pädagogischen Überlegungen die Verhaltensweise der modernen Jugend einzuschließen“⁶¹, wird protokolliert:

„Laaff: Das Gespräch ergibt ein pessimistisches Bild!

Klausmeier: Im Gegenteil kann ich nur bemerken, daß das Interesse für Musik in der heutigen Jugend viel stärker ist, als ich es in meiner Generation glaube beobachtet zu haben. Ein Pessimismus ergibt sich nur, wenn wir unser eigenes Hörerlebnis den Beobachtungen zugrunde legen.“⁶²

Abgesehen davon, dass Klausmeiers Antwort so paradigmatisch ist, dass sie durchaus heute noch Gültigkeit besitzt, ist für den thematischen Zusammenhang dieses Beitrages daran zu erinnern, dass dieses Rundgespräch eine der ersten Begegnungen zwischen Fachvertreterinnen und Fachvertretern der Musikpädagogik und der Musikwissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg war. Derlei Zusammenkünfte sollten noch einige mehr folgen, wobei die Gießener Tagung von 1977 hier besonders hervorgehoben werden muss, weil die bis dahin vorherrschende Einschränkung auf Historische Musikwissenschaft durch die Berücksichtigung musikethnologischer und insbesondere migrationspädagogischer Perspektiven für die Musiklehrkräftebildung erstmals geweitet wurde.⁶³

59 Laaff 1948, 232. Die in vielen Publikationen nach 1945 vertretene These, das Schicksal *der* Musik(kultur) entscheide sich in der Schule, lässt sich u. a. schon bei Kretzschmar finden, vgl. Pfeffer 1992, 205.

60 Toussaint 1968, 393.

61 Oberborbeck/Laaff et al. 1954, 41.

62 Ebd.

63 Vgl. Clausen 2011. Im Übrigen fasst Günther Katzenberger die wechselhafte Beziehung zwischen den beiden Disziplinen unter dem einleitenden Diktum „*Musikwissenschaft und Mu-*

Klausmeiers Reaktion auf Laaff zeigt, dass der Konflikt zwischen dem, was die zumeist Historische Musikwissenschaft in den Lehramtsstudiengängen an Lehr-/Lerninhalten anbot, schon jetzt in einem Kontrast zur Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen gesehen wurde und daraus Folgen für die Musiklehrkräftebildung abzuleiten wären. Nur vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass in den kommenden Jahren die Forderung nach mehr Forschung in einem breiten Themenspektrum zunehmend an Bedeutung gewinnt. Diese wird jedoch für die Nachkriegszeit – wie noch zu zeigen ist – bereits 1954 von Friedrich Blume erhoben. Doch es soll nicht erneut um die Darstellung des wechselhaften Verhältnisses zwischen (Historischer) Musikwissenschaft und einer sich zunehmend von ihr emanzipierenden Musikpädagogik gehen. Im Folgenden steht vielmehr die Beschreibung und Analyse von Kontinuität und Wandel unter der oben genannten thematischen Perspektive im Fokus. Abel-Struth deutet Ähnliches an, wenn sie schreibt, dass in der „gegenwärtigen Entwicklung [...] die in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entstandenen Tendenzen innerhalb der Bemühungen um wissenschaftliche Grundlegung der Musikpädagogik noch zu erkennen“ seien.⁶⁴ Sie resümiert allerdings: „Es scheint, als habe die antirationale Einstellung der musischen Bewegung und ihrer Restauration außerordentlich blockierend auf die Entwicklung wissenschaftlicher Musikpädagogik gewirkt.“⁶⁵ Tatsächlich riss die Kontinuität dieses Themenstranges nie ab, auch wenn zunächst die Frage von Wissenschaft im Lehramtsstudium Musik (und in der Schule) im Vordergrund stand und weniger das, was dann in einer möglichen Bezeichnung als wissenschaftliche Musikpädagogik daraus hervorging.

Die Lektüre des Artikels von Laaff war Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen. Denn beim weiteren Durcharbeiten der Jahrgänge 1948 und 1949 von *Das Musikleben* traten mehrere Aufsätze zu Tage, die für diese Themenstellung relevant zu sein schienen. Das gilt insbesondere für einen Beitrag von Blume zur Musiklehrkräftebildung. Er präformiert in gewisser Weise eine Auseinandersetzung, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Balance und Bedeutung künstlerischer Praxis und Wissenschaft im Lehramtsstudium steht, die sich bis in die Reformen der 1970er mit ähnlichen Argumenten wiederfinden lassen. Diese Leseerfahrung setzte weitere Rechercheprozesse in Gang, deren Ergebnisse zu einem großen Teil in diesen Beitrag einfließen. Es wird argumentiert, dass die so genannte Wissenschaftswende der 1970er Jahre als Wandel einer länger bestehenden Kontinuität aufgefasst und beschrieben werden muss, wobei institutionsgeschichtliche Aspekte ebenfalls eine Rolle spielen.⁶⁶ Sichtbar werden soll, dass es zwar auslösende und beschleunigende Momente gab, die zumeist von außerhalb genuin musikpädagogischer Diskussionen kamen. Sie konnten aber nur wirksam werden, weil sie an

sikpädagogik sind aufeinander angewiesen“ (Katzenberger 1995, 67; Hervorh. i. Orig.) zusammen; gleichwohl spielen Abgrenzungsversuche von zwei eigenständigen wissenschaftlichen Disziplinen kaum noch eine Rolle, sondern eher Fragen der inhaltlichen Ausbalancierung.

64 Abel-Struth ²2005, 587.

65 Ebd.

66 Schenk 2001 schlägt diesen Bogen in seiner historisch-biografischen Untersuchung ebenfalls.

bereits bestehende Debatten im Sinne von Kontinuität und Wandel anknüpfen konnten. Dazu werden nachfolgend Aufsätze von vier Autoren untersucht.

3 Beispiele: Blume, Gurlitt, Moser und Eggebrecht

Beiträge, die unmittelbar nach Kriegsende in zum Teil neu gegründeten Periodika die Themenfelder Musikerziehung (Musikpädagogik), Musiklehrkräftebildung, Institution und Wissenschaft thematisieren, wurden unter der oben genannten Zielstellung bisher keiner genauen Analyse unterzogen; die Mehrzahl fand allerdings bereits Berücksichtigung, vor allem bei Abel-Struth, Günther, Gieseler und anderen. Sie werden nachfolgend jedoch erneut gelesen und anders kontextualisiert. Zum einen ist auffällig, dass diese Themenfelder vorwiegend von (Historischen) Musikwissenschaftlern bedient werden, die zudem einer im Nationalsozialismus aktiven Generation angehörten.⁶⁷ Das sollte nicht überraschen, denn beispielsweise waren Hans Joachim Moser und Joseph Müller-Blattau aktiv in der Musiklehrkräftebildung während der Kestenberg-Reform tätig⁶⁸ und artikulierten aus diesem Selbstverständnis heraus auch nach 1945 ihre Auffassungen. Zum anderen weisen viele der Aufsätze, die kurz nach 1945 erschienen, eine wiederkehrende Argumentationsstruktur auf. Ganz in der oben beschriebenen Semantik stellt beispielsweise Hildegard Weber für das Jahr 1945 einen „Nullpunkt“ fest, der „auch in der Erziehung eine Chance hätte sein können: nämlich die, die musischen Fächer im Sinne der neuen psychologischen Forschung als Ferment der Charakter- und Menschenbildung anzuerkennen und entsprechend in die notwendig gewordene Schulreform einzubeziehen.“⁶⁹ Doch sei diese Chance vertan worden. Überdies hätte es eine „kurze Zeit der Scheinblüte, des ‚kulturellen Überflusses‘ bis zur Währungsreform“ gegeben.⁷⁰ Dieser Schwung sei jedoch durch Kürzungen in allen Bereichen des öffentlichen Musiklebens nunmehr ausgebremst. Webers Aufsatz folgt in der Argumentationsstruktur einem Muster, das sich auch in den nachfolgend untersuchten Beiträgen im Kern wiederfinden lässt: Über die Feststellung des Zusammenbruchs des öffentlichen Musiklebens wird zunächst ein Bogen Schlag in die Vergangenheit (a), genauer gesagt in die Weimarer Republik und in die 12 Jahre der nationalsozialistischen Diktatur, getan. Ihm schließt sich die Schilderung einer

67 Auf Forschungen dazu wird bei den jeweiligen Autoren hingewiesen. Siehe hierzu vor allem die Arbeit von Sebastian Werr 2020. Auch hier zeichnen sich in der Besetzung der Lehrstühle nach 1945 Kontinuitäten ab, die im Ausland „mitunter als problematisch empfunden“ wurden, ganz offenbar weniger in Deutschland. Werr 2020, 188. In musikpädagogischer Hinsicht siehe bspw. Phleps 1995. Bei Eggebrecht, als jüngstem Vertreter, stellt sich die Sachlage etwas anders da, siehe dazu Pasdzierny/Wendorf/von Haken 2013.

68 Einen Einblick geben beispielsweise die Ausführungen von Karl Rehberg (1982) zum Königsberger Institut, in dem er auf die Leistungen von Müller-Blattau, nicht selten im Kontrast zu Walter Kühn, lobend zu sprechen kommt. Vgl. auch Stoff 2017.

69 Weber 1950, 310.

70 Weber 1950, 307.

spezifischen Problematik (b) an, die zumeist in Vorschlägen oder Aufrufen zum (Wieder-)Aufbau von Strukturen bzw. der musikkulturellen Aktivitäten insgesamt mündet (c). Unterscheiden tun sich derlei Beiträge nicht nur in der Wahl des Vokabulars und des Tons, sondern vor allem in den Lösungsvorschlägen. In diesem Abschnitt werden anhand von drei Autoren derlei Unterschiede und Gemeinsamkeiten beispielhaft beschrieben.

a. Blume

Schon in der ersten Ausgabe von *Das Musikleben* hatte Erich Doflein seinen Standpunkt unter der Überschrift „Zur Musik-Erziehung. Optimismus oder Pessimismus?“⁷¹ vertreten. Der an der Kölner Musikhochschule wirkende Heinrich Lemacher publizierte in der vierten Ausgabe desselben Jahrgangs seine Sicht der Dinge und geht dabei auch auf die Rolle des so genannten wissenschaftlichen Beifachs in der Musiklehrkräftebildung ein, ein Konfliktfeld, das seit der Kestenbergs-Reform besteht.⁷² Zu der Auffassung, „gegenüber der ‚echten‘ Musikerziehung an den Universitäten sei die der Musikhochschulen eine ‚Fehlkonstruktion‘“, nimmt er eine eher ambivalente Haltung ein. Zwar könne mit einem „Hand-in-Hand-Arbeiten beider Hochschultypen ein Ideal“ verwirklicht werden. Um die Anforderungen an Musiklehrende als „Musiker, Pädagogen und Wissenschaftler“ zu erfüllen und Voraussetzungen zu haben, bei denen „geeignete Erzieherpersönlichkeiten aller Teilgebiete und deren intensive Gemeinschaftsarbeit auf Grund von wohl durchdachten, praktisch erprobten Lehrplänen“ notwendig seien, gäbe es jedoch eine „Vorrangstellung der Musikhochschulausbildung“.⁷³ Friedrich Blumes Beitrag von 1949 gingen also zwei Artikel voraus, in denen Musikerziehung, zumeist in einem größeren musikbezogenen Bildungszusammenhang (*Musikpflege, öffentliches Musikleben*) thematisiert wurde. Nach Blumes eigener Auskunft hatte Laaff ihn nun ebenfalls gebeten, für seine Zeitschrift etwas zur Musiklehrkräftebildung zu schreiben.

Der Musikwissenschaftler Blume, in historisch kritischer Sicht durch systemkonforme Beiträge zur Zeit des Nationalsozialismus, etwa zu einer „musikalischen Rasseforschung“⁷⁴, nicht unbelastet⁷⁵, kommt diesem Wunsch nach und beschreibt in seinem „Offene[n] Brief an den Schriftleiter des ‚Musiklebens‘“ seine Vorstellung eines zukünftigen Musiklehrenden. Er tut dies verteilt auf zwei Ausgaben und wirft unter anderem den Kestenbergs-Reformen Halbherzigkeit vor, die aber weniger den Protagonisten, sondern eher dem Ausbildungssystem zur Last zu legen sei. Zwei Fehler wären nach seiner Meinung begangen worden: Erstens habe die Reform „die künstlerisch-technische Ausbildung

71 Doflein 1948, 14–17. Siehe dazu den ähnlich argumentierenden Aufsatz von Wilhelm Maler 1948.

72 Lemacher 1948. Er nennt es am Schluss seines Beitrages allerdings „wissenschaftliche[s] Nebenfach“ (ebd., 109).

73 Lemacher 1948, 108.

74 Blume 1938.

75 Vgl. z. B. Lotzow/Jordt et al. 2018, Werr 2016 sowie Custodis 2012. Zu Letzterem entwickelte sich eine Kontroverse zwischen Albrecht Dümling und Michael Custodis.

[überbetont] und die wissenschaftlich-pädagogische viel zu weit in den Hintergrund“ gerückt. Zweitens wurde die Ausbildung an Institutionen „mit vorwiegend künstlerischen Ansprüchen verlegt[...] und damit die wissenschaftlich-pädagogische Ausbildung von vornherein in den Geruch des widerwillig mitgeschleppten ‚Nebenfachs‘“ gerückt.⁷⁶ Blume stellt dann die rhetorische Frage:

„Glaubt im Ernst jemand, man könne mit Erfolg einen Schulmusiklehrer an einer im wesentlichen künstlerisch gerichteten Anstalt erziehen, ihm dann ein leichtes wissenschaftliches Schönheitspflasterchen aufkleben, seine Ausbildung weitgehend von der aller anderen Lehrer der höheren Schule trennen und aus einem solchen Kompromißwesen schließlich einen Vollpädagogen für die höhere Schule herausdestillieren?“⁷⁷

Er sei sich wohl bewusst darüber, dass er mit dieser klaren Positionierung Widerspruch hervorrufe, ergänzt Blume. Doch die Auffassung, er wünschte sich „den hauptamtlichen Musiklehrer der höheren Schule als einen Mann, der – wie seine Kollegen – von der Universität und im Geiste der Wissenschaft gebildet würde“⁷⁸ scheint für ihn alternativlos, zumal es seiner Auffassung nach bereits sehr spät und der Zerfall (des öffentlichen Musiklebens und des Musikunterrichts) „weit fortgeschritten“ sei.⁷⁹ Die Wortwahl *Zerfall* fügt sich in eine Diktion ein, die den gesamten Beitrag durchzieht. Schon sein Titel „Schulmusik am Rande des Verderbens“ macht deutlich, dass Blume aus einer Defizitfeststellung heraus argumentiert, mehr noch: Er bedient sich einer Verfalls-Rhetorik, von der der Zustand einer als homogen und traditionsreich beschriebenen deutschen Musikkultur betroffen sei. Ziel ist die Restauration eines vormaligen (guten) Zustands.

Nicht nur deutschtümelnder, sondern schärfer in den Formulierungen findet dieser Standpunkt seinen Niederschlag in der „Denkschrift zur Schulmusikerziehung“⁸⁰, die Blume im Namen der Gesellschaft für Musikforschung – laut Überschrift – „den Regierungen der westdeutschen Länder und der Ständigen Konferenz der Kultusminister“ vorgelegt habe. Sie erscheint in der Zeitschrift *Musik im Unterricht*. Viele Argumente, die er 1949 bereits vortrug, finden sich hier wieder, wenngleich in einem deutlich dramatisierenden Ton, wie folgender kurzer Ausschnitt zeigt:

„Das Erbe einer 500jährigen deutschen musikalischen Kultur und das Weiterbestehen des deutschen Volkes als einer der großen Musiknationen ist heute schwer bedroht, wenn nicht unmittelbar Vorkehrungen getroffen werden, um dem Verfall Einhalt zu gebieten.“⁸¹

In Blumes Geschichtsbild, in dem Kretzschmar eine wichtige Rolle spielt, ist der Beginn dieses musikkulturellen Niedergangs in der Zeit nach 1900 auszumachen.⁸² Von da an bis 1950 hätten keine Reformen einen Zustand wieder herzustellen vermocht, in dem „das

76 Blume 1949, 192.

77 Blume 1949, 193.

78 Blume 1949, 194.

79 Ebd.

80 Blume 1951.

81 Blume 1951, 175.

82 Vgl. dazu Bergem 2018, 126.

Schulkind durch Erlernung der musikalischen Elemente zum Selbstmusizieren und damit zum Verständnis der Musik sowie zu einem seiner individuellen Begabung angemessenen inneren Verhältnis zur Musik“ geführt wurde.⁸³ Die Kritik an Kestenbergs wiederholt Blume hier ebenfalls. Gruhn vermutet mit Blick auf die Denkschrift, dass es „seinem Denken immer noch näher [lag], lieber dem »Juden« Kestenbergs als den Nazis die Verantwortung für den desolaten Zustand des Bildungssystems im Nachkriegsdeutschland zuzuweisen.“⁸⁴ Es sei einmal dahingestellt, ob die zweifelsfrei nachgewiesene Verstricktheit Blumes im nationalsozialistischen Kulturapparat für diese Art der Interpretation seiner Ausführungen von 1949 und 1951 ausreichend ist, zumal er 1949 anmerkt, dass das seiner Ansicht nach „Versagen der Kestenbergschen Reform am entscheidenden Punkte [...] nicht von heute“ stammt, sondern bereits 1937 bemerkt und angemahnt worden sei.⁸⁵ Ganz offensichtlich lässt sich jedoch eine restaurative Haltung beobachten, der Empfehlungen folgen, die gegen das Kestenbergsche Lehrerinnen- und Lehrerbild gerichtet sind. Denn Blume schlägt für die höhere Schule zwei Möglichkeiten der Ausbildung vor:

„Entweder (a) wird der Musikerzieher der höheren Schule reiner Fachlehrer ohne Anspruch auf wissenschaftliche Ausbildung, was z. Z. z. B. von den Kunstakademien für die Zeichenlehrer erstrebt wird und was im wesentlichen eine Rückkehr zu dem Zustand von 1900 bedeuten würde. Oder (b) der Musikerzieher der höheren Schule wird in vollem Sinne wissenschaftlicher Lehrer (wie alle anderen Studienräte) und vertritt die Musik an seiner Schule im Haupt- oder im Nebenfach.“⁸⁶

Die *Gesellschaft für Musikforschung* präferiere das Modell (b), ergänzt Blume, weil damit ein Ziel der (gescheiterten) Kestenbergs-Reform erreichbar würde, nämlich „die Musik aus der Stellung eines Randfaches in die eines Zentralfaches der Schulerziehung zu heben“, indem der Musiklehrer oder die Musiklehrerinnen „dem Lehrkörper der höheren Schule als vollgültige Mitglieder eingeordnet werden würden.“⁸⁷ Eine (musik-)wissenschaftliche Ausbildung ver helfe also dem Ansehen der Musiklehrerin und des Musiklehrers und damit dem Fach Musik in der höheren Schule. Zugleich zieht er damit eine Grenze zu Musiklehrerinnen und Musiklehrern an Grundschulen.

Im Heft 7/8 der Zeitschrift *Musik im Unterricht* erscheint 1951 eine knappe Stellungnahme des Vorstandsvorsitzenden des *Verbandes Deutscher Schulmusiker* (VDS) Egon Kraus mit der Überschrift „Zur Frage der Ausbildung des Schulmusikers“ mit einer deutlichen Absage an Blumes Vorschlag:

„Der Verband Deutscher Schulmusiker (d. h. die überwiegende Mehrheit der in der Schule tätigen Musikerzieher) lehnt diese Stellungnahme mit aller Entschiedenheit ab. Wer befürwortet, daß die Ausbildung der deutschen Schulmusikerzieher von den Hochschulen an die

83 Blume 1951, 175.

84 Gruhn 2003, 292.

85 Blume 1949, 194.

86 Blume 1951, 177.

87 Ebd.

Universitäten verlegt wird, tritt für die Verwissenschaftlichung eines künstlerischen Gebietes der Erziehung ein. Heute bedarf es aber in der Erziehung zur Musik und durch Musik mehr denn je des Künstlers, nicht des Wissenschaftlers; den Vorrang vor beiden hat der berufene Erzieher.⁸⁸

Es ist vermutlich nicht zu weit hergeholt, den Klammerzusatz als Seitenhieb gegen eine sich als Diskurswächterin gerierende *Gesellschaft für Musikforschung* zu interpretieren. Abgesehen von diesen frühen Abgrenzungsbemühungen ist für unseren thematischen Zusammenhang an diesem Zitat hervorzuheben, dass die von Blume vorgeschlagene (vollständige) Verlegung der Musiklehrkräftebildung von den Musikhochschulen an die Universitäten mit dem Argument abgelehnt wird, es würde der „Verwissenschaftlichung eines künstlerischen Gebietes der Erziehung Vorschub“ leisten.⁸⁹ Diesen diametralen Auffassungen liegen verschiedene Musiklehrerinnen- und Musiklehrerbilder zu Grunde, Pole, die mit Kestenbergs Musiklehrkräftebildung eigentlich als aufgelöst gelten könnten. Mehr noch, vor dem Hintergrund der Untersuchung von Alexander J. Cvetko⁹⁰ scheinen sich 1951 Auseinandersetzungen in den gleichen Spannungsfeldern wie zu Zeiten Kestenbergs zu wiederholen, zumindest setzen sie diese offenbar fort.

Schließlich soll noch ein dritter, 1958 publizierter Aufsatz von Blume herangezogen werden. Es ist prominent platziert, nämlich im Tagungsband der zweiten Bundesschulmusikwoche (Hamburg 1957), und Blume wird darin nicht müde zu betonen, dass er vor allem den Standpunkt des Faches Musikwissenschaft vertrete. Von da aus formuliert er beispielsweise Erwartungen an die Schule⁹¹, wobei er primär potenzielle Studierende für sein Fach im Blick hat, aber immer wieder auf die Aufgabe der höheren Schule zu sprechen kommt. Wurde oben von einem Seitenhieb Kraus' in Richtung Blumes gesprochen, so soll nicht unerwähnt sein, dass Blume zu Beginn seines Vortrages zwar von mittlerweile ausgeräumten Missverständnissen zwischen Musikwissenschaft und Musikerziehung spricht, aber im gleichen Atemzuge wieder polarisiert, wenn er feststellt, es solle nicht vergessen werden, „daß jeder Musikwissenschaft[l]er, der an einer Universität, einer Pädagogischen Hochschule oder einer Musikhochschule lehrt, von amtswegen selbst Musikerzieher ist und sein muß; wieweit in ihm der Pädagoge den Forscher erreicht oder überflügelt, ist eine Frage der Persönlichkeit.“⁹² Zwei Aspekte dieses Beitrages sollen näher in den Blick genommen werden.

88 VDS/Kraus 1951, 234. Diese Vorstellung präzisiert Kraus übrigens in einem Aufsatz in der gleichen Zeitschrift im gleichen Jahr, siehe Kraus 1951. Aus ihr entwickelt sich eine kurze Kontroverse mit Norbert Schneider, bei der die Auseinandersetzung über die Eignungsprüfung und die Lehr-/Lerninhalte des Studiums selbst für die Curriculumentwicklung im 21. Jahrhundert noch heute höchst aufschlussreich ist.

89 VDS/Kraus 1951, 234.

90 Cvetko 2017, 67–73.

91 Blume 1958, 68.

92 Blume 1958, 61. Auf die Wichtigkeit der „*Persönlichkeit des Musikwissenschaftlers*“ weist im Übrigen auch Eggebrecht hin, siehe Oberborbeck/Laaf et al. 1954, 42; Kursivsetzung i. Orig.

Ein Aspekt, der aus der Lektüre Blumes vorangegangenen Veröffentlichungen vor allem in Erinnerung bleibt, ist sein Rekurs auf Kretzschmar zusammen mit seiner Kritik an Kestenberg. Die *laudatio temporis acti* im Aufsatz von 1951 auf die Zeit um 1900, in der das Konzertleben, das Singen der Kinder in der Schule und das Selbstmusizieren, etwa in Form der Hausmusik, noch lebendig waren, wiederholt Blume sieben Jahre später. Seine Sichtweise lassen ihn nun zu der erweiterten Einschätzung gelangen, dass mit der Jugend(musik)bewegung ein „neuer Rousseauismus an den Tag“ gelegt wurde, und in der Folge „die Grundlagen der kulturellen Traditionen in Mitleidenschaft“ gezogen wurden.⁹³ „Das ist die Situation gewesen, aus der die Kestenbergsche Schulmusikreform (gegründet auf pädagogische Ideen Kerschensteiners) erwuchs“, schreibt Blume und stellt fest, dass sie „so betrachtet, [...] eher als eine Wiederaufnahme Humboldtscher Ideen von musikalischer Volksbildung [erscheine] denn als eine Rebellion“.⁹⁴ Waren auch „die Mittel, die man anzuwenden versuchte, [...] teilweise neuartig, [bedeutete] der Rückgriff auf das Volkslied als die Quelle aller musikalischen Erziehung [...] schließlich auch nur eine Erneuerung Nägelscher Vorschläge.“⁹⁵ Wie in den zuvor untersuchten Beiträgen relativiert Blume auch hier die Reformbestrebungen von Kestenberg und seinen Kollegen, geht mit dem Hinweis auf Nägeli zeitlich gesehen aber noch einen Schritt weiter zurück. Dies geschieht eingebettet in einer allgemeinen Kulturkritik, nämlich der nach seiner Ansicht seit dem Ersten Weltkrieg eingetretenen Unterbrechung von musikbezogenen Überlieferungs- und Traditionslinien, die – so kann gedanklich ergänzt werden – durch die Umgestaltungen in den 1920er Jahren nicht überbrückt werden konnten. Hinzu käme noch, dass zwischen 1933 und 1945, „die Brücke der Tradition durch einen zweiten sozialen Umsturz und durch die erschreckende Austilgung der mittleren Altersschichten vermorscht und am Zusammenbrechen ist.“⁹⁶ Während von der „Überlieferung des öffentlichen Zweiges jener Musikpflege um 1900 [...] noch heute“ gezehrt würde, sei „aber von der Überlieferung des privaten Zweiges [...] nur noch ein halb entlaubter Sproß übriggeblieben.“⁹⁷ Blume verzahnt unter einem historisch-musikwissenschaftlichen Blickwinkel das private Musizieren mit Schule und öffentlichem Musikleben. Damit ist Schule für ihn – wie schon bei Kretzschmar – der Ort, an dem sich Wohl und Wehe des deutschen Musiklebens entscheidet.⁹⁸

Ein zweiter Aspekt, der im Artikel von 1949 im Umfeld der Bedeutung der Kestenberg-Reformen erwähnt wird, betrifft die Politikkritik. Er wiederholt sie 1958, bezieht sie aber auf die Gegenwart. Wenn, so Blume, er den Musikpädagogen nun sage, dass das,

93 Blume 1958, 62.

94 Ebd.

95 Blume 1958, 62.

96 Blume 1958, 64.

97 Blume 1958, 63.

98 In einem Beitrag von 1968 bestimmt Blume für die Nachkriegszeit das Verhältnis zwischen musischer Bewegung und Historischer Musikwissenschaft übrigens dahingehend, dass letztere „mit Freuden und ohne ängstliche Verkrampfung dem Sing- und Spielbedürfnis der jungen Generation [lieferte], was diese unbewußt suchte, und sie hat aus diesem ‚do ut des‘ eben-sozial profitiert wie Scharen der Musikhungrigen und Musizierenden.“ Blume 1968, 78.

was im Musikunterricht gegenwärtig passiere, nicht genüge „und daß wir von der Schule mehr erwarten müssen, so richtet sich dieser Anspruch viel weniger an die Erzieher [...], als an das System der Erziehung, d. h. an die für die Schulmusikpflege verantwortlichen Instanzen, die auf dem besten Weg sind, den Ast, auf wem wir alle sitzen, abzusägen.“⁹⁹ Blume benutzt für die Schwierigkeiten, die sich seiner Auffassung nach gegenwärtig stellen, also ein ähnliches Argumentationsmuster wie 1949, wenn er für das Scheitern bestimmter Vorstellungen politische Entscheidungsträger verantwortlich macht.

Blumes Überzeugung ist, dass die Musikwissenschaft als die zentrale wissenschaftliche Disziplin für die Musiklehrkräftebildung unerlässlich ist. Diesem Grundsatz bleibt er durchweg treu, auch wenn er – wie Abel-Struth zeigt – das Verhältnis von Musikforschung zu Musikunterricht und Musikpädagogik sehr differenziert beschreibt.¹⁰⁰ Diese Überzeugung wird getragen von einer restaurativen Haltung. Eine Schnittstelle, die institutionelle und curriculare Auffassungen miteinander verbindet, ist das so genannte wissenschaftliche Nebenfach. Und dies wird, wie zu Zeiten Kestenbergs, in der Musikpädagogik erneut kontrovers diskutiert. Blume plädiert eindringlich für dessen Beibehalt.¹⁰¹ Zwar wagte sich Blume in seinem Artikel von 1949 mit der Forderung nach einer institutionellen Verlagerung der Musiklehrerbildung weit vor und wiederholt diese im Beitrag von 1958 auch nicht mehr in dieser Klarheit. Sie bleibt indes virulent und wird in den 1970er Jahren in anderer (bildungs-)politischer Umgebung an Geschwindigkeit aufnehmen. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.09.1967, der die „Lehre und die Fortentwicklung der Kunst“ mit „der Lehre und Forschung im geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlich-technischen Bereich gleichwertig gegenüber“¹⁰² setzt, stellt zwar eine statusrechtliche Klärung der Künstlerischen Hochschulen weitgehend her, trägt zur Beantwortung der Frage, an welcher Institution die Musiklehrkräftebildung stattzufinden habe, aber kaum bei. Sie rückt in den 1970er Jahren wieder verstärkt in den Vordergrund.

b. Gurlitt

Weitaus radikaler und wert, aus der Vergessenheit ins Tageslicht des 21. Jahrhunderts gehoben zu werden, formuliert Willibald Gurlitt seine Sicht der Dinge.¹⁰³ Dabei argumen-

99 Blume 1958, 68.

100 Abel-Struth 1970, 109.

101 Vgl. Blume 1958, 71.

102 KMK 1967.

103 „Willibald Gurlitt sympathisierte selbst eine Zeit lang mit dem Nationalsozialismus, bis er 1937 wegen »jüdischer Versippung« aus dem Amt gedrängt wurde“ (Werr 2020, 45). Den Lehrstuhl übernahm Joseph Müller-Blattau, der ebenso wie Hans Joachim Moser, „dem Regime in starkem Maße“ zuarbeitete. Werr 2020, 187.