

Frey, Thomas

## **Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924 - 1941)**

*Knolle, Niels [Hrsg.]: Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2000, S. 277-296. - (Musikpädagogische Forschung; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Frey, Thomas: Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924 - 1941) - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2000, S. 277-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250978 - DOI: 10.25656/01:25097

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250978>

<https://doi.org/10.25656/01:25097>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Niels Knolle  
(Hrsg.)**

**Kultureller Wandel  
und  
Musikpädagogik**



**Themenstellung:** Kultureller Wandel und Musikpädagogik stehen in einem dialektischen Verhältnis zu einander, weil zu den Schwerpunktfeldern musikpädagogischer Theoriebildung und schulischer wie außerschulischer Praxis das sich wandelnde kulturelle Handeln von (jungen) Menschen gehört, zugleich aber die Musikpädagogik in ihrem Selbstverständnis selbst einem Wandel unterliegt. Unter dem Thema der 99er Tagung des AMPF >Kultureller Wandel und Musikpädagogik< sind daher zahlreiche Beiträge zusammengekommen, die in ihrer thematischen Breite zentrale Aspekte dieses kulturpolitischen wie auch musikpädagogischen Wandels aufnehmen und so einen Beitrag zur theoretischen Reflexion bzw. Begründung des Kulturbegriffs und seine Bedeutung für das Handlungsfeld der schulischen und außerschulischen Sozialisation leisten.

**Der Herausgeber:** Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungsgruppe 'Gesamtschule' an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u.a. Planung des Einphasigen Studiengangs 'Musik' sowie Konzeption und Aufbau des 'Apparativen Studienbereichs'; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; 1991 bis 1997 im Vorstand der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<; seit 1995 im Vorstand des >Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung<; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Seit 1999 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<; seit 1999 Vorsitzender der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<.

# Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Urs Fuhrer:</i> Individuierung durch Kulturbildung – das Beispiel Graffiti	9
<i>Dorothee Barth:</i> Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik	27
<i>Ansgar Jerrentrup:</i> DJs als Musiker - Überlegungen zu einem neuen Umgang mit Musik	51
<i>Anja Rosenbrock</i> Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands – Eine empirische Untersuchung	88
<i>Gabriele Hofmann:</i> Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept - Einzelergebnisse ei- ner Studie über Musiker mit medizinischen Problemen	108
<i>Wilfried Hansmann:</i> Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen	124
<i>Wolfgang Martin Stroh:</i> „eine welt musik lehre“ - Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts	138
<i>Stefanie Stadler Elmer:</i> Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens	152
<i>Sieglinde Siedentop:</i> Musikunterricht in der DDR - Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich	183
<i>Bernd Fröde:</i> Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven	213

*Thomas Phleps:*

Was bedeutet: Aufarbeitung der ‚Musikerziehung‘ in NS-Deutschland 235

*Thomas Frey:*

Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des Musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924 - 1941) 277

# **Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des Musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924-1941)**

## **1 Einleitung**

Der folgende Beitrag ist im Rahmen meines Dissertationsprojektes mit dem Arbeitstitel „Musikalischer Schulfunk und Musikpädagogik in Deutschland (1924-1941)“ entstanden. Dieses größere Vorhaben nimmt ein bislang übersehenes historisches Phänomen in den Blick: musikpädagogisch relevante Rundfunkgeschichte. Innerhalb dieses Rahmens sind die folgenden Überlegungen anzusiedeln. Leitend war die Frage, wie man mit überlieferten Tondokumenten, in diesem Fall aufgezeichneten Schulfunksendungen, methodisch verfahren kann. Daß die einzelnen Sendungen nicht ohne eine historische Kontextualisierung analysiert und interpretiert werden konnten, schien ausgemacht. Es stellte sich jedoch heraus, daß teilweise große Diskrepanzen zwischen den theoretischen Äußerungen, wie sie in den Publikationen der Schulfunkmacher manifest sind, und dem ‚tatsächlichen‘ Unterricht, wie er sich in den Sendungen darstellt, vorhanden sind. Diese Diskrepanzen waren teilweise so erstaunlich, daß die These sich verfestigte, es könne sich um ein strukturelles Problem – das Problem der Anwendung – handeln.

Der Begriff der Anwendung gehört in den Kontext des sogenannten und viel diskutierten ‚Theorie-Praxis-Problems‘. Luhmann/Schorr (1979:187ff.) bezeichnen die Debatte um dieses Problem allerdings als Ausweichmanöver vor dem Technologiedefizit der Erziehungswissenschaft. Anstatt etwas zu tun, denke man darüber nach, was man täte, wenn man etwas täte und in welchem Zusammenhang dies dann mit dem Nachdenken stünde. Sie zeigen, daß die Unvorhersehbarkeit der pädagogischen Situation strukturell bedingt ist.

Mag dieser Einwand als performativer Akt seine Berechtigung haben, indem er darauf aufmerksam macht, man solle über das Theoretisieren das Handeln nicht vergessen, schafft er doch das für jeden Unterricht fundamentale

Problem nicht aus der Welt. Weist die Kritik auch auf ein (scheinbar) unlösbares Problem, eine Aporie, hin, muß ein Lehrender doch täglich damit umgehen. Hierbei kann es sicherlich nützlich sein, dem ‚strukturell bedingten Nichtwissenkönnen‘ auf die Spur zu gehen und Merkmale dieses Nichtwissenkönnens aufzuzeigen.

Im folgenden wird die These vertreten, daß es Sinn macht, dieser Aporie nachzuspüren. Es soll sich zum einen zeigen, daß der Umgang mit dem Problem der Anwendung als Chance verstanden werden kann und die defensive, beinah fatalistische Hinnahme des strukturell bedingten Nichtwissenkönnens von einem offensiven Umgang mit der aporetischen Struktur des Anwendungsproblems abgelöst werden sollte. Die pädagogische Situation ist nicht etwa defizitär, sie birgt vielmehr die zugegebenermaßen riskante Chance, produktiv, innovativ und kreativ zu sein.

Zunächst soll der Anwendungsproblematik auf einer philosophischen Ebene nachgegangen werden, wobei die Interpretation der aristotelischen Theorie der ‚phronesis‘ durch Hans-Georg Gadamer sowie Überlegungen von Jacques Derrida miteinander in Beziehung gesetzt werden. Anschließend werden die musikpädagogische Theorie von Edgar Rabsch sowie daraus ableitbare didaktische Überlegungen aus seinen Schriften rekonstruiert, um dann den situativen Kontext, in dem diese zur Anwendung kommen, kurz zu umreißen. In einem letzten Schritt werden Rabsch‘ musikpädagogische Theorie bzw. didaktisches Konzept mit seiner Sendung „Verwendung neuer Musik im Unterricht“ des Musikalischen Schulfunks der NORAG (Nordische Rundfunk AG, Hamburg) aus dem Jahre 1931 konfrontiert. Ich hoffe, dann – exemplarisch – einige Unstimmigkeiten, Differenzen und Widersprüche aufzeigen zu können und diese als positive Folge der Anwendung einer Theorie in einer komplexen Unterrichtssituation zu bestimmen.

## **2 Das Problem der Anwendung**

### *2.1 Wendung an: Gadamers Interpretation der aristotelischen Theorie der phronesis – Derrida*

Das kantische Anwendungsmodell schließt einen Praxisbegriff, der das Unvorhersehbare einschließt, aus. Herbart hat hier seine Kritik angesetzt. Wenn (laut Kant) alle Situationen theoretisch vorhersehbar sein müssen, um die subsumierende Urteilskraft nicht ins Stocken geraten zu lassen, kann es keine

völlig neuen Situationen geben. Praxis definiert sich aber gerade durch diese Eigenschaft. Pädagogische Theorie kann die Kenntnis einer zukünftigen Situation jedoch niemals vollständig besitzen. Sie bleibt folglich defizitär. Die korrekte Anwendung einer Regel kann keinesfalls eine pädagogische Handlung legitimieren, vielmehr benötigt ein Pädagoge die Fähigkeit, die situative Komponente richtig einzuschätzen. Herbart spricht hier vom richtigen ‚Takt‘.<sup>1</sup>

Gadamer hat auf die vernachlässigte Dimension der Anwendung hingewiesen und betont, „daß Anwendung ein ebenso integrierender Bestandteil des hermeneutischen Vorgangs ist wie Verstehen und Auslegen“ (Gadamer 1990: 313).<sup>2</sup> Er zieht eine Parallele zwischen dem hermeneutischen Grundproblem und dem sittlichen Wissen (‚phronesis‘). Er rekurriert dabei auf die Nikomachische Ethik des Aristoteles, der eine Analyse der ‚phronesis‘ vornimmt. Aristoteles vergleicht das sittliche Wissen mit dem technischen Wissen (‚techne‘). Sowohl ‚phronesis‘ als auch ‚techne‘ sind „vorgängiges Wissen und wollen ein Handeln bestimmen und leiten“ (320). Beide müssen „die Anwendung des Wissens auf die jeweilige konkrete Aufgabe selbst in sich enthalten“ (320)<sup>3</sup>. Wo liegen die Unterschiede?

Das technische Wissen ist lernbar und damit auch verlernbar. Das sittliche Wissen hingegen kann man sich nicht wie ein technisches Wissen, ein Können, aneignen. Ein Handwerker kann die Regeln und Methoden seines Berufes lernen. Er kann diese im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel und bestimmte Gegebenheiten anwenden. Er beherrscht sein Metier und sein Material. Das sittliche Wissen ist jedoch kein Wissen über oder von einem Material, sondern „Sich-Wissen“ (321), Wissen, daß man von sich selbst als Mensch hat. Ein Mensch kann sich nicht so herstellen – und damit auch keine anderen Menschen – wie ein Handwerker sein Produkt herstellt. Der Mensch steht einem Sachverhalt gegenüber, den er nicht nur wahrnimmt, sondern von dem er betroffen ist. Er muß in einer Situation handeln, d.h. sein sittliches Wissen muß die Anwendung auf eine je konkrete Aufgabe enthalten. Ein Wissen, daß sich auf eine konkrete Situation nicht anzuwenden weiß, bleibt irrelevant.

---

1 Vgl. hierzu Herbart (1996 [1802]: 44) und Langewand (1989: 1523)

2 Damit setzt Gadamer sich explizit von der traditionellen pietistischen Unterscheidung der drei Kategorien ‚subtilitas explicandi‘, ‚subtilitas intelligendi‘ und ‚subtilitas applicandi‘ ab.

3 Deshalb setzt Gadamer an diesem Punkt das hermeneutische Problem zur ‚phronesis‘ und zur ‚techne‘ in Beziehung. Verbindendes Moment ist die Anwendung.

Damit ist nicht nur ein Grundproblem der philosophischen Ethik umrissen, vielmehr zeigt sich hier die ethische Komponente<sup>4</sup> jeder Anwendung, die einem Handelnden in einer konkreten Situation eine Entscheidung abverlangt. Einerseits kann man nur etwas anwenden, „was man schon vordem für sich besitzt“ (322), andererseits erfordert eine konkrete Situation den Umgang mit dem strukturellen Defizit des sittlichen Wissens.

Exemplarisch wird dies bei der Anwendung eines Gesetzes auf einen Fall. Ein Gesetz muß im Prozeß der Anwendung „berichtigt“ werden (323), da es nicht die „praktische Wirklichkeit in ihrer vollen Konkretion“ enthalten kann (323). Damit erweist sich jedoch das Gesetz keinesfalls als defizitär, vielmehr kann Gerechtigkeit nur in der Konkretion erreicht werden. Die platte Anwendung des Gesetzestextes wäre dem Gesetz nicht gerecht. Dem Gesetz muß etwas appliziert, d.h. hinzugefügt werden, um Recht zu schaffen. Deshalb entsteht etwas Neues.

Auch Derrida betont die Einzigartigkeit jeder Anwendung. Er macht dies am Beispiel der Dekonstruktion fest. Diese existiert nicht als feste doktrinäre Methode. Sie kann nur angewendet werden „auf etwas anderes“ (Derrida 2000)<sup>5</sup>. Dekonstruktion „kann nicht von Performativen gelöst werden, von Signaturen, von einer gegebenen Sprache“ (ebd.). Wenn man etwas dekonstruiert, muß man „etwas Neues aufführen“ (ebd.). Wesentlich, und hier liegt die Nähe zum aristotelischen Konzept der ‚phronesis‘, ist, daß eine Methode – hier die Dekonstruktion – nicht als festes Regelwerk, als klar umrissenes Wissen, sondern einerseits nur im Hinblick auf etwas (ein Objekt, eine Situation etc.) existiert und andererseits nicht von demjenigen losgelöst betrachtet werden kann, der dekonstruiert und sein Handeln damit signiert, dafür verantwortlich zeichnet.

Derrida nähert den Begriff der Anwendung dem von ihm geprägten Begriff der Dissemination<sup>6</sup> an, um deutlich zu machen, daß im Prozeß der Anwendung etwas Neues entsteht. Sie erzeugt „etwas Unvorhersagbares [...] in Kontexten,

---

4 Vgl. Den aktuellen Trend in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hin zu einer grundlagentheoretischen Reflexion ‚alter‘ Themen im Kontext des Normenproblems (Ethik, Verantwortung, Gerechtigkeit etc.) etwa bei Jan Masschelein/Michael Wimmer: *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin 1996: Academia-Verl.; Leuven: Leuven Univ.-Press.

5 Die deutsche Übersetzung des auf Englisch geführten Interviews mit Derrida wird voraussichtlich im Frühjahr 2000 beim Wiener Verlag Turia+Kant erscheinen. Eine genaue Angabe der Seitenzahlen ist deshalb zu diesem Zeitpunkt nicht möglich.

6 Dissemination läßt sich, mit der bei Derrida gebotenen Vorsicht, mit Streuung übersetzen.

die niemand im voraus beherrschen kann“ (ebd.). Derrida verweist damit auf die potentielle Unkontrollierbarkeit, die mögliche Gefahr des Entgleitens, die der Anwendung einer Methode (einer Theorie, eines Wissens) in einer singulären Situation innewohnt.

Sowohl Gadamer als auch Derrida benennen fundamentale Kriterien des Anwendungsbegriffs. Anwendung ist nicht einfach die Beziehung von etwas Allgemeinem, Vorgegebenem, einer Theorie, einer Methode, eines Wissens auf die besondere Situation. Sie ist immer auch Applikation, d.h. Hinzufügung von etwas Neuem. Dieses Neue ist nach Gadamer notwendig, um die Anwendung zu vervollständigen. Das juristische Beispiel hat gezeigt, daß ein Gesetzestext erst in der Konkretion des singulären Falls zum Recht (oder Unrecht!) wird. In ähnlicher Weise wird eine Unterrichtsplanung erst in der Unterrichtsstunde zum (gelungenen oder mißlungenen) Unterricht. Das Neue ist einerseits bedingt durch die defizitäre Struktur dessen, was angewendet werden soll (die singuläre Situation ist unvorhersehbar), andererseits durch die Struktur des Anwenders, der dem, was angewendet werden soll, etwas Neues hinzufügen muß (es ‚berichtigt‘). Damit ist das Neue – wie Derrida ausführt – nicht kontrollierbar. Es ist riskant.

## 2.2 *Methodologische Folgerungen – These*

In methodologischer Hinsicht sehe ich folgende Konsequenzen:

- a) Es ist damit zu rechnen, daß im Kontext einer historischen Forschung die Analyse theoretischer Äußerungen von Musikpädagogen in der Konfrontation mit deren ‚tatsächlichem‘ Unterricht – hier in der Form von Schulfunksendungen – Unstimmigkeiten, und Widersprüche zwischen Theorie und Anwendung zeigen werden. Es ist wahrscheinlich, daß in der Anwendung etwas, das ich die ‚Emergenz des Neuen‘ nennen möchte, auftritt. Diese ist riskant, nicht-kontrollierbar, aber möglicherweise produktiv.
- b) Die Situation, in der eine musikpädagogische Theorie zur Anwendung kommt, ist deshalb von besonderer Relevanz. Für das vorliegende Forschungsprojekt ist eine gründliche Analyse des Bedingungsfeldes, hier: der konkreten Situation im Medium Schulfunk, vonnöten.
- c) Die musikpädagogische Theorie muß danach befragt werden, inwieweit das Problem der Anwendung mitreflektiert ist.
- d) Die Frage der Verantwortung kann neu gestellt werden. Weniger im Sinne eines verantwortlich-machen-für als im Sinne eines Versuches, den subjek-

tiven Umgang der einzelnen Schulfunkmacher mit dem Problem der Entscheidung in einer pädagogischen Situation auch im Hinblick auf die aktuellen politischen Gegebenheiten zu analysieren. Dies scheint in Anbetracht einer bislang häufig polemisch und emotionsgeladen geführten Diskussion über den Vorwurf des dispositionellen Faschismus in Richtung der musikalischen Reformbewegungen angebracht.

Als weiterführende These, die m.E. nicht ohne Relevanz und Folgen für aktuelle musikdidaktische Konzeptionen bleibt, wird behauptet, daß die zwangsläufige Emergenz des Neuen im Prozeß der Anwendung als Chance begriffen werden kann. Man muß sich jedoch des Risikos bewußt sein. Ähnlich wie bei einer Improvisation kann man scheitern oder aber etwas Singuläres, Neues schaffen. Begreift man das Unvorhersagbare als Chance, entbindet dies keinesfalls von guter Vorbereitung. „Man muß das Maximum wissen“ fordert Derrida im Hinblick auf die Verantwortung, die übernommen werden muß (Derrida 2000). Dieses Maximum läßt sich nur vom Subjekt aus denken, d.h. mit Maximum kann nur das subjektiv als ausreichend erkannte Wissen gemeint sein. Daß dieses mit objektivierten Theorien konfrontiert werden muß, steht außer Frage.

### **3 Die musikpädagogische Theorie von Edgar Rabsch**

Benutzt man den Terminus ‚musikpädagogische Theorie‘ im Kontext Jugendmusikbewegung (JMB)<sup>7</sup>, begibt man sich auf unebenes Terrain. Man könnte einwenden, eine der Hauptschwächen der JMB liege gerade in ihrem Theoriedefizit, eine andere in ihrer Theoriefeindlichkeit. Beide Einwände lassen sich leicht begründen (vgl. Abel-Struth 1985:139f.). Es läßt sich jedoch nicht einwenden, die JMB sei ohne jede Theorie, denn: „Ein nicht als Theorie bewußtes gedankliches Ordnungsgefüge bleibt immer noch eine Theorie“ (Kaiser 1999:3). Solch ein ‚gedankliches Ordnungsgefüge‘ kann widersprüchlich, inkohärent, anachronistisch, ja absurd sein: es bleibt eine Theorie, die Orientierung schafft, die Urteile ermöglicht, die Handlungen leitet und diese überprüft. Diese ist „initiativ, normativ, formativ und evaluativ“ (Kaiser 1999:

---

7 Edgar Rabsch rechne ich zum sog. Jöde-Kreis innerhalb der JMB. Daß der Begriff JMB verschiedenste Strömungen mit unterschiedlichsten Vertretern umfaßt, wird vorausgesetzt. Als einendes Moment betrachte ich zum einen, ähnlich wie Kaiser (1987:134) das Ziel eines ‚neuen Menschen‘, von dem aus bekannte Charakteristika wie etwa der Gemeinschaftsgedanke abgeleitet werden können. Zum anderen ist sicherlich die Verflechtung auf der persönlichen Ebene, die Freundschaften, Bekanntschaften etc. der einzelnen Musikpädagogen untereinander ein nicht zu vernachlässigendes Moment.

4). Wenn im folgenden die musikpädagogische Theorie eines Anhängers der JMB – Edgar Rabsch – rekonstruiert wird, geschieht dies unter der Prämisse, daß dessen Theorie teilweise subjektiv und implizit ist. Sie ist nicht und erhebt auch nicht den Anspruch auf den Status einer objektiven Theorie: auf intersubjektive Überprüfbarkeit und innere Widerspruchsfreiheit. Sie ist darüber hinaus nicht immer explizit formuliert. Eine Rekonstruktion ist notwendig.

Als Grundlage und Mittelpunkt für die Rekonstruktion der musikpädagogischen Theorie von Rabsch wurde seine Ganzschrift aus dem Jahre 1924 „Gedanken über Musikerziehung“ herangezogen. Hinzu traten kürzere Artikel in Fachzeitschriften.<sup>8</sup> Spätere Veröffentlichungen waren insofern relevant als sie zum einen zeigen, daß Grundannahmen seiner musikpädagogischen Theorie konstant geblieben sind,<sup>9</sup> zum anderen weil sie einen Rückblick aus der Perspektive von Rabsch auf den für diesen Text relevanten Zeitraum werfen.

### 3.1 *Der philosophische Background: Oswald Spengler*

Das von Rabsch häufig zitierte geistige Vorbild ist Oswald Spengler und dessen monströse Geschichtsphilosophie „Der Untergang des Abendlandes“. Grundlegende theoretische Annahmen von Rabsch lassen sich auf Spenglers Werk zurückführen. Dessen Kernthese lautet: die Geschichte der Welt ist als Abfolge fundamental differenter, nicht miteinander verbundener Kulturen zu denken. Das Gemeinsame der Kulturen besteht lediglich in einer Gesetzmäßigkeit: „Jede Kultur durchläuft die Altersstufen des einzelnen Menschen. Jede hat ihre Kindheit, ihre Jugend, ihre Männlichkeit und ihr Greisentum“ (Spengler 1923:143). Die abendländische Kultur befindet sich im Zeitalter der Zivilisation, dem Stadium des Zerfalls. Die Zukunft wird von Machtentfaltung, von Imperialismus geprägt sein.

Spengler entfaltet mit seiner Kernthese ein organizistisches bzw. biologisches Welt- und Geschichtsbild. Die Welt wird als lebendiges, hierarchisch

---

8 Die beiden im „Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongreß der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925“ enthaltenen Beiträge „Instrumentenkunde und vergleichende Musikwissenschaft in der Schule“ und „Musikwissenschaft in der Schule“. Außerdem wurden die von Rabsch und Hans Burkhard in drei Bänden herausgegebenen Schulbücher „Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule“ aus dem Jahre 1929 untersucht. Schließlich wurde der in „Der Kreis“ vom November 1932 veröffentlichte Artikel „Musiktage mit Paul Hindemith“ berücksichtigt.

9 Bereits 1967 hat Ulrich Günther angemerkt, die These, daß „‘gute‘ Musik einen Menschen ‚gut‘, ‚schlechte‘ Musik ihn ‚schlecht‘ machen müsse“ sei bei Rabsch sowohl 1925 als auch 1963 immanent vorhanden. Vgl. Günther (1967:201, 420).

geordnetes System konzeptualisiert.<sup>10</sup> Besondere Sprengkraft enthält diese Sicht in Verbindung mit Spenglers methodischem Ansatz: Er mißtraut dem Kausalitätsprinzip und behauptet für die Geisteswissenschaften: Das „Mittel, lebendige Formen zu verstehen, ist die Analogie“ (Spengler 1923:4). So setzt er Geschichte der Biologie, Gesellschaft der Pflanze, Kultur dem Menschen analog. Für jedes gesellschaftliche Phänomen findet er eine Entsprechung in anderen Kulturen oder anderen historischen Epochen. Er mißtraut dem Verstand und der Vernunft, weil: „Das Leben ist das erste und letzte, und das Leben hat kein System, kein Programm, keine Vernunft“. Der „Verstand, der Begriff, tötet, indem er ‚erkennt‘“ (44). Die Aufgabe des Historikers ist damit umrissen: „Nachfühlen, Anschauen, Vergleichen [...] *sind die Mittel der Geschichtsforschung überhaupt*“ (34; Hervorhebung im Original), also nicht erkennen, noch erklären oder gar verstehen.

Spengler vertritt einen radikal eurozentrischen Standpunkt, der mit einem radikal kulturrelativistischen korrespondiert. „Dem russischen Denken sind die Kategorien des abendländischen ebenso fremd wie diesem die des chinesischen oder griechischen. Ein wirkliches und restloses Begreifen der antiken Urworte ist uns ebenso unmöglich wie das der russischen und indischen, und für den modernen Chinesen und Araber mit ihren ganz anders gearteten Intellekten hat die Philosophie von Bacon bis Kant lediglich den Wert einer Kuriosität“ (31).

Spenglers Ästhetik baut auf die Prämisse: „Eine Kunst ist ein Organismus, kein System“ (288). Diese organizistische Ästhetik erhält ihre normativen Antworten aus den Fragen a) lebt eine Kunst? und b) in welchem Stadium befindet sich diese Kunst?

„Eine künstliche Kunst ist keiner organischen Fortentwicklung fähig. Sie bezeichnet das Ende“ (378f.). Für die seinerzeit aktuelle Kunst ist die Diagnose klar: „Die Krisis des 19. Jahrhunderts war der Todeskampf. Die faustische Kunst stirbt [...] wie jede andere an Altersschwäche, nachdem sie ihre inneren Möglichkeiten verwirklicht, nachdem sie im Lebenslauf ihrer Kultur ihre Bestimmung gefunden hat. Was heute als Kunst betrieben wird, ist Ohnmacht und Lüge, die Musik nach Wagner so gut wie die Malerei nach Manet ...“ (379).

---

10 Spengler sieht hier seine Nähe zu Goethe (Spengler 1923:IX).

Allerdings liefert Spengler weder eine plausible Erklärung dafür, was eine lebendige Kunst von einer ‚künstlichen‘ Kunst unterscheidet, noch woran man erkennt, wann eine Kunst im Sterben liegt.

### 3.2 *Rabsch wendet sich an ...*

Rabsch verwendet – wie Spengler – mit Vorliebe die Methode des Analogieschlusses. Daß die behauptete Ähnlichkeit zweier Phänomene bei diesem Verfahren häufig zu einer Gleichsetzung derselben führt, erklärt die leichtfertige Vernachlässigung bedeutsamer Differenzen. Wesentliche singuläre Merkmale werden häufig nicht beachtet und damit nicht erkannt. Um nur ein Beispiel zu geben: Rabsch behauptet, nachdem er in Kapitel IX seines Buches „Gedanken über Musikerziehung“ seine musikpädagogische Arbeit an der Staatlichen Bildungsanstalt zu Plön in Holstein – einem Gymnasium – detailliert beschrieben hat: „Alles bis jetzt Gesagte gilt auch für die Volksschule“ (Rabsch 1925:46).

Die Anleihen, die Rabsch bei Spengler im Hinblick auf seine kulturtheoretischen und sozialtheoretischen Thesen macht, sind offenkundig. Wie Spengler verschließt auch Rabsch seine Augen vor gesellschaftspolitischen und ökonomischen Realitäten und verliert sich bei seiner Kritik im Allgemeinen. So spricht er von der „hinter uns liegenden, kulturlosen Zeit“ (VI), die er wie Spengler als Stadium der ‚Zivilisation‘ bezeichnet, ohne diese genauer zu beschreiben als geprägt von „Individualismus“ (2) und „Virtuosentum“ (48).

Rabsch' gesellschaftliches Ideal ist holistisch gedacht, wenn er als Gegenbild fordert, daß die Deutschen „endlich aus der großen Zerrissenheit, die [...] unser großes Nationallaster ist, heraus und zu einer großen Einigung streben“ müssen (6). Er konstatiert: „Der Individualismus liegt im Sterben“ und postuliert den Gemeinschaftsgedanken, „um aus den Schäden der Zivilisation heraus wieder zur Totalität des Organischen zu kommen“ (3). Mittel zum Zweck ist dabei die Musik: „Gerade in unseren politisch erregten und bewegten Zeiten kann und muß die Musik bindend, einend und gemeinschaftsbildend wirken. Denn die Musik eint, die Politik zerstört“ (47). So legitimiert Rabsch den materialen Bildungswert und das Zeitgemäße der polyphonen Musik: einzelne Stimmen konstituieren erst gemeinsam das Werk (48).

„Musik ist ewig. Musik ist die Emanation Gottes selbst“ (1). Mit dieser These beginnt Rabsch seine „Gedanken zur Musikerziehung“. Damit stellt er sich in die Tradition von August Halm und Gustav Wyneken (vgl. Kaiser 1987:148). Musik wird als Absolutes gesetzt und aus dieser Prämisse eine

normative musikpädagogische Zielrichtung entwickelt. Wenn ‚richtiges‘ Musikverständnis Glaube verlangt, resultiert daraus die Verwirklichung einer Weltanschauung, die nicht rational im Diskurs begründet werden kann. Pädagogische Legitimation ergibt sich aus der Musik selbst.

Das Schülerbild, das Rabsch vor Augen hat, konzeptualisiert diesen, ganz im Sinne von Fritz Jöde, als „schaffendes Kind“ (Jöde 1928). Jedes Kind verfügt über eine eigene ‚Schöpferkraft‘, in „jedem Menschen lodert solch eine Flamme“ (Rabsch 1925:1). Rabsch unterstellt, daß sich die Phylogenese in der Ontogenese (analog) wiederholt: „Die Menschheit hat sich aus Urzuständen zur Jetztzeit entwickelt. Und jeder Mensch macht diese Entwicklung durch“ (6f.). Die methodischen Konsequenzen sind damit angedeutet. Unterstellt man, wie Rabsch, daß „das erste Lala in indifferenten Tonhöhen sich der Halb- und Ganztonmelodik unserer abendländischen Musik [...] nähert, wie der Umfang sich erweitert: aus der Pentatonik zur Oktavleiter sich fortentwickelt“, betrachtet man gar die Kleinterz als Ursprungsintervall (Rabsch 1954:178)<sup>11</sup>, ist der Schritt zu einer Methodik „Vom Leichten zum Schweren“, wie sie für die Reformpädagogik charakteristisch ist, nicht weit.

Ein (reform-)pädagogischer Einfluß auf Rabsch könnte bei Eduard Spranger vermutet werden. Rabsch zitiert das 1924 erschienene Buch „Psychologie des Jugendalters“ von Spranger bereits in der Vorbemerkung (V). Von einer ernsthaften Auseinandersetzung mit Sprangers Theorien kann jedoch nicht gesprochen werden. Dies manifestiert sich nicht nur darin, daß Rabsch inkorrekt zitiert – das erwähnte Zitat ist nicht auffindbar –, sondern zeigt sich in der oberflächlichen und undifferenzierten Rezeption des komplexen Werkes von Spranger.

Die materialen Bildungsziele, die Rabsch verfolgt, sind zum einen in diesem Kontext zu sehen, zum anderen ergeben sie sich aus der Priorität der abendländischen Musiktradition bis Wagner. Das Volkslied steht bei Rabsch nicht so zentral wie etwa bei Jöde. Er betont immer wieder die Notwendigkeit einer musikwissenschaftlichen Fundierung des Musikunterrichts und fordert „eine umfassende Kenntnis des Stofflichen“ (Rabsch 1925:10) nicht nur bei den Schülern, sondern auch bei den Lehrern. „Das Laiengewäsch soll aus unseren Schulen verschwinden“ (10). Er beruft sich auf Kestenbergs Konzeption, wie sie in dessen Schrift „Musikerziehung und Musikpflege“ dargelegt ist, und wird zum Verfechter einer schnellen Anwendung der neuen Richtlinien.

---

11 Zur Widerlegung dieser These vgl. Gembris (1995:284).

Zeugnis des Bemühens von Rabsch auch um eine wissenschaftspropädeutische Bildung seiner Schüler ist seine kanonische Liste relevanter musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Werke, die er als Grundstock jeder angemessenen Musikbücherei an höheren Lehranstalten verlangt (50f.)

Die Schüler sollen durch das Verständnis der traditionellen klassischen europäischen Musik zu „neuen Menschen“ (46) werden. „Soll Neues werden, so muß es von Grund auf geschehen“ (24). Folglich benötigen sie Notenkenntnisse, die Rabsch bereits in der Grundschule vermittelt wissen will (24).

Rabsch plädiert vehement für einen fächerübergreifenden Unterricht, wie er auch von Kestenberg gefordert wird. Er legitimiert diesen Anspruch mit der gemeinschaftsbildenden Kraft der Musik (17). Analog zur Zerrissenheit der Kultur, will er der Zerrissenheit der einzelnen Fächer begegnen und sie aus ihrer Isolation herausführen (17). Die Ideen, die er dabei entwickelt, sind auch nach heutigen Maßstäben innovativ und originell. So schlägt er für den Französischunterricht in der Oberstufe die Übersetzung der Oper „Le Devin du Village“ von J.J. Rousseau ins Deutsche vor, um die Oper dann zur Aufführung zu bringen (17). Er schildert die Zusammenarbeit mit einem Kunstlehrer, dessen Schüler zu seinen Klavierimprovisationen „Kompositionsversuche mit Farben“ machten (18).

Formale Bildungsziele lassen sich aus Rabsch' Unterrichtsbeispielen rekonstruieren. Er arbeitet produkt- und prozeßorientiert. Zum einen werden geeignete Kompositionen im Chor bzw. im Schulorchester zur Aufführung gebracht, zum anderen Eigenkompositionen der Schüler angeregt und gespielt. Darüber hinaus gestaltet er mit seinen Schülern einige Schulfunksendungen der NORAG in Hamburg (Rabsch 1965:126). Ein besonders einschneidendes Erlebnis hat Rabsch geprägt: seine Zusammenarbeit mit Paul Hindemith, der für die Staatliche Bildungsanstalt Plön, an der Rabsch bis zu seiner Zwangsversetzung nach Itzehoe<sup>12</sup> von 1924 bis 1933 als Musiklehrer arbeitete, eigens verschiedene Stücke komponierte (u.a. „Der Plöner Musiktag“) und diese dann selbst mit den Schülern einstudierte und aufführte (vgl. Rabsch 1932 und Rabsch 1965).

---

12 Rabsch beschreibt in seiner letzten Publikation, daß die Staatliche Bildungsanstalt Plön am 20. April 1933 eine „Nationalpolitische Erziehungsanstalt, die den Namen ‚Ernst-Röhm-Schule‘ trug“, wurde. Er selbst wurde „wegen der Zusammenarbeit mit Hindemith als ‚Kulturbolschewist untragbar‘ und deshalb „nach Itzehoe strafversetzt“ (Rabsch 1965:128).

Die musikpädagogische Theorie von Rabsch ist in ihrer philosophischen Fundierung sowie in kulturtheoretischer und sozialtheoretischer Hinsicht stark von den kulturpessimistischen, zivilisationskritischen und vernunftskleptischen Thesen Spenglers geprägt. Der musikästhetische Ansatz, den Rabsch vertritt, steht in direktem Zusammenhang mit normativen pädagogischen Entscheidungen. Musik als ‚Emanation Gottes‘ wird zum Glaubensbekenntnis stilisiert. Erziehung durch Musik als möglich und notwendig erachtet. Das höchste Erziehungsziel, der ‚neue Mensch‘, kann nach Meinung von Rabsch nur über ein Verständnis der abendländischen Musik bis Wagner, d.h. über die fundierte Vermittlung materialer Bildungsinhalte erreicht werden. Die Bedeutung des Volksliedes ist für den Gymnasiallehrer Rabsch nicht so zentral wie etwa bei dem Volksschullehrer Jöde, es dient eher als methodisches Mittel einer Vermittlung ‚vom Leichten zum Schweren‘. Rabsch betont die Notwendigkeit einer wissenschaftspropädeutischen Komponente des Musikunterrichts in musikgeschichtlicher und musiktheoretischer Hinsicht. Er erkennt, daß für diese Art des Musikunterrichts qualifiziertes Lehrpersonal notwendig ist, und fordert dessen Ausbildung mit Berufung auf Kestenberg vehement ein. Rabsch‘ Schülerbild schließt an Jödes Konzept vom ‚schaffenden Kind‘ an. In Rousseauscher Manier werden dem Kind Kräfte, die zur Entfaltung gelangen sollen, zugeschrieben.

Wendet man Rabsch‘ musikpädagogische Theorie didaktisch, läßt sich behaupten, daß er, um seine Bildungsziele zu erreichen, auf prozeß- und produktorientiertes Handeln setzt. In seiner didaktischen Konzeption wird dem ästhetischen Produkt durchaus Relevanz, d.h. eine ästhetische Qualität im Sinne der von ihm selbst formulierten ästhetischen Werte zugesprochen.<sup>13</sup>

#### **4 Die Sendung**

Im folgenden Kapitel wird ein knapper Einblick in das Bedingungsfeld, in dem Rabsch seine Sendung produziert, gegeben. Zunächst werden die richtlinienartigen Vorgaben des Hamburger Senders, der Nordischen Rundfunk AG (NORAG) vorgestellt, dann der schulische Background, vor dem Rabsch und seine Schüler handeln, beschrieben. Schließlich werden die technischen Möglichkeiten des Mediums Radio um 1930 kurz erläutert.

---

13 Vgl. hierzu Wallbaum (1999).

Fritz Brehmer<sup>14</sup>, einer der beiden Leiter<sup>15</sup> der Abteilung Musikalischer Schulfunk bei der NORAG umreißt die Aufgaben und Ziele des Senders: „Der Schulfunk sollte das übernehmen [...], was in der Schule selbst nur unter besonders günstigen Umständen möglich war“ (Brehmer 1931:445). Gemeint sind damit „vokale und instrumentale Kunstmusik“, aber auch ein propädeutisches Programm, etwa „Einführungen zu den regelmäßig veranstalteten Opernaufführungen und Orchesterkonzerten für Schüler“ (ebd.). Brehmer ist an der Umsetzung des Kestenbergschen Reformpakets gelegen. Er fordert nicht nur den fächerübergreifenden Unterricht ein, sondern will vor allem „die Umwandlung vom Gesang- zum Musikunterricht“ (ebd.) befördern helfen. Dieser *Musik*unterricht soll weder nur das Kennenlernen von Musik ermöglichen, noch die Schüler ausschließlich musikgeschichtlich orientieren. Vielmehr betrachtet Brehmer musikalische Bildung als zentrales Ziel. Der Umgang mit Musik soll „zum bewußten Auffassen, [...] zum Verfolgen des musikalischen Geschehens, zum Erkennen der Form [...] führen. Oder aber ganz einfach: zur Freude an der Musik, zur Musik überhaupt“ (ebd.). Das Sendeprogramm soll deshalb sehr abwechslungsreich gestaltet sein, ein ‚buntes Bild‘ ergeben (Einführungen zu Opern- und Orchesteraufführungen, Feierstunden, Vorträge, Schulaufführungen, Musiktheorie etc.), nicht zuletzt, um Lehrern die Möglichkeit der individuellen Auswahl zu geben.

Edgar Rabsch hatte 1924, u.a. auf Empfehlung von Georg Schünemann, von dem Ministerialrat Richert die Aufgabe erhalten, „die Gedanken einer neuen Musikerziehung, wie sie in den ‚Richtlinien‘ vorgezeichnet waren, zu verwirklichen“ (Rabsch 1965:117). Und zwar an einer ehemaligen Kadettenanstalt, der Staatlichen Bildungsanstalt in Plön (Schleswig-Holstein). Kestenberg hatte vorgeschwebt, sämtliche ‚Stabilas‘ in Musik-Gymnasien umzuwandeln. Dieser Plan schlug fehl, so auch in Plön, wo erschwerend hinzukam, daß die neue Schule (ein ehemaliges Realgymnasium) mit einer bestehenden (dem Plöner Gymnasium) fusioniert wurde, das Lehrpersonal also traditionell ausgerichtet war, wie Rabsch beklagt (vgl. Rabsch 1965:117). Die Schule war um 1930/31 gut ausgestattet, sowohl mit Instrumenten, als auch mit einer Musikbibliothek und zwei großen Musiksälen. Rabsch hatte seit 1929 einige Sendungen produziert, besaß also Erfahrungen auf diesem Gebiet. Die jungen

---

14 Fritz Brehmers musikpädagogische bzw. musikpsychologische (in erster Linie empirische) Forschung wurde bislang kaum zur Kenntnis genommen. Dabei genügt seine zentrale Schrift „Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes“ (Leipzig 1925) dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit durchaus eher als viele Publikationen anderer Musikpädagogen seiner Zeit.

15 Willibald Wodick, promovierter Anglist, stand Brehmer zur Seite.

Musiker der Sendung rekrutierten sich aus dem ‚Vor-Orchester‘ der Schule. Dieses im Gegensatz zum Kammerorchester ‚Jammer‘-Orchester genannte Ensemble besaß die Aufgabe, auf das Collegium Musicum der Schule vorzubereiten und dafür zu sorgen, daß die mit dem Abitur ausscheidenden Instrumentalisten Nachfolger bekamen. Die Schüler gehörten der Unterstufe an. Nach Rabsch´ Angaben spielten 1930 (Blockflöten und Klavier mitgerechnet) 257 der 341 Schüler ein Instrument.

Der Titel der Sendung lautete „Verwendung neuer Musik im Unterricht“. Sendetermin war der 6.11.1931. Die Sendedauer betrug 7'35 Minuten (gekürzt). Die Sendung wurde live von der NORAG übertragen. 1931 bildeten Live-Sendungen den bei weitem größten Anteil am Gesamtprogramm, auch wenn ab ca. 1930/31 alle Sendegesellschaften mit den notwendigen technischen Mitteln zur Herstellung von (Wachs-)Schallplatten ausgestattet wurden. Daß die Sendung aufgezeichnet wurde, ist ein seltener Glücksfall, betont aber die Bedeutung, die man der Sendung damals zugestanden hat.

### *Verwendung neuer Musik im Unterricht*

Leitung der Sendung: Edgar Rabsch

Sendetermin: 6.11.1931

Dauer der Sendung: 7'35 Min. (gekürzt)<sup>16</sup>

### *Musik:*

Komposition von Edgar Rabsch, gespielt von Schülern.<sup>17</sup>

---

16 Das folgende von mir transkribierte Tondokument ist im Deutschen Rundfunkarchiv in Frankfurt a. M. unter der Nummer 74 U 2188/15 archiviert.

In der Regel dauerten Schulfunksendungen 20 bzw. 25 Minuten. Diese Sendung ist nur gekürzt erhalten; vermutlich, weil der Sendebeginn sich verzögert hatte, wie Rabsch zu Beginn bemerkt. Zudem sind drei weitere Musikstücke nicht aufgezeichnet worden (Rabsch spricht von insgesamt 5 Kompositionen).

17 Die von Rabsch komponierte Musik ist stilistisch zwischen Carl Orffs pentatonisch-modalen Übungsstücken und Paul Hindemiths Schulopern (z.B. „Wir bauen eine Stadt“; „Der Plöner Musiktag“) anzusiedeln. Harmonisch eher modal (dorisch und phrygisch), ist sie teilweise mit bitonalen Einwüfen versehen. Die rhythmische Struktur ist von simplen 1:2 Relationen geprägt, unterbrochen von einigen wenigen Punktierungen. Melodisch bewegt sie sich im für die Schüler spielbaren Bereich. Dynamisch lebt sie vom Gegensatz *f-p*, der in erster Linie durch die Gegenüberstellung von ‚tutti‘ und ‚soli‘ erzielt wird. Vor allem das zweite Stück ist programmatisch angelegt und soll die Ereignisse in einem Circus darstellen. Das verwendete Instrumentarium besteht aus Xylophonen, Glockenspielen, Klavier, Blockflöten, Becken, großer Trommel, Tambourin, Schellenring und Triangel.

*Edgar Rabsch:*

„Und da wir trotz unserer verspäteten, (äh) trotz unseres verspäteten Beginns noch etwas Zeit haben, will ich Euch ganz kurz sagen: wenn ihr nun glaubt, ihr könnt diese Spielmusik nicht machen, weil euch die Schlagzeuge fehlen, so weise ich darauf hin, daß man sich vieles als Ersatz nehmen kann. Anstelle einer Holztrommel könnt ihr mit einem Federhalter den Rhythmus auf eine Stuhllehne oder eine Zigarrenkiste klopfen, ein Tambourin findet sich in eurer Turnhalle, wenn auch keine Schellen daran sind, Glockenspiele finden sich als Kinderspielzeug, die Hauptsache ist nur, daß es mit dem Klavier und den Flöten übereinstimmt, ein billiges Becken kostet eine Mark, wird also wohl zu erschwingen sein, und anstelle einer großen Trommel, da nimmt man vielleicht ein leeres Faß, nagelt starkes Kartonpapier oder ein altes Fell, vielleicht einen gebrauchten Bettvorleger darüber und, oder bumst mit einer Schranktür oder mit einem Pultdeckel. Ein Stückchen Eisen von einer Gardinenstange an einem Faden aufgehängt ergibt einen Ersatz für eine Triangel, und wo ihr wirklich keine kleine Trommel auftreiben könnt, da nehmt eine Holz- oder Blechbüchse, schüttet eine Handvoll Erbsen hinein und macht den Trommelrhythmus mit diesem Rasselinstrument nach. Ihr seht, wenn man will, dann geht alles.

Und nun wollen wir euch das letzte und fünfte Stückchen unserer kleinen Spielmusik vormachen; wir haben es „Zirkus“ genannt. Es soll sehr lebendig und geräuschvoll gespielt werden. Lauter kurztaktige Stückchen sind aneinander gereiht, in den Zwischenspielen hört ihr eine Blockflöte allein, das ist der Quintaner Büchel, der seine sehr schwierige Stimme gut geübt hat und hoffentlich auch gut blasen wird. Es geht in dem Stück ebenso lustig her wie in einem Zirkus, dauernd erfolgen kurze Auftritte: ein Pferd, ein Clown, ein (ehm-ne-ehm) Ringkämpfer, ein Reigenspringer und so weiter und so weiter. So geht das hintereinander fort und am Schluß hört ihr dann ein marschähnliches Stück, schon mehr einen ‚Blues‘; weiß nich’ ob ihr einen Blues kennt, das ist eines der, einer der neuen Tanzformen, die wir (äh) in unserer Tanzmusik jetzt in Gebrauch haben. Nun wollen wir dieses Stück als letztes spielen und ich wünsche euch, daß ihr alle einmal das versucht und nachmacht und dann selbst so viel Freude an der Sache habt, wie wir sie gehabt haben.“

*Musik:*

Komposition von Edgar Rabsch, gespielt von Schülern.

## 5 Konklusion

Rabsch befindet sich während seiner Sendung in einer hochkomplexen Unterrichtssituation. Dies hat mehrere Gründe: Er muß institutionellen Vorgaben gerecht werden, den Richtlinien des Senders. Diese kommen seinen eigenen Vorstellungen zwar nahe, da sie sich im Rahmen der Kestenbergschen Reformideen bewegen, geben jedoch einen Handlungsrahmen vor. Er muß sich den zeitlichen Vorgaben anpassen, hier: 20 Minuten Sendezeit. Die Sendung ging live über den Sender. Dies setzt ihn unter Streß, immerhin hat er – aus welchen Gründen auch immer – zu spät begonnen, wie er zu Beginn der Sendung anmerkt. Eine Gruppe von Schülern in einem Sendesaal unter Kontrolle zu halten, mit deren Nervosität angesichts eines für sie ungewöhnlichen Umfelds umzugehen (Mikrophone, Techniker etc.) erfordert Übersicht und Gelassenheit. Rabsch muß Verantwortung übernehmen und sich dem Risiko stellen, schließlich präsentiert er sein musikpädagogisches Handeln in einem Massenmedium und ermöglicht einen zwar produktiven, letztlich aber nicht kontrollierbaren Umgang damit.

Wesentlich erscheint mir jedoch ein anderes Problem. Es liegt auf didaktischer Ebene. Rabsch hätte – aus heutiger Sicht ist dies leichter zu erkennen – mindestens zwei Ebenen didaktischer Reflexion unterscheiden müssen. Die Ebene des Unterrichts seiner eigenen Schüler, die ein von ihm komponiertes Musikstück realisieren und die Ebene der Rezipienten, die mit dem Ergebnis konfrontiert werden. Letztere Ebene müßte noch differenziert werden in die unterschiedlichen Rezipientengruppen, denen die Sendung potentiell zugänglich war:

a) Schülerinnen und Schüler b) Musiklehrer c) Sonstige Hörer.

Die didaktischen Überlegungen, die Rabsch hinsichtlich seiner eigenen Schüler angestellt hat, sind im großen und ganzen kompatibel mit den didaktischen Überlegungen, wie sie sich aus seinen Schriften ergeben. Es gibt zwar auch auf dieser Ebene Ungereimtheiten, so kann man z.B. auf inhaltlicher Ebene fragen, warum er nicht die von ihm bevorzugte polyphone Musik verwendet, sondern eine eher als homophon zu bezeichnende ‚musikpädagogische Musik‘ einstudiert hat. Dieser Widerspruch läßt sich jedoch relativ leicht auflösen, wenn man zwei Dinge bedenkt: zum einen Rabsch' persönlichen Kontakt zu Paul Hindemith, dessen Musik er sich hier stilistisch zumindest annähert, zum anderen die Tatsache, daß Rabsch eine Lerntheorie vertritt, die den Schüler vom ‚Leichten zum Schweren‘ führen soll, d.h. von vermeintlich

simplen musikalischen Strukturen auf melodischer, rhythmischer und harmonischer Ebene zu komplexen, wie sie in den Hauptwerken der sog. Klassischen Musik manifest sind.

Auf dieser 1. Ebene wendet Rabsch eine didaktische Konzeption an, die man als prozeß- und vor allem produktorientiert bezeichnen kann. Für dieses Konzept ist wesentlich, daß dem ästhetischen Produkt eine hohe Bedeutung zukommt. Dieses didaktische Konzept steht in engem Verhältnis zu seiner musikpädagogischen Theorie, wie ich oben gezeigt habe. Auf der 2. Ebene finden sich jedoch größere Unstimmigkeiten. Versucht man, die Frage zu beantworten, an wen sich Rabsch wendet, wen er etwas lehren möchte, wer also die Adressaten seiner Sendung sind, kommt man in Bedrängnis. Hat er Schüler im Blick gehabt, drängt sich die Frage auf: Was wollte er sie lehren? Daß man im Musikunterricht musizieren kann, daß seine Schüler einen fortschrittlichen Musikunterricht genießen dürfen, daß man eine Menge üben muß, wie der Quintaner Büchel, um im Radio auftreten zu können? Falls Rabsch die Absicht hatte, zu erklären, was ein Blues ist, kann man nur sagen: dies ist ihm nicht gelungen.

Ich denke, daß Rabsch – bewußt oder unbewußt – die *Musiklehrer* im Blick hatte. Für diese macht die Sendung Sinn. Er führt ihnen vor, wie moderner Musikunterricht im Sinne der neuen Richtlinien aussehen kann. Er preist seinen Unterricht an und vergißt im Eifer des Gefechts, daß ihm das ästhetische Produkt als Inhalt seines didaktischen Konzeptes wesentlich war. Warum ist sonst die klangliche Ebene seiner eigenen Komposition, des ästhetischen Produkts, plötzlich irrelevant? Warum darf man anstelle einer großen Trommel ein Faß mit einem Bettvorleger verwenden oder gar eine Schranktür? Geht wirklich alles, wenn man nur will? Aus einer prozeß- und produktorientierten didaktischen Konzeption ist in einer komplexen Anwendungssituation eine didaktische Konzeption geworden, in der die Tatsache, *daß* einer fiedelt wichtiger wird als *was* er geigt, in der das ästhetische Produkt nur noch funktional definiert wird. Genau dies wird den Musiklehrern als Botschaft nahegelegt.

Rabsch läuft also Gefahr, nicht so verstanden zu werden, wie er es in seiner musikpädagogischen Theorie formuliert hatte, genauer: daß die Schlüsse, die sich aus seinem musikpädagogischen Handeln ziehen lassen, im Widerspruch zu seinen theoretischen Schriften stehen. Dies sollte nach meinen Ausführungen nicht weiter überraschen.

Dennoch: Rabsch setzt etwas in Bewegung. Er schafft die Bedingungen der Möglichkeit, mit seiner Sendung produktiv umzugehen. Das Neue, Unvorhersehbare, das in dieser Sendung zu Tage tritt, ist zwar riskant, aber auch sehr innovativ, kreativ und produktiv. Rabsch' musikpädagogische Praxis ist auch - vielleicht sogar vor allem - aus heutiger Sicht modern.

## Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott
- Brehmer, Fritz (1925): Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes. Leipzig
- Brehmer, Fritz (1931): Nordische Rundfunk A.-G. In: Der Schulfunk 13/14, 444-446.
- Derrida, Jacques: As if I were dead. An Interview with Jaques Derrida. In: John Brannigan, Ruth Robbins und Julian Wolfreys (Hg.) (1996). Applying: To Derrida. London 1996, 212-226. (Deutsche Übersetzung erscheint im Frühjahr 2000 bei Turia + Kant, Wien)
- Gadamer, Hans-Georg (1990<sup>6</sup>): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (= Gesammelte Werke, Band 1). Tübingen: Mohr
- Gembris, Heiner (1995): Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: Siegmund Helms et al. (Hg.). Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, 281-332.
- Günther, Ulrich (1967): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Neuwied: Luchterhand
- Herbart, Johann Friedrich: Die erste Vorlesung über Pädagogik [1802]. In Dietrich Benner (Hg.) (1996). Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik, Bd. 1. Ausgewählte Texte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 43-46.
- Kaiser, Hermann J. (1987): Der Erziehungsbegriff in der Jugendmusikbewegung – Ortsbestimmungen. In: Karl-Heinz Reinfandt (Hg.). Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel: Mösel, 134-159
- Kaiser, Hermann J. (1999): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? Zur Professionalisierung musikbezogener Lehre. In: Musik und Bildung 3/1999, 2-6

- Kühnl, Reinhard (1995): Spengler, Oswald. In: Bernd Lutz (Hg.). Metzler Philosophen Lexikon. Von den Vorsokratikern bis zu den Neuen Philosophen. Stuttgart, Weimar: Metzler, 843-846
- Langewand, Alfred (1989): Theorie – Praxis. In: Dieter Lenzen (Hg.). Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek: rowohlt, 1520-1527
- Luhman, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rabsch, Edgar (1925): Gedanken über Musikerziehung. Zur Stellung der Musik innerhalb der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“. Leipzig: Quelle und Meyer
- Rabsch, Edgar (1926): Instrumentenkunde und vergleichende Musikwissenschaft in der Schule. In: Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongreß der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 98-100
- Rabsch, Edgar (1926): Musikwissenschaft in der Schule. In: Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongreß der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 165-167
- Rabsch, Edgar/Burkhardt, Hans (Hg.) (1929): Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule. 3 Bände. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg
- Rabsch, Edgar (1932): Musiktage mit Paul Hindemith. In: Der Kreis. Monatsblätter für Musikpflege. 6. Heft November 1932, 109-113
- Rabsch, Edgar (1954): Der Anfang im Musikunterricht. In: Hans Fischer (Hg.). Handbuch der Musikerziehung. Berlin: Rembrandt-Verlag, S.169-194
- Rabsch, Edgar: Musik (1963): Ein Beitrag zur Problematik eines zeitgemäßen Schulmusikunterrichts. (= Wegweiser für die Lehrerfortbildung.) Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). Band 39. Kiel: Ferdinand Hirt
- Rabsch, Edgar (1965): Das Ende war der „Plöner Musiktag“. Bericht über einen Modellfall musikalischer Bildung. In: Carl Dahlhaus/Walter Wiora (Hg.). Musikerziehung in Schleswig-Holstein. Dokumente der Vergangenheit, Aspekte der Gegenwart (=Kieler Schriften zur Musikwissenschaft, Band 17). Kassel: Bärenreiter, 116-128
- Spengler, Oswald (1923): Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Erster Band (= Gestalt und Wirklich-

Thomas Frey

keit). 33. – 47. völlig umgestaltete Auflage. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung 1923 (1917)

Spranger, Eduard (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer

Wallbaum, Christopher (1999): Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Zur Funktion ästhetischer Produkte und musikalischer Techniken bei der didaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. Diss. Phil. Hamburg

Thomas Frey Bundesstraße 40  
20146 Hamburg