pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Günther, Ulrich

Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, S. 147-169. - (Musikpädagogische Forschung; 7)

Quellenangabe/ Reference:
Günther, Ulrich: Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, S. 147-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249486 - DOI: 10.25656/01:24948

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249486
https://doi.org/10.25656/01:24948

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

http://www.ampf.info

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Band 7:
Unterrichtsforschung

LAABER-VERLAG

ISBN 3-89007-103-1
© 1986 by Laaber•Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Tagungsprogramm Trossingen 1985 12

1. Beiträge zur Tagungsthematik

Uwe Hameyer
Schulentwicklung als Prozeß. Lehren aus der Innovationsforschung für die Planung pädagogischer Praxis 15

Adam Kormann
Zum gegenwärtigen Stand der Pädagogischen Diagnostik 39

Günter Kleinen
Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter 51

Frauke Grimmer
Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung 71

Werner Jank/Hilbert Meyer/Thomas Ott
Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts 87

Werner Pütz
Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers 133

Ulrich Günther
Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht 147

2. Freie Forschungsberichte

Josef Kloppenburg
Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung — am Beispiel von „Musik aktuell" 171

Michael Kugler
Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals 181

Volker Bernius
Animation zum Musikmachen. Erfahrungen eines Schulfunkredakteurs mit der Sendung „Rock praktisch" 195

Ekkehard Kreft
Musiklernen im Fernstudium 207

Winfried Pape/Bert Beck
Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher 219

Hans Günther Bastian
Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung. Mit Bundes- und Landessiegern *„Jugend musiziert"* im narrativen Gespräch 233

Heiner Gernbris
Situative Bedingungen und Effekte des Musikhörens 253

Günther Rötter
Psychologische Aspekte analytischen Hörens 267

Michael Clemens
„Warum so laut?" Über die Wahrnehmung körperlicher Ereignisse beim Hören von Rockmusik 285

3. Das Dokument

Günther Noll
Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis 309

Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht

ULRICH GÜNTHER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)

1. Problemstellung

Unterrichtsforschung beschäftigt sich im allgemeinen mit den Aspekten Planung, Verlauf und kritische Analyse von Unterricht, bezogen sowohl auf deren Wechselwirkungen als auch auf die sie bestimmenden Faktoren — also mit gegenwärtigem und zukünftigem Musikunterricht. Eine untergeordnete oder gar keine Rolle spielt dabei die Tatsache, daß die Faktoren, die in ihrem Zusammenspiel den Unterricht ausmachen, keineswegs alle der Gegenwart entstammen; vielmehr lassen sich nicht wenige von ihnen weit in die Geschichte zurückverfolgen.

Einige in jüngster Zeit vorgelegte fachgeschichtliche Untersuchungen[1] zu Einzelfragen, die bis ins 19. Jahrhundert oder noch weiter zurückreichen — etwa zu Lehrplänen und Richtlinien, zum Musikverständnis der Musikpädagogik, zum erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts oder zur Professionalisierung des Gymnasialmusiklehrers —, machen deutlich, wieviel Vergangenheit in unserer Gegenwart steckt. Das könnte auch erklären helfen, warum Reformen nur selten so, wie sie konzipiert wurden, sich verwirklichen lassen, sondern im Gegenteil Veränderungen unterliegen oder ganz und gar auf der Strecke bleiben. Man braucht sich nur einmal die vergangenen 100 Jahre der Geschichte unseres Fachs vor Augen zu führen, als eine Reform der anderen folgte; aber wieviel hat sich jedesmal tatsächlich verändert?

Wer als Fachdidaktiker oder Fachpolitiker verpflichtet ist, sich Gedanken über Gegenwart und Zukunft des Musikunterrichts zu machen, muß sich Klarheit auch darüber verschaffen, welche historischen Wurzeln ihn noch heute speisen können. Das habe ich am Beispiel einer Musikdoppelstunde in einem Gymnasium nahe der oldenburgischen Nordseeküste in Ansätzen versucht, und ich möchte einige Ergebnisse im folgenden vortragen. Es geht mir dabei nicht um eine didaktische Unterrichtsanalyse, also nicht darum zu untersuchen, wie die diesen Unterricht bestimmenden Faktoren aufeinander abgestimmt waren und wie ihr Zusammenspiel zu bewerten sei, sondern darum, einige mir wichtig erscheinende Faktoren auf ihre historische Dimension hin zu befragen, auch wenn das von mir verwendete methodische Instrumentarium mit den fünf Kategorien: Rahmenbedingungen, Personen,

Inhalte, Ziele und Unterrichtsprozeß (Methoden) im allgemeinen der Planung und Analyse dient.
Der Unterricht fand in einem Leistungskurs des 12. Jahrgangs gegen Ende des Schuljahrs 1984/85 statt. Er wurde vom Hochschulinternen Fernsehen aufgezeichnet und von mir beobachtet und protokolliert. Inhaltlich ging es um die Vertonung des Heine-Gedichts *Die beiden Grenadiere*[2] durch Robert Schumann in der Unterrichtssequenz „Musik mit Sprache", die sich mit Kunstliedern und Arien auch von Schubert und Mozart befaßte. (Außerdem enthielt die Semesterthematik „Musik und Sprache" die Unterrichtssequenzen „Musik als Sprache" [Figurenlehre, Tonsymbolik], „Musik neben Sprache" [Melodram] und „Sprache als Musik" [Berio, Ligeti, Stockhausen, Eimert].) In diesem Zusammenhang also konnten die vier Schüler und acht Schülerinnen des Leistungskurses das Thema dieser Doppelstunde erwarten, die im übrigen auch der Vorbereitung auf eine Klausur am darauffolgenden Tage diente. Die Auswahl von Schule und Schülergruppe war beliebig und zufällig gewesen: Dieser Lehrer war der erste, den ich anrief und der sofort zusagte. Sein Unterricht war, wie der der Schüler auch, noch nie gefilmt worden, so daß sich schon von daher ein Interesse an der Unternehmung ergab. Meine Bitte um Alltagsunterricht wurde erfüllt, soweit dies vor der Kamera und in Anwesenheit eines Beobachters möglich ist.

2. Skizze des Unterrichtsverlaufs

Anfangs singt die Gruppe, „wie üblich", einen Kanon (heute: Mozarts *Bona nox*, vierstimmig, im Urtext), geleitet von einer Schülerin. Anschließend verteilt der Lehrer den Text des Heine-Gedichts mit der Bemerkung, die Stunde führe zu einem Lied über das Gedicht. Die Schüler sollen sich mit dem Gedicht bekanntmachen, fragen, was sie nicht verstünden, und über Aufbau, Gliederung und Möglichkeiten seiner Vertonung nachdenken.

Heinrich Heine:
Die beiden Grenadiere

Nach Frankreich zogen zwei Grenadier,'
Die waren in Rußland gefangen.
Und als sie kamen ins deutsche Quartier,
Sie ließen die Köpfe hangen.

Da hörten sie beide die traurige Mär:
Daß Frankreich verloren gegangen,
Besiegt und geschlagen das tapfere Heer —
und der Kaiser, der Kaiser gefangen!

Da weinten zusammen die Grenadier'
Wohl ob der kläglichen Kunde. Der eine sprach:
Wie weh wird mir,
Wie brennt meine alte Wunde!

Der andere sprach: Das Lied ist aus,
Auch ich möcht mit dir sterben,
Doch hab ich Weib und Kind zu Haus,
Die ohne mich verderben.

Was schert mich Weib, was schert mich Kind,
Ich trage weit bessres Verlangen;
Laß sie betteln gehn, wenn sie hungrig sind —
Mein Kaiser, mein Kaiser gefangen!

Gewähr mir, Bruder, eine Bitt':
Wenn ich jetzt sterben werde,
So nimm meine Leiche nach Frankreich mit,
Begrab mich in Frankreichs Erde.

Das Ehrenkreuz am roten Band
Sollst du aufs Herz mir legen;
Die Flinte gib mir in die Hand,
Und gürt' mir um den Degen.

So will ich liegen und horchen still,
Wie eine Schildwach, im Grabe,
Bis einst ich höre Kanonengebrüll
Und wiehernder Rosse Getrabe.

Dann reitet mein Kaiser wohl über mein Grab,
Viel Schwerter klirren und blitzen;
Dann steig ich gewaffnet hervor aus dem Grab —
Den Kaiser, den Kaiser zu schützen!

Das analysierende Gespräch klärt zunächst unbekannte Begriffe (wie Mär, Grenadier), historische Einzelheiten und Zusammenhänge, die Lebensdaten von Dichter und Komponist und erörtert dann ausführlich die zeitgenössische Bedeutung von Patriotismus und Nationalismus, deren chauvinistische Übertreibung Heine mit Mitteln der Ironie kritisiert. Es folgen Vermutungen zur Schumann-Vertonung, die der Lehrer in der Mitte der ersten Stunde anhand einer Kassettenaufnahme vorspielt. Sie gibt dem Gespräch neue An-

stöße, und vor allem die Liedphase mit Melodieteilen der *Marseillaise* läßt den „makabren" Charakter des nationalistischen Patriotismus im Heine-Text noch stärker hervortreten. Ein Exkurs, der sich mit der 1. Strophe der *Marseillaise* und ihrer Melodie — vom Lehrer auf dem Klavier vorgespielt und von den Schülern anhand des vorher verteilten Textes und der Liedmelodie verfolgt — beschäftigt, macht das um so deutlicher. Überlegungen zu Tonart und Tongeschlecht, besonders am Liedschluß, werden beim zweiten Hören des Liedes überprüft. Bevor die erste Stunde endet, verteilt der Lehrer die Noten des Klavierliedes.

Die Schüler verfolgen sie, als sie zu Beginn der zweiten Unterrichtsstunde das Lied zum dritten Mal hören. Das Gespräch vertieft die Analyse immer mehr, indem die Wechselbeziehungen zwischen einerseits der formalen Gestaltung des Gedichts und seiner inhaltlichen Aussage, andererseits dem Gedicht und den Gestaltungsmitteln der Komposition immer genauer erkannt und detaillierter benannt werden. Ein vom Lehrer gegen Ende der Doppelstunde verteilter Text von Schumann über die *Sinfonie von H. Berlioz* (1835) bringt das Gespräch auf den Zeitgeist der Romantik und stellt damit die Überlegungen in einen größeren historischen Zusammenhang: „Wollte man gegen die ganze Richtung des Zeitgeistes, der ein *‚Dies irae' als Burleske duldet, ankämpfen, so müßte man wiederholen, was seit langen Jahren gegen Byron, Heine, Victor Hugo, Grabbe und ähnliche geschrieben und geredet worden. Die Poesie hat sich auf einige Augenblicke in der Ewigkeit die Maske der Ironie vorgebunden, um ihr Schmerzensgesicht nicht sehen zu lassen; vielleicht daß die freundliche Hand eines Genius sie einmal abbinden wird."*

Als Textkern erkennt eine Schülerin den Satz: *„Die Poesie hat sich . . . die Maske der Ironie vorgebunden, um ihr Schmerzensgesicht nicht sehen zu lassen ...";* das sei allerdings — so ein anderer — nicht etwa ironisch gemeint, sondern sollte dazu dienen, sich zu verbergen, zu distanzieren, zu schützen. Die ironische Distanz ließ und läßt darüber hinaus eine andere Perspektive der Betrachtung zu, auch für Heine. Der war Patriot, aber er wandte sich gegen jeden übertriebenen Patriotismus, in Deutschland wie in Frankreich. Ihn wollte er in seinem und mit seinem Gedicht kritisieren; und Schumann habe es sicher nicht zufällig vertont.

3. Historische Wurzeln des Unterrichts

3.1 Musik als gymnasiales Unterrichtsfach

Musik als Leistungskurs auf der gymnasialen Oberstufe mit fünf Wochenstunden — das gibt es erst seit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe[3] Vom Schuljahr 1975/76 an wurde diese Vereinbarung der KMK von 1972 erstmals für die Jahrgangsstufe 11 wirksam. Diese Schüler konnten zum Abitur unter den fünf verschiedenen Wahlmöglichkeiten nun auch Musik als zweites der beiden Leistungsfächer wählen. In diesem Fall beträgt sein Anteil an der gesamten Abiturprüfung ein Drittel. Die wichtigsten drei Rahmenbedingungen der Oberstufenreform gelten auch für das Fach Musik: Wissenschaftsorientierung, Berufsbezug bzw. Studierfähigkeit sowie ein neuer, universeller Lernbegriff.[4] Die organisatorische Differenzierung der gymnasialen Oberstufe und ihre damit verbundene inhaltliche Schwerpunktbildung hat mehrere Vorläufer, so die Saarbrücker Rahmenvereinbarungen der KMK (1960), die Musik zum Wahlpflichtfach machte Bis dahin galt Musik als „Nebenfach", was sich u. a. darin ausdrückte, daß es nur zweistündig — auf der Mittelstufe sogar nur einstündig — unterrichtet werden sollte, tatsächlich aber nicht selten durchgehend nur einstündig unterrichtet wurde — oder ganz ausfiel, wegen permanenten Lehrermangels.

Organisation und Konzeption des Musikunterrichts auf der Oberstufe bis 1960 gingen auf Kestenbergs Reformpläne für den „*Musikunterricht an den höheren Schulen*" von 1924/25 zurück, die hinsichtlich der Wochenstundenzahlen für die verschiedenen Arten von höheren Schulen damals (für die neun Jahrgänge der Jungenschulen insgesamt 8, der Mädchenschulen 10) nur empfehlenden Charakter hatten und so gut wie nirgends und nie realisiert wurden, auch inhaltlich nicht; denn neuausgebildete Musikstudienräte, die fähig waren, die Reformpläne zu verwirklichen, gab es lange Zeit überhaupt (noch) nicht, und die Gesangslehrer alter Art waren damit überfordert. Das sah auch Kestenberg und gestand schon 1927 ein, daß unter diesen Umständen *„das ganze schulmusikalische Reformwerk in Gefahr"*[5] sei.

Das änderte sich erst 1938 mit der Schulreform im Dritten Reich. Zwar enthielten die neuen Lehrpläne für Musik viel weniger Neues, als man erwarten konnte, dagegen schenkte der NS-Staat der Musikerziehung auch in der Schule seine ganze Aufmerksamkeit und volle Unterstützung, was sich auch in der Wochenstundenzahl ausdrückte: in den höheren Mädchenschulen durchgehend zwei; in Jungenschulen bildeten nur die beiden Mittelstufen-

klassen mit je einer Stunde eine Ausnahme (Stimmwechsel). Besonders bedeutsam war allerdings, daß die Gymnasialzeit *„aus wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen"*— in Wirklichkeit jedoch, weil man Offiziere brauchte — auf acht Jahre verkürzt wurde (womit freilich die Gesamtschulzeit, wie schon vor Einführung der vierjährigen Grundschule 1920, wieder 12 Jahre betrug). Offiziell sollte deshalb das 1. Gymnasialschuljahr entfallen; praktisch ging die Kürzung zu Lasten der Oberstufe, denn hier wurde mit dem Kürzen begonnen.[6] Allerdings ließ der bald darauf beginnende Zweite Weltkrieg die verbesserten äußeren Bedingungen für das Fach Musik kaum mehr Wirklichkeit werden, vor allem wegen des nun sich noch vergrößernden Lehrermangels. 1951 wurde mit der *„Tübinger Resolution"* das 13. Schuljahr wieder eingeführt.

Koedukation, heute selbstverständlich, gab es vor 1918 nur in privaten Schulen wie den Lietzschen Landerziehungsheimen, nicht dagegen in den staatlichen und städtischen Gymnasien; im Dritten Reich war sie sogar ausdrücklich verboten; denn *„eine gemeinsame Schulerziehung der Geschlechter widerspricht nationalsozialistischem Erziehungsgeiste"*.[7] Nach 1945 hatten erst in den 50er Jahren nur die drei Stadtstaaten die Koedukation „im Prinzip" eingeführt, während sie in den überwiegend katholischen Ländern noch lange darüber hinaus „im Prinzip" abgelehnt wurde.[8]

Allgemeines Abiturfach wurde Musik 1925 für alle neunklassigen höheren Schulen (es gab auch sechsklassige). Vorher war Gesang als *„technischer Unterricht"*[9] ohne jede Bedeutung für die Abschlußprüfung gewesen, desgleichen die Gesanglehrer in den Kollegien[10], in denen die Vertreter der wissenschaftlichen Fächer, die Oberlehrer oder Professoren, den Ton angaben. Im Gesangunterricht der sächsischen Gymnasien (1882) beispielsweise[11] ging es um die Ausbildung der Stimmen und das Erlernen der Kirchenmelodien für den kirchlichen Gebrauch, in Hessen (1884) um theoretische Übungen für *„eine befriedigende Fertigkeit im Treffen"* und, in steter Verbindung damit, um praktische Übungen mit der Pflege von Volksliedern und Chorälen — freilich nur in den beiden untersten Klassen, wo der Gesangunterricht auf den Schulchor vorbereiten sollte, von dem sich dann die meisten Gymnasiasten befreien ließen.

Kretzschmars Reform 1908-10 verfolgte höhere Ziele wie *„Erziehung zum Musikhören"*: *„Aneignung der im geistlichen und weltlichen Liede niedergelegten Schätze der Tonkunst*, Geschmacksbildung sowie Kenntnisse *„aus dem Gebiete . . . der Musik überhaupt"*: Allerdings sah auch sein Lehrplan für die höheren Lehranstalten der männlichen Jugend (1910) nur je 2 Wochenstun-

den lediglich auf den beiden untersten Klassenstufen vor, die *„vor allem für das Singen bestimmt"* waren, für Lyzeen und Studienanstalten der höheren Mädchenschulen (16-19jährige) je eine Wochenstunde. Genaugenommen ging es Kretzschmar mit seiner Reform um die Verbesserung des Schulgesangs, der auf einem Tiefpunkt ohnegleichen war. Aber dafür waren die Gesanglehrer — ehemalige Volksschullehrer, die sich in zwei (ab 1908 in drei) Semestern[12] weitergebildet hatten — kaum qualifiziert, so daß Änderungen allenfalls auf lange Sicht zu erwarten waren. Aber dazu kam es nicht; denn bald darauf brach der Erste Weltkrieg aus. Der Zusammenbruch des wilhelminischen Kaiserreichs forderte dann neue Ansätze auch beim Schulgesangunterricht, und die Weimarer Republik schuf die allgemeinpolitischen und die bildungspolitischen Voraussetzungen für eine weitergehende Reform des höheren Schulwesen und speziell der musikalischen Schulbildung.
In seiner Reform der Musikerziehung wies Kestenberg dem Gymnasium, vor allem dessen Oberstufe, eine Schlüsselrolle zu, obwohl die Reform doch, insgesamt gesehen, auf die Verbesserung der musikalischen Volksbildung zielte. Aber ab 1926 wurde das Abitur eine Voraussetzung für die Volksschullehrerbildung (zumindest nördlich des Mains). *„Damit fiel die Vermittlung des musikalischen Grundwissens der Volksschullehrer der höheren Schule zu."*[13]
Zwar hieß das Schulfach nun „Musik" bzw. „Musikunterricht", weil die Schüler *„auch zum Verständnis des Musikinhalts vokaler und instrumentaler Werke angeleitet werden sollen"*, aber *„Ausgangspunkt des Musikunterrichts bildete (weiterhin) die Erziehung zum nichtbegleiteten Gesange"* Ihm galten denn auch 15 der 21 *„Methodischen Bemerkungen"* in den neuen Richtlinien.[14]

3.2 Das Kunstlied im Musikunterricht

Als Unterrichtsgegenstand wurde das Kunstlied erstmals in den Reformplänen Kretzschmars genannt, allerdings nur im Lehrplan für höhere *Mädchenschulen* (1908). Nach Kretzschmars Vorstellungen sollte — wie schon erwähnt — der Gesangunterricht nun auch in die Kunstmusik einführen und den Geschmack bilden. Dafür waren auch Kunstlieder vorgesehen: Originalkompositionen oder Bearbeitungen für weibliche Stimmen, die der Altersstufe (15-16jährigen) entsprachen und vom Instrument begleitet werden durften (was sonst beim Singen untersagt war); an den *„Singstoff"* sollte *„Musikgeschichtliches"* angeschlossen werden.

Die Kestenberg-Richtlinien von 1924/25[15] machten zwar weiterhin *„die Erziehung zum nichtbegleiteten Gesange"* zum *„Ausgangspunkt des Musikunterrichts"* auch in der höheren Schule, aber dessen Ziele, Inhalte und Verfahren unterschieden sich wesentlich von denen der Kretzschmar-Reform. Als *„künstlerisches Fach"* nahm die Musik nun *„eine Sonderstellung im Lehrplan ein"* (Denkschrift 1923)[16]; sie könne zur *„Veredelung des Gefühlslebens"*, zur *„inneren Lebensgestaltung"*, zur *„Bildung des Charakters"* und der Phantasie beitragen. Großen Wert legten die Richtlinien auf *„Querverbindungen"* zu anderen Schulfächern. Vor allem war *„den Beziehungen zwischen Sprache und Gesang, zwischen Deutschunterricht und Musikgeschichte . . . nachzugehen."* Und an anderer Stelle: *„Die in dem Verhältnis von Sprache und Musik . . . begründete enge Beziehung zwischen Deutsch und Musikunterricht bedarf besonders inniger Pflege. Die textliche Erarbeitung, Erlernung und Wiederholung der in gemeinsamer Verständigung des Musik- und Deutschlehrers ausgewählten Lieder kann dem deutschen Unterrichte zufallen. Der Musikunterricht suche diesen durch Gesang und Besprechung von Kompositionen zu den dort behandelten Dichtungen soviel als möglich zu unterstützen und zu ergänzen; dadurch besonders gewinnt er Gelegenheit, auch das Kunstlied zu pflegen."*[17] Die Behandlung des Kunstliedes aus dem 19. Jahrhundert wurde der Mittel- und Oberstufe zugeordnet, hier *„unter besonderer Berücksichtigung von Kompositionen bedeutender, den Schülern bekannter . . Gedichte, namentlich Kompositionen Schuberts, Schumanns, Hugo Wolfs von Gedichten Goethes, Heines, Eichendorffs und Mörikes."* Die 18. *„Methodische Bemerkung"*: *„Musikgeschichtliche Belehrungen sind . . . in unmittelbarem Anschluß an den im Unterricht behandelten Stoff . . . fortlaufend zu geben"* (was nun auch für den Musikunterricht an Jungenschulen galt) erinnert sehr an Kretzschmars Lehrplan von 1908. Lehrer, die nach diesen Richtlinien von 1924/25 mit deren ganz neuen, anspruchsvollen Inhalten und Verfahren unterrichten sollten, brauchten freilich dringend Hilfe; denn es waren ja noch immer und noch für lange Zeit die zum Gesanglehrer an höheren Lehranstalten weitergebildeten ehemaligen Volksschullehrer. (Diese dreisemestrigen Weiterbildungskurse wurden bis 1927 angeboten.) Neben „Schulmusikwochen" und anderen Fortbildungskongressen wurde auch didaktisch-methodische Literatur veröffentlicht, wie Otto Daubes *Musikalischer Werkunterricht an höheren Lehranstalten*[18], wo im Kapitel *„Musikgeschichtlicher Lehrgang"* auf der Mittelstufe in einem Abschnitt über *„Lied und Ballade"* auch über Schumann und seine Vertonung des Heine-Gedichts von den beiden Grenadieren informiert wird. Felix Oberborbecks Buch *Deutsch und Musikunterricht* (1929)[19] beschäftigt sich

mit den *„Querverbindungen"* und bringt viele Hinweise auf Materialien für das Selbststudium. Schon 1925 hatte Hans Burkhardt eine Arbeit über die *Musikalische Durchdringung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen*[20] publiziert und Paul Mies ein zweibändiges Werk *Musik im Unterricht der höheren Lehranstalten* (1925/26), dessen Grundzüge auch als Artikel im *Handbuch der Musikerziehung* (1931)[21] erschienen. Bei Mies spielten die *„Beziehungen zwischen Wort und Ton"* als *„ästhetisches Problem"* eine große Rolle und wurden an den Kunstliedern exemplarisch entfaltet. Inwieweit allerdings diese Veröffentlichungen den Schulgesangpraktikern zu neuen Vorstellungen vom Musikunterricht als einem künstlerischen Fach mit hohen Anforderungen vor allem auf der Oberstufe verhelfen konnten und verholfen haben, muß offen bleiben.

Für die Hand der Schüler hatte es im Gesangunterricht alter Art Gesang-, Sing- oder Liederbücher gegeben, außerdem Singfibeln und Chorbücher, zum Teil auch mit Kunstliedern. In einer *Liedersammlung für die Oberklassen höherer Mädchenschulen*[22] (1903) finden wir das Schumann-Lied *Wohlauf, Kameraden* für die oberste Klasse (10. Jahrgang), allerdings nur als einstimmige Melodie zum Singen, im *Chorbuch für höhere Knabenschulen*[23] (1912), dem III. Teil von *Frisch gesungen*, unter *„einstimmigen Kunstliedern"* auch *Die beiden Grenadiere*, ebenfalls als unbegleitete Melodie. Nach Erlaß der Kestenberg-Richtlinien hieß *Frisch gesungen* für die Mittel- und Oberstufe Musikbuch, 1928 in 8. Auflage[24] erschienen; man könnte es als eine Urform des Lehrbuchs für den gymnasialen Musikunterricht bezeichnen, wie es sich beispielsweise in *Musik um uns* erhalten hat (das sich noch 1982 als *„Nachfolgewerk von ‚Unser Liederbuch' Oberstufenband"* bezeichnet). Im Musikbuch von *Frisch gesungen* (1928) gab es *„Kunstlieder mit Originalbegleitung . . . von Heinrich Albert bis Hugo Wolf*; darunter auch Vertonungen von Heine-Gedichten und Schumann-Lieder (allerdings nicht *Die beiden Grenadiere*). Gleiches gilt für Band II und III von *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule* (in 6 Bänden), einer Neukonzeption aufgrund der Kestenberg-Reform.[25] In der letzterschienenen, 94. Auflage von *Frisch gesungen* (1939) ist selbstverständlich keine Gedichtvertonung des Juden Heine mehr zu finden, ebenso wenig Kompositionen von jüdischen Komponisten. Gleiches gilt für das Lehrwerk *Deutsche Musik in der höheren Schule*[26], das dieselben Herausgeber, zusammen mit zwei weiteren, ab 1941 veröffentlichten, kaum verändert und z. T. mit denselben Druckstöcken.

Die uns heute so geläufigen Begriffe Musikhören, Werkbetrachtung, Musikverstehen finden sich allerdings noch nicht in den Kestenberg-Richtlinien,

sondern erst im Erlaß über *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938).

Die Richtlinien 1924/25 hatten noch von Aktivität des Gehörs, aktivem Erleben musikalischer Werke, Gehörbildung und Musikdiktat gesprochen. Und während sie das Kunstlied des 19. Jahrhunderts dem Musikunterricht der Oberstufe zuwiesen, sollte es 1938 schon auf der Mittelstunde behandelt werden. So gesehen lassen sich die inhaltlichen Wurzeln unserer Doppelstunde auf beide Richtlinien, die von 1924/25 und die von 1938 zurückführen.

Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches war zwar allenthalben von Neubeginn und der „Stunde Null" die Red; in Wirklichkeit griff man überall das Alte wieder auf — angeblich nur das aus der Zeit vor 1933 —, um es nun fortzuführen und zu vollenden, in unserem Zusammenhang die Kestenberg-Reform (die tatsächlich erst während der NS-Zeit, als immer mehr nach der Prüfungsordnung von 1922 [gültig bis 1940] ausgebildete Musikstudienräte zur Verfügung standen, mehr und mehr realisiert wurde).[27] So griffen die Richtlinien, die in den 50er Jahren erschienen (und mit keinem Wort ihren politischen Standort markierten), nicht nur auf die von Kestenberg zurück, sondern man zog recht ungeniert auch die von 1938 „als Steinbruch" mit heran (selbstverständlich ohne deren NS-Attribute und ohne jeden Hinweis darauf), beispielsweise in den *Richtlinien für Musikerziehung an Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen* (1952). Darin lesen wir unter *„Kunstwerk"* von der Erziehung zum bewußten Hören, von geistiger Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk, innerer Aufnahmefähigkeit für Musik, von Zusammenhängen zwischen den Elementen des musikalischen Ausdrucks und den bewegenden seelischen Inhalten, ferner vom ganzheitlichen Erleben des musikalischen Kunstwerks sowie vom *„Vergleich mit anderen Künsten"*, also *„Querverbindungen; die „auch von den anderen kulturkundlichen Fächern angestrebt werden"* sollten. Die *„Schulung des Gehörs"* führe besonders auf der Oberstufe *„zur Erfassung stilistischer Merkmale personeller und epochaler Art"*. Die Behandlung des Kunstliedes u. a. von Schumann weisen die nordrhein-westfälischen Richtlinien der Oberstufe zu.

Die *Richtlinien* für *den Unterricht an Schulen des Landes Niedersachsen: Musikerziehung an höheren Schulen* (1953) widmen der *„Werkbetrachtung"* ein eigenes Kapitel, wollen auf der Oberstufe das Verständnis für das Kunstlied von Goethe bis zur Gegenwart anbahnen. Wo möglich sollen auch die Kunstlieder von den Schülern selbst gesungen, sonst aber vom Lehrer dargestellt und nur notfalls von der Schallplatte vorgeführt werden.

So reicht das Thema unserer Doppelstunde, soweit es Schumanns Vertonung des Heine-Gedichts betrifft, bis zum Jahrhundertbeginn zurück, zumindest aber bis in die Zeit der Kestenberg-Reform, der Aspekt der Werkbetrachtung und -analyse bis in die 20er und 30er Jahre. Mit *„Werkbetrachtung"* i. e. S. hatte nun allerdings unsere Doppelstunde nichts (mehr) zu tun, sondern sie stellte — wie der Lehrer hervorhob — das von Schumann vertonte Heine-Gedicht *„in den größeren Zusammenhang von Möglichkeiten, mit Sprache musikalisch umzugehen"*: Dem entsprachen, selbstverständlich, Unterrichtsziel und -methode.

3.3 Die Unterrichtsmethode

Unter „Methode" verstehen wir heute ein *„planmäßiges Vorgehen"*; früher hingegen galt sie als ein *„nach festen Regeln oder Grundsätzen geordnetes Verfahren"* (Duden). Das griechische Wort bedeutete ursprünglich „das Nachgehen eines Weges zu etwas hin", eines Weges also, der bereits vorgezeichnet war. So wurde Methode auch lange Zeit im Unterricht verstanden und praktiziert, vor allem in der Volksschule des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Im *Bücherschatz des Lehrers* standen „Lektionen", also fertig ausgearbeitete Unterrichtsstunden, für jedes Schulfach; und bis in die 50er und sogar 60er Jahre unseres Jahrhunderts wurden die Volksschullehrer ja auch für das Unterrichten in allen Fächern ausgebildet. Auch für den Musikunterricht kennen wir seit langem fest umrissene Methoden zur Einführung in das Singen nach Noten mit Hilfe von Tonsilben, Handzeichen oder Ziffern; darum gab es, vor allem in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, immer wieder großen Streit, was dazu führte, daß die eine oder die andere Methode vorgeschrieben oder verboten wurde oder auch Methodenfreiheit herrschte (wie in der Kestenberg-Ara). Noch 1972 hat Peter Koch eine von ihm neuentwickelte Nü-Methode für das *„Blattsingen in der Schule"* veröffentlicht.
Demgegenüber hatte die Methode in unserer Doppelstunde die heute übliche Funktion des planmäßigen Vorgehens. „Planmäßiges Vorgehen" aber umfaßt zwei Schritte: das Planen und das (dann dem Planen entsprechende) Vorgehen im Unterricht selbst. In unserem Falle hatte ich den Lehrer erst nach dem Unterricht darum gebeten, einige Zielvorstellungen dieser Doppelstunde, die ihm wichtig erschienen waren, zu skizzieren, um das, was ich gesehen hatte, nicht mißzuverstehen. Er erfüllte meine Bitte und schickte mir (aus zeitlichem und räumlichem Abstand: Urlaub) folgende Daten:

— *Mariengymnasium Jever - Leistungskurs Musik, 12. Jahrgang - „Musik und Sprache Doppelstunde: Schumann/Heine:* Die beiden Grenadiere
— *Stellung im Kurs: Abschluß der Unterrichtssequenz „Musik mit Sprache“: Gleichzeitig Vorbereitung auf Klausur am folgenden Tag (Schumann/Heine:* Ein Jüngling liebt ein Mädchen — Dichterliebe*)*
— *Lerninhalte:*
    1. *Üben und Anwenden von Analyse- und Interpretationsmethoden*
    2. *Neu: Zitat (hier:* Marseillaise*)*
    3. *Erfahren von Möglichkeiten kritischer Distanz zum dargestellten Inhalt (literarische und musikalische Mittel)*
    4. *Ironie als Lebenshaltung und Kunstmittel im historischen und allgemeinen Zusammenhang*
    5. *Interpretation als offene Frage, Entscheidungsmöglichkeit und -notwendigkeit*

Nun darf diese (aus dem Gedächtnis gefertigte) Skizze der Zielvorstellungen nicht mit dem ausgearbeiteten Entwurf einer Unterrichtsstunde verwechselt werden, wie er von einem Praktikanten oder Referendar erwartet wird, und ebenso wenig zu dem Irrtum verleiten, darin erschöpfe sich die Vorbereitung unseres Lehrers auf seine Doppelstunde. Vielmehr hat er sehr nachdrücklich betont, daß er sich sehr intensiv darauf vorbereitet habe, und hinzugefügt: *„Mag dem in langen Jahren erfahrenen Lehrer manche Vorbereitungsarbeit leichterfallen (z. B. im musikalisch-technisch-strukturellen Bereich), so bedarf das methodische Vorgehen in seiner Abhängigkeit von der Art und Zusammensetzung der Schülergruppe doch jedesmal von neuem gründlicher Überlegung und kleinschnittiger Planung.”* Planung beschränkt sich selbstverständlich nicht auf eine einzelne Unterrichtsstunde oder -doppelstunde, schon gar nicht bei einem solchen Thema, sondern sie erstreckt sich auch und vor allem auf größere thematische und damit zeitliche Zusammenhänge. So hatte unser Lehrer während der gesamten Unterrichtssequenz „Musik mit Sprache” laufend Literatur über das romantische Lied und über Heine studiert. Dadurch ergänzte und aktualisierte er die bisherigen Erfahrungen mit dem Schumann-Lied, die er in seinem eigenen Unterricht und im Ausbildungsunterricht seiner Referendare gesammelt hatte.
Qualität und Stimmigkeit der Planung des Unterrichts erweisen sich an dessen Verlauf und Ergebnissen. Bei den Ergebnissen ist auch hier zu unterscheiden zwischen beobachtbaren, also sinnfälligen Beiträgen und Verhaltensweisen der Beteiligten (wie die Videoaufzeichnung dies dokumentiert) und Er-

gebnissen, die erst später (etwa bei der Klausur am folgenden Tage) oder erst viel später in möglicherweise ganz anderem thematischem Kontext wirksam werden. Beim Unterrichtsverlauf muß sich der Beobachter immer wieder klarmachen, daß *„das Auffällige . . . keineswegs immer das Bedeutsame, das Bedeutsame leider keineswegs immer das Auffällige"*[29] ist.

Unsere Doppelstunde läßt sich mit Erich E. Geißler als *„entwickelnder Unterricht"*[30] kennzeichnen mit vom Lehrer ausgehenden Impulsen, die beim Schüler Fragen erzeugen. Diese *„entwickelnde Fragehaltung des Schülers dokumentiert dessen Problembewußtsein. Erst nachdem der Schüler das Problem in seiner Frage formuliert hat, sucht er nach einer Antwort, Die Lehrimpulse ... müssen problemweckend . orientiert sein . . . Entwickelnder Unterricht setzt in der Regel voraus, daß der Lehrer den Stoff bereits für sich nach dem Prinzip des kleinsten Schrittes gegliedert hat ... So wichtig eine solche vorbereitende Gliederung ist, so verführt sie indes nicht selten Lehrer dazu, den Unterricht der Vorbereitung gemäß in der Form kleinster Schritte abzuspulen. In diesem Falle entartet entwickelnder Unterricht rasch zum Frage-Antwort-Betrieb. Es ist deshalb notwendig, zwischen der sachlogischen Gliederung des Lerninhaltes in der Vorbereitung und der psychologischen Gliederung der Gedankenführung während des Unterrichts zu trennen. Denkanstöße werden häufig komplexer Art sein."*[31]

Genau dies war in unserer Doppelstunde der Fall. Der Lehrer führte den Unterricht klar und blieb dabei doch zurückhaltend, indem er die Beiträge der Schüler aufnahm und seinerseits neue Impulse gab. Diese flexible Unterrichts- und Gesprächsführung setzte eine Planung voraus, in der der Lehrer den Stoff in kleinste Schritte gegliedert hatte, wie von Geißler beschrieben. Jedoch handhabte der Lehrer seinen Unterricht so, daß man von dieser Vorarbeit kaum etwas wahrnahm. Kein Wunder, daß Geißler zusammenfassend den entwickelnden Unterricht als *„eine außerordentlich schwierige Methodenform"* kennzeichnet. Als eine historische Wurzel dieser Methode läßt sich mit Geißler die *„goethische Gesprächsform"* ausmachen, in der ein Thema *„ausgeleuchtet"* wird, *„indem man es von vielen und durchaus auch verschiedenen Aspekten her betrachtet ... (und zunächst) ... Meinungen und Argumenten Raum"* gibt. Und abschließend: *„Sicher ist diese Gesprächsform schwierig. Sie setzt sowohl eine einigermaßen solide Kenntnis von Inhalten voraus, wie auch jenen einfühlenden Takt (Empathie), der die Meinung des anderen auch dann stehen läßt, wenn man ihr beizupflichten sich außerstande sieht."*[32]

3.4 Der Lehrer

Günter Maurischat, Jahrgang 1930, ist seit 1958 am Mariengymnasium Jever tätig und seit 1978 Fachleiter für Musik am Studienseminar Wilhelmshaven. Sein Studium der Schulmusik und der Germanistik absolvierte er von 1949 bis 1956 in Freiburg, seinen Vorbereitungsdienst von 1956 bis 1958 in Oldenburg.

Diese Form der *Ausbildung* geht ebenfalls auf die Kestenberg-Reform zurück, die — wie jede Schulreform — bei der Ausbildung von Lehrern ‚neuen Typs' ansetzte; denn nur die können garantieren, daß eine Reformkonzeption auch verwirklicht wird. Aber es dauert in der Regel lange, bis genügend neuausgebildete Lehrer in der Schule tatsächlich unterrichten. Darunter litt auch die Kestenberg-Reform, die 1922 mit der neuen Musiklehrerausbildung begann. Allerdings war der Numerus clausus so klein gehalten worden, daß es 1933 für die 2500 Gymnasien im Deutschen Reich nicht einmal 160 fertig ausgebildete Musikstudienräte neuer Art gab — gegenüber 2600 Gesanglehrern alter Art. (Die Weiterbildungsmöglichkeit vom Volksschullehrer zum Gymnasialgesanglehrer hatte bis 1927 bestanden.[33])

Zwischen 1933 und 1945 waren lediglich 700 weitere Musikstudienräte ausgebildet worden, von denen kaum die Hälfte dann tatsächlich in der Schule unterrichtete, und 1965 gab es für die inzwischen 2000 Musiklehrerstellen in den 1800 Gymnasien der Bundesrepublik Deutschland nur 1200 Musikstudienräte. Da für die übrigen 800 Stellen nun auch die inzwischen sämtlich pensionierten Gesanglehrer alter Art nicht mehr zur Verfügung standen, mußte man auf noch mehr Hilfslehrkräfte zurückgreifen, jedoch mit nur mäßigem Erfolg, so daß ein wachsender Musiklehrermangel die Folge war, der bis heute nicht behoben werden konnte.[34]

Die Prüfungsordnung von 1922 galt bis 1940, diese wiederum so lange, bis nach Gründung des Bundesrepublik Deutschland die einzelnen Länder seit den 50er Jahren eigene Prüfungsordnungen erließen. Ein Vergleich zeigt ein hohes Maß an Übereinstimmung seit 1922. Wichtig scheint, daß die Kestenbergsche Konzeption des *„Künstlerpädagogen"*[35] die Jahrzehnte überdauert hat. Die *„Synthese zwischen dem Erzieher, Künstler und Wissenschaftler"*.[36] ist zwar nie ganz gelungen, weil diese drei Komponenten niemals eindeutig definiert wurden, sondern seit Anbeginn umstritten waren. Dennoch bleibt festzuhalten, daß insbesondere die Einbeziehung des Pädagogischen (samt Unterrichtspraxis) schon in die 1. Ausbildungsphase und das Schwergewicht, das man ihm beimaß, in der Gymnasiallehrerausbildung wohl einmalig wa-

ren. Damit habe — so Heinrich Martens — die Ausbildung des künftigen Musikstudienrats *„derjenigen des Philologen voraus, daß sein ganzer Studiengang von vornherein auf seinen künftigen Beruf eingestellt ist"*.[37]
Scheinbar im Gegensatz dazu stand die starke und immer aufs Neue bekräftigte Betonung der Wissenschaftlichkeit des neuen Schulmusikstudiums.[38] Der Grund lag darin, daß mit dem Musikstudienrat eine neue Berufsrolle konzipiert worden war und diese um Anerkennung ihrer Gleichrangigkeit mit dem „wissenschaftlichen" Studienrat zu kämpfen hatte. Gleichwohl lag das Hauptgewicht des Studiums und der Prüfung auf dem künstlerischen Gebiet, obwohl der Begriff ‚künstlerisch' von Anbeginn unklar, mißverständlich und umstritten war. Diese Dominanz der Musikpraxis und -theorie hat sich über die Jahrzehnte nicht nur erhalten, sondern noch vergrößert, zumindest an den Musikhochschulen, die sich ohnehin primär der künstlerisch-virtuosen Ausbildung verpflichtet sehen (müssen).
Eine Besonderheit des Schulmusikstudiums in Freiburg war die enge Verzahnung mit der Musikwissenschaft, ja deren Integration. Das lag nicht nur in der Person Wilibald Gurlitts begründet, der nach seiner Zwangspensionierung 1937 das Musikwissenschaftliche Seminar der Universität ab 1945 wieder leitete, sondern auch in dem Umstand, daß die Musikhochschule 1946 neugegründet worden war und die Ausbildung der Schulmusiker dort, ohne lokale historische Hypotheken, neu konzipiert werden konnte, woran auch Gurlitt mitwirkte.[39] Die Ausbildung im *Wissenschaftlichen Beifach* war ursprünglich (1924) den Studierenden der Schulmusik freigestellt worden. Um aber deren Anstellungschancen, insbesondere an den vielen kleinen Gymnasien in der Provinz, zu verbessern, wurde ab 1928 die Lehrbefähigung in einem 2. Lehrfach obligatorisch.[40] Das gilt noch heute, mit dem Unterschied, daß — zumindest in Niedersachsen — seit 1980 beide Fächer gleichrangig zu studieren sind und geprüft werden. Eine Ausnahme bildet Bayern, wo die künftigen Gymnasialmusiklehrer statt in einem wissenschaftlichen Beifach für den instrumentalen Gruppenunterricht ausgebildet werden, eine bayerische Tradition seit 1824.
Bis 1942 gab es für die Künstlerische Prüfung in Preußen nur ein einziges *Prüfungsamt*: in Berlin; dort mußten also auch die Kandidaten aus Königsberg und Köln anreisen. (In Breslau konnten ohnehin nur die ersten vier Semester studiert werden.) Das änderte sich erst ab 1942, als aus kriegsbedingten Gründen an allen Ausbildungsorten Prüfungsämter eingerichtet wurden. Für den zweijährigen *Vorbereitungsdienst* auch der Schulmusiklehrer galt ab 1924 die Ausbildungsordnung von 1917 für die ‚wissenschaftlichen' Studien-

referendare[41]; sie war bis 1937 in Kraft[42], als eine neue erlassen wurde, die wiederum erst nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland von ländereigenen Ordnungen abgelöst wurde. Ebenfalls seit 1924 gab es in den Studienseminaren nun auch Fachleiter für Musik. 1925 wurden auch die Absolventen der Künstlerischen Prüfung als Studienreferendare und diese nach ihrer Pädagogischen Prüfung als Studienassessoren bezeichnet. *„Der Musiklehrer an höheren Lehranstalten war somit nach Ausbildung, Besoldung und Amtsbezeichnung den wissenschaftlichen Fachlehrern gleichgestellt*“:[43] Auch die ursprünglich von Kestenberg vorgesehene Amtsbezeichnung *„Obermusiklehrer”* wurde 1924 in Studienrat *„ohne unterscheidenden Zusatz”* (Erlaß 1925) umgewandelt. Demgegenüber hießen die ehemaligen Volksschullehrer, die sich weitergebildet hatten, weiterhin Gesanglehrer an höheren Lehranstalten; sie konnten allerdings bei besonderer Bewährung um die Mitte der 30er Jahre zum Studienrat ernannt werden.[44]

4. Zusammenfassung, Schlußbemerkungen

Ich habe versucht, eine zufällige und beliebige Musikunterrichtsstunde auf ihre historischen Wurzeln hin zu befragen. Allein diese Einschränkung und außerdem die Begrenzung von Zeit und Raum für die Darstellung meines Versuchs zwangen dazu, mich auf wenige Faktoren dieses Unterrichts zu beschränken und die Ergebnisse lediglich zu skizzieren. Sie betrafen zum ersten die *Schulart und -stufe*, in der der Unterricht stattfand: die gymnasiale Oberstufe., die erst vor wenigen Jahren reformiert wurde. Betrachtet man jedoch ihre Organisationsform (Kurse statt Klassen), ihre Aufgabe (Wissenschaftspropädeutik) und ihre Zielsetzung (Studierfähigkeit), so stößt man auf Wurzeln, die bis in die Zeit vor der Einrichtung des Gymnasiums in seiner von Humboldt geschaffenen heutigen (zumindest äußeren) Form zurückreichen; denn *„gegenüber der eigentlichen wissenschaftlichen und zugleich berufspropädeutischen Funktion der oberen Fakultäten (der Theologischen, Juristischen und Medizinischen Fakultät) hatte die Philosophische Fakultät eine eher vorbereitende Funktion, wie sie heute die Oberstufe des Gymnasiums wahrnimmt”*. Die Philosophische Fakultät war, als ‚untere' Fakultät, *„eine Durchgangsfakultät für alle Studenten (gewesen), bevor sie eine der ‚oberen' Fakultäten besuchen konnten“*.[45] Gleichwohl behielt das neuhumanistische Gymnasium Humboldts eine enge Bindung an die Universität, und zwar — dies unser zweiter historischer Aspekt — durch die *Gymnasiallehrerausbildung* und die Einfüh-

rung des Abiturs. So gab es im 19. Jahrhundert einen zum Teil regen Austausch von Gymnasial- und Universitätsprofessoren, vor allem in den damals aufkommenden naturwissenschaftlichen Fächern, und nicht nur wie heute einen Wechsel fast ausschließlich vom Gymnasium in Richtung Universität. Das wissenschaftliche Fachstudium dominierte in der Gymnasiallehrerausbildung seit dem 19. Jahrhundert, sein Abstand von der Vorbereitung auf den späteren Lehrerberuf wurde immer größer; daran änderte auch das Probejahr ab 1826 nichts, mehr schon die zweijährige praktische Ausbildung nach dem Staatsexamen ab 1890. Die 1917 erlassene *Ordnung zur Pädagogischen Prüfung* schließlich — bis 1937 in Kraft — legte den Grund für die zweiphasige Ausbildung, wie sie noch heute existiert.

Aber erst in der 2. Phase werden für den künftigen Lehrer Schule und Unterricht, damit Didaktik und Methodik konkret, während in der 1. Phase nach wie vor, und gegenwärtig eher noch verstärkt, die fachwissenschaftlichen Studien dominieren. So ist es auch zu erklären — und damit erinnere ich an meinen dritten Untersuchungsaspekt —, daß sich das Nachdenken über Probleme der *Unterrichtsmethode* zwar weit in die Vergangenheit zurückverfolgen läßt (man denke an Comenius oder an Pestalozzi), daß es sich aber — wie die lange Reihe der Veröffentlichungen dazu zeigt — fast ausschließlich auf die Volksschule bezog und bezieht, dagegen kaum aufs Gymnasium. Demgegenüber hat die vergleichsweise kurze Tradition des gymnasialen Musikunterrichts heutiger Prägung dafür gesorgt, daß in der noch wirksamen Kestenberg-Reform die pädagogisch-methodische Komponente einen hohen Stellenwert bekam. Deshalb lassen sich die Wurzeln der Methode hier auf die neukonzipierte Musiklehrerausbildung in den 20er Jahren zurückführen. Gleiches gilt für unseren vierten, den *inhaltlichen* Aspekt: das Klavierlied, das die Grundlage unserer Doppelstunde bildete.

Alles dies bezieht sich — das sei abschließend nochmals betont — auf diese eine Doppelstunde. Bei anderer Thematik, einem anderen Lehrer mit anderer Schülergruppe in einer anderen Schulart oder Schulstufe — kurz: unter anderen Bedingungen — sind wahrscheinlich, nein: ganz gewiß in vieler Hinsicht ganz andere Ergebnisse zu erwarten.

*

Unser Ansatz umfaßte zwei musikpädagogische Teildisziplinen: Fachdidaktik und Fachgeschichte, jedoch nicht im Sinne von Interdisziplinarität, sondern von wechselseitiger Funktion: fachgeschichtliche Fragen als eine Me-

thode zur Erforschung gegenwärtigen Unterrichts und Unterrichtens, und umgekehrt: Unterricht und Unterrichten in der Gegenwart als Ausgangspunkt für fachgeschichtliches Fragen. Fachgeschichte versteht sich hier also nicht als eine Vermittlung von archivierten und bereits interpretierten Daten im systematischen Zusammenhang, sondern als ein Nachweis auch heute wirkender Vergangenheit. So können beide in neuem Licht erscheinen: gegenwärtiger Unterricht als weithin lebendige Vergangenheit, Fachgeschichte als lebendige Gegenwart — ein Ansatz, den unmittelbar und konkret auch Studenten nachvollziehen können. Allerdings hat — dies in selbstkritischer Rückschau — unser Versuch gezeigt, daß es kaum möglich ist, die didaktisch-pragmatische Ebene des Unterrichts historisch zu dimensionieren, ohne dabei auch deren didaktische Qualität zu berücksichtigen.
Fazit: Da gegenwärtiger Unterricht — und diese verallgemeinernde Aussage möchte ich riskieren — mehr Vergangenheit enthält, als allgemein vermutet, wäre zu fragen, ob die Musikdidaktik, dessen eingedenk, nicht ihre oft weitgesteckten Ziele kritisch überprüfen und zurücknehmen, also bescheidener werden sollte; vielleicht ließe sich dann manche Enttäuschung infolge permanenter und frustrierender Mißerfolge vermeiden?

Literatur

Die meisten Quellen, auf die sich der Text bezieht, finden sich in folgenden fachgeschichtlichen Untersuchungen fast durchweg im Original abgedruckt; darauf wird verwiesen. Deshalb werden Quellen nur in besonderen Fällen angegeben.

Braun, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform, Kassel 1957.

Günther, U.: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Darmstadt 1967.

Holtmeyer, G.: Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule, Phil. Diss. Köln 1975. Nolte, E.: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, Mainz 1975.

Anmerkungen

1 U. a. Nolte 1975; ders.: Die Musik ins Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts, Paderborn 1982; Holtmeyer 1975; vgl. auch den Bericht von M. L. Schuhen über das I. Symposium der Wiss. Sozietät Musikpädagogik 1984 in Bielefeld, in: Musik und Bildung 1985, S. 284.

2 Die originale Gedichtüberschrift bei Heine lautet: Die Grenadiere, bei Schumann Die beiden Grenadiere.

3 Günther, U./Kaiser, H. J.: Musikunterricht in der Reformierten Oberstufe, in: Musik und Bildung 1982, S. 452ff.
4 Dieser Lernbegriff ist allerdings primär von Fächern und deren Inhalten her gedacht und definiert, bei denen begriffliche Operationen dominieren, „dessen universelle Geltung für das Lernen im ästhetischen Bereich jedoch zweifelhaft sein dürfte . . . "; denn es „ist zu fragen, ob eine Kongruenz von nicht-sprachlichen und begrifflichen Lernprozessen unterstellt werden kann` (Günther, U./Kaiser, H. J.: a.a.O., S. 453).
5 Kestenberg bei Braun, S. 93; vgl. dort (S. 163f.) auch die 21. „Methodische Bemerkung" der Richtlinien 1924/25.
6 Bei Günther 1967, S. 135 und 394 (Anm. 103).
7 Bei Günter 1967, S. 267.
8 Pädagogisches Lexikon, hrsg. von H. H. Groothoff und M. Stallmann, Stuttgart 1961, Sp. 479f.
9 Bei Nolte 1975, S. 79f.
10 Bei Braun, S. 41.
11 Bei Nolte 1975, S. 87.
12 Bei Braun, S. 33.
13 Bei Holtmeyer, S. 132f.
14 Bei Braun, S. 156f. und 160f.
15 Bei Braun, S. 159f.
16 Bei Braun, S. 127ff., hier S. 131.
17 Bei Braun, S. 162f.
18 Daube, 0.: Musikalischer Werkunterricht an höheren Lehranstalten im Geiste der Arbeitsschule. Lehrplan, Lehrgang, Arbeitsverlauf, Stuttgart ‘1930 (‘1928).
19 Leipzig 1929.
20 In: Ziele und Wege der Deutschkunde, Heft 8, Frankfurt/M. 1925.
21 Mies, P.: Die Musikerziehung in der höheren Schule, in: Handbuch der Musikerziehung, hrsg. von E. Bücken, Potsdam 1931, S. 206ff.
22 Hrsg. von W. Petr, Leipzig 1903.
23 Hrsg. von H. Heinrichs und E. Pfusch, Hannover und Berlin 451912.
24 Frisch gesungen. Musikbuch B für die mittleren und oberen Klassen der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend, hrsg. von H. Heinrichs und E. Pfusch, u. M. v. H. Martens und Dr. R. Münnich, Hannover ‘1930.
25 Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule, 6 Teile, hrsg. von E. Rabsch u. H. Burkhard[, Frankfurt/M. 1928/29.
26 Musikbuch 11 A für Jungen, hrsg, von R. Göttsching, H. Heinrichs, H. Martens, Dr. R. Münnich, E. Pfusch u. D. Stoverock, Hannover 1941.
27 Vgl. Günther, U.: Musikerziehsing im Dritten Reich. Ursachen, Folgen, Folgerungen, in: Musik und Bildung 1983, S. 11ff.
28 Rote Reihe 20 502, \Vien 1972.
29 Geißler, E. E.: Analyse des Unterrichts, Bochum ‘1978 (‘I973).
30 Geißler, S. 185ff.
31 Geißler, S. 187ff.
32 Geißler, S. 196f.
33 Diese und die folgenden Daten nach eigenen Berechnungen anhand Statistischer Jahrbücher; ausführlicher dazu: Günther, U.: Musikerziehung ins Dritten Reich. Ursachen und Folgen (Mskr.), Artikel für das Handbuch der Musikpädagogik, Band 1 Geschichte der Musikpädagogik, hrsg. von H.-Chr. Schmidt, Kassel (im Druck).
34 Vgl. Linke, N.: Die Tätigkeit des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen unter dem

Gesichtspunkt der Langzeitplanung (1920-1980). Empirische Untersuchungen zur Anthropologie der Musikerziehung, Opladen 1982.

35 Kestenberg, L.: Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig 1921.

36 Kestenberg, L./Günther, Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen, Berlin 1925, s. Holtmeyer, S. 138ff., hier S. 144.

37 Bei Günther 1967, S. 101 und 374 (Anm. 275).

38 Auch bei Kestenberg an vielen Stellen, u. a. ins Jahrbuch der deutschen Musikorganisation (1931), bei Günther 1967, S. 374 (Anm. 273); vgl. auch Holtmeyer, S. 140ff.

39 MGG IV, Sp. 878.

40 S. Braun, S. 82; Holtmeyer, S. 142ff.; Günther 1967, S. 106 und 110.

41 S. Braun, S. 82f.

42 S. Günther 1967, S. 110.

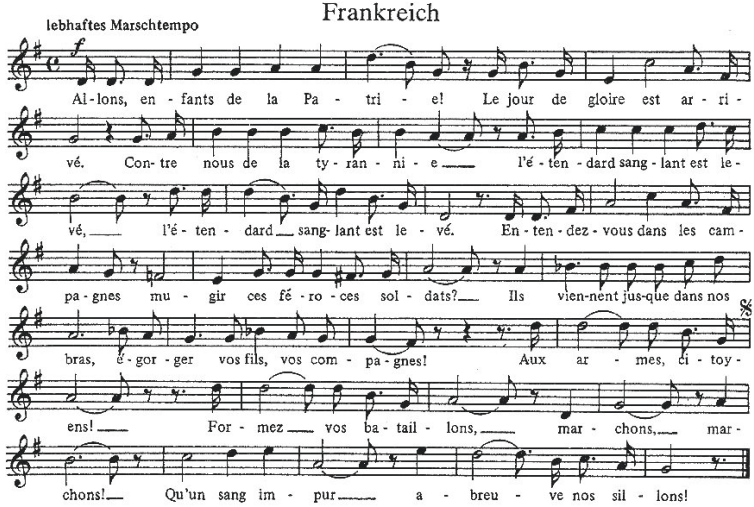
43 S. Braun, S. 80 und 83.

44 S. Günther 1967, S. 136.

45 Blankertz, 11.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S. 55.

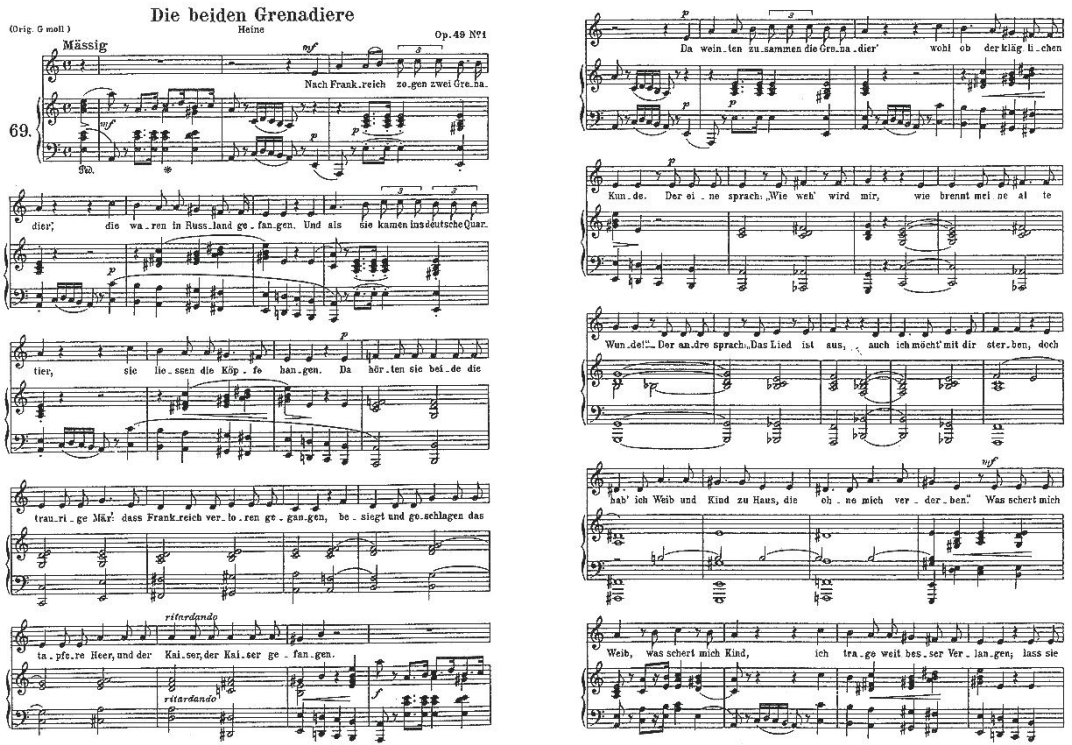
Prof. Dr. Ulrich Günther
Husbrok 4
D-2900 Oldenburg

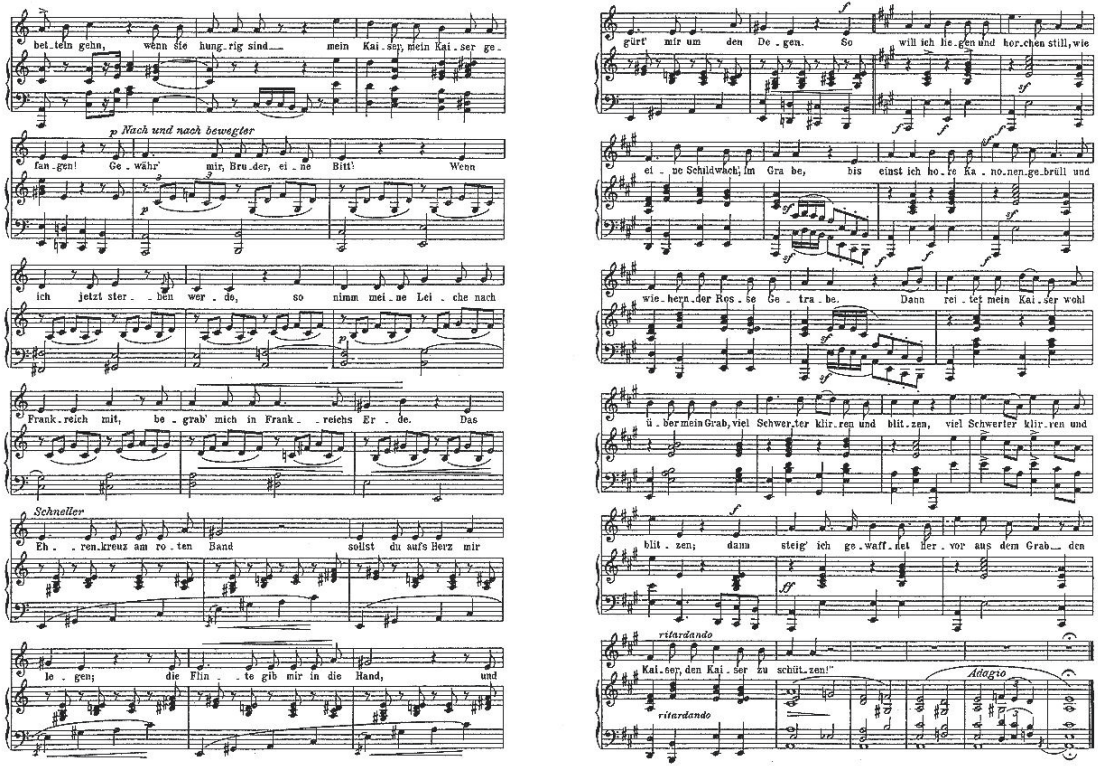
Frankreich



Allons enfants de la patrie!	*Auf, Kinder des Vaterlands!*
Le jour de gloire est arrivé.	*Der Tag des Ruhms ist da.*
Contre nous de la tyrannie	*Gegen uns wurde der Tyrannei*
L'étendard sanglant est levé.	*Blutiges Banner erhoben.*
Entendez-vous dans les campagnes	*Hört ihr im Land*
Mugir ces féroces soldats?	*Das Brüllen der grausamen Krieger?*
Ils viennent jusque dans nos bras,	*Sie rücken uns auf den Leib,*
Egorger vos fils, vos compagnes!	*Eure Söhne, eure Frauen zu köpfen.*
Aux armes citoyens!	*Zu den Waffen, Bürger!*
Formez vos bataillons,	*Schließt die Reihen,*
Marchons, marchons!	*Vorwärts, marschieren wir!*
Qu'un sang impur	*Das unreine Blut*
Abreuve nos sillons!	*tränke unserer Äcker Furchen!*

Die »Marseillaise« verfaßte in der Nacht vom 24. zum 25. April 1792 der Pionier-Hauptmann Claude Joseph Rouget de Lisle (1760–1836) in Straßburg als »Kriegslied der Rheinarmee«. Sie war gedacht als Aufruf, die Errungenschaften der Revolution gegen die absolutistischen Gegner Frankreichs zu verteidigen. Ihren Namen erhielt sie von den Parisern, als ein Freiwilligen-Bataillon aus Marseille im Juli 1792 das Kampflied beim Einzug in die Hauptstadt sang. Am 15. Juli 1795 wurde sie zur Landeshymne erklärt, einen Tag nach dem Nationalfeiertag, der zur Erinnerung an die Erstürmung der Pariser Bastille 1789 gefeiert wird.


Die beiden Grenadiere
(Orig. G moll.)
Heine
Op. 49 No 1
Mässig
69.
Nach Frank_reich zo_gen zwei Gre_na_
dier', die wa_ren in Russ_land ge_fan_gen. Und als sie kamen ins deutsche Quar_
tier, sie lie_ssen die Köp_fe han_gen. Da hör_ten sie bei_de die
trau_ri_ge Mär': dass Frank_reich ver_lo_ren ge_gan_gen, be_siegt und ge_schlagen das
ritardando
ta_pfe_re Heer, und der Kai_ser, der Kai_ser ge_fan_gen.
ritardando
Da wein_ten zu_sammen die Gre_na_dier' wohl ob der kläg_li_chen
Kun_de. Der ei_ne sprach: „Wie weh' wird mir, wie brennt mei_ne al_te
Wun_de!" Der an_dre sprach: „Das Lied ist aus, auch ich möcht' mit dir ster_ben, doch
hab' ich Weib und Kind zu Haus, die oh_ne mich ver_der_ben." Was schert mich
Weib, was schert mich Kind, ich tra_ge weit bes_ser Ver_lan_gen; lass sie


bet_teln gehn, wenn sie hung_rig sind mein Kai_ser, mein Kai_ser ge_
p Nach und nach bewegter
fan_gen! Ge_währ' mir, Bru_der, ei_ne Bitt! Wenn
ich jetzt ster_ben wer_de, so nimm mei_ne Lei_che nach
Frank_reich mit, be_grab' mich in Frank_reichs Er_de. Das
Schneller
Eh_ren_kreuz am ro_ten Band sollst du aufs Herz mir
le_gen; die Flin_te gib mir in die Hand, und
gürt' mir um den De_gen. So will ich lie_gen und hor_chen still, wie
ei_ne Schildwach, im Gra_be, bis einst ich ho_le Ka_no_nen_ge_brüll und
wie_hern der Ros_se Ge_tra_be. Dann rei_tet mein Kai_ser wohl
ü_ber mein Grab, viel Schwer_ter klir_ren und blit_zen, viel Schwerter klir_ren und
blit_zen; dann steig' ich ge_waff_net her_vor aus dem Grab den
ritardando
Kai_ser, den Kai_ser zu schütz_en!"
ritardando
Adagio