

Eibach, Benjamin; Kirchgässner, Erik M.; Maul, Timo; Cvetko, Alexander J.
"...so muss die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepasst werden." - Die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom 22. Mai 1922 und die Etablierung des Schulfachs Musik

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 36-53. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Eibach, Benjamin; Kirchgässner, Erik M.; Maul, Timo; Cvetko, Alexander J.: "...so muss die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepasst werden." - Die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom 22. Mai 1922 und die Etablierung des Schulfachs Musik - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 36-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301039 - DOI: 10.25656/01:30103; 10.35468/6093-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301039>

<https://doi.org/10.25656/01:30103>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der



*Benjamin Eibach, Erik M. Kirchgässner, Timo Maul
und Alexander J. Cvetko*

„...so muß die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepasst werden.“ –

Die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom 22. Mai 1922 und die Etablierung des Schulfachs Musik

1 Einführung

Die Einführung der *Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen* jährt sich 2022 zum einhundertsten Mal. Sie war der erste Teil eines umfangreichen Maßnahmenbündels zur Neuordnung der preußischen Schulmusik, das heute eng mit dem Namen Leo Kestenberg verknüpft ist. Kestenberg wirkte u. a. als Musikreferent im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und hatte bereits 1921 in seiner Schrift *Musikerziehung und Musikpflege* ein Konzept für die Umgestaltung des gesamten Musikwesens entworfen. Gemeinhin wird mit der sogenannten Kestenberg-Reform die Geburtsstunde des heutigen Schulfachs *Musik* angesetzt. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass in den damals entstandenen Richtlinien, die sukzessive für höhere und mittlere Schulen (1925) sowie Volksschulen (1927) erlassen wurden, explizit von *Musikunterricht* die Rede ist. Während des 19. und frühen 20. Jahrhunderts hatten die Bezeichnungen für das entsprechende Schulfach zumeist noch *Singen* oder *Gesang* gelautet (vgl. Lemmermann 1978, 260).¹ Mit Einführung der Richtlinien war allerdings weitaus mehr intendiert als ein bloßer Etikettenwechsel. Es wurden darin neue Lehrziele definiert. Zudem sollten die Arten des Umgangs mit Musik im Unterricht eine Erweiterung erfahren, die deutlich über das bislang vornehmlich praktizierte Singen von Liedern mitsamt der dafür erforderlichen elementaren Gehör-, Stimm- und Musiktheorieschulung hinausging (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst

1 Allerdings wurden bereits im 19. Jahrhundert vereinzelt Ideen für eine inhaltliche Erweiterung des Gesangunterrichts an höheren Schulen entwickelt, wobei explizit von schulischem Musikunterricht die Rede ist (vgl. z. B. Hientzsch 1827; Langhans 1872).

& Volksbildung 1925, 38–42).² Das bisherige Schulfach *Gesang* erhielt im Zuge der Kestenberg-Reform also nicht nur ein anderes Label, sondern auch einen neuen Zuschnitt. Betrachtet man die neuen Richtlinien mit Hilfe einer zentralen Kategorie aus der historischen Bildungsforschung, so zeugen sie davon, wie sich Idealvorstellungen von *Fachlichkeit* – verstanden als ein durch das Schulfach geprägter Modus der Organisation von und des Umgangs mit fachlichem Wissen und Können (vgl. Reh & Pieper 2018, 24–26, 33f.) – verändern.

Kestenberg war klar, dass es adäquat qualifizierter Lehrkräfte bedürfen würde, um seine Ideale zu verwirklichen. In einer wohl maßgeblich von ihm verfassten Denkschrift des Kultusministeriums heißt es daher: „Wenn die Musik aber in ihrer vollen erzieherischen Kraft unserem Volke wiedergegeben werden soll, so muß die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepaßt werden“ (Kestenberg 1923, ed. Gruhn 2009, 169).³

Damals wie heute ist die Bildung des Lehrpersonals eine wichtige Möglichkeitsbedingung, um neue Vorstellungen von Fachlichkeit in der Unterrichtspraxis realisieren zu können. Folglich sind es nicht nur Lehrpläne, durch die der Staat Entwicklungen anstoßen kann. Auch Prüfungsordnungen sind ein Instrument, um über den Weg der Lehrkräftebildung Reformen des Schulwesens einzuleiten (vgl. Günther 1988, 22). Nun fallen administrative Vorgaben nicht einfach vom Himmel. Zumaldest in demokratisch verfassten Staaten sind sie in aller Regel Resultate von Diskussions- und Entwicklungsprozessen, auf die unterschiedliche Faktoren einwirken. Um Prüfungsordnungen aus fachhistoriographischer Perspektive gerecht zu werden, ist es daher angebracht, sie nicht nur in ihrer Steuerungsfunktion zu betrachten. Ebenso lassen sie sich als Kristallisierungskerne vor-gängiger pädagogischer Debatten um Fachlichkeit und Lehrerbildung begreifen. Bei unserer Untersuchung zur Prüfungsordnung von 1922 werden wir daher zunächst deren ideen- wie realgeschichtlichen Hintergrund ausleuchten. Dabei geht es uns allerdings nicht um eine umfassende Analyse, sondern vielmehr darum, in Grundzügen nachzuzeichnen, welche Vorstellungen von Fachlichkeit seinerzeit zirkulierten. Anschließend arbeiten wir heraus, wie sich spezifische Auffassungen vom Format des Fachs *Musik* und dessen Zielsetzung in der Ausgestaltung der Prüfungsordnung konkret niederschlugen. Schließlich richten wir den Blick auf Auswirkungen, welche die von Kestenberg initiierten Maßnahmen zeitigten. Dabei gehen wir zunächst auf unmittelbare Folgen für die Gestaltung des Unterrichts und die Stellung der Musiklehrkräfte ein. Abschließend zeigen wir, inwiefern die in den 1920er-Jahren entwickelten Strukturen bis in die Gegenwart nachwirken.

2 Richtlinien v. 1925 i. F. zit. als „RL 1925“.

3 Denkschrift v. 1923 i. F. zit. als „DS 1923“.

2 Das Schulfach *Gesang* im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Das Schulfach *Gesang* fristete im 19. und frühen 20. Jahrhundert an höheren Schulen oftmals ein eher randständiges Dasein:⁴ Es galt weithin als technisches Fach und wurde zumeist nur in den unteren Jahrgangsstufen im Klassenverband erteilt, während man ältere Schülerinnen und Schüler im Chor zusammenfasste (vgl. Nolte 1975, 17). Wenn 1860 in einer pädagogischen Enzyklopädie geradezu apodiktisch formuliert wird, in der „Singstunde“ habe „der Schüler lediglich nichts anderes zu lernen als singen, d.h. den Ton richtig aus der Brust und in der Kehle erzeugen, die Noten richtig treffen, im Takte bleiben und das Ganze musikalisch gut vortragen“ (Palmer 1860, 751), so ist dies ein Indikator für die Verbreitung einer eindimensionalen Vorstellung über den Zuschnitt des Fachs. Beeinflusst durch die Kunsterziehungsbewegung mehrten sich um die Jahrhundertwende Stimmen, die für eine Reform der schulischen Musikpflege plädierten. So forderte der Klavierpädagoge Rudolf M. Breithaupt (1902, 338) „die fakultative Einführung der Musikwissenschaften und der Musik als Kunst“ in die Lehrpläne höherer Schulen. Hintergrund eines solchen Postulats waren Defizite, wie sie etwa der Komponist Dario Saavedra (1909, 99) diagnostizierte und in rhetorische

4 Die Genese des schulischen Musikunterrichts im deutschsprachigen Raum für alle Schulformen bis zu ihren Wurzeln zurückzuverfolgen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Zur Einordnung unserer Untersuchung sollen hier lediglich einige wenige Aspekte angedeutet werden: In kirchlichen Schulen des Mittelalters war in der Regel der Kantor für die musikalische Erziehung verantwortlich, die sich auf die Einstudierung liturgischer Gesänge konzentrierte. Angelehnt an das antike Quadrivium wurden dabei aber durchaus auch musiktheoretische Inhalte vermittelt. In den Schulordnungen lutherischer Prägung hatte Unterricht in Musik ebenfalls seinen Platz. Er zielte auf die Verbreitung des reformatorischen Liedguts sowie das Erlernen geistlicher Figuralmusik zur Bereicherung des Gottesdienstes (vgl. Ehrenforth 2010, 151–225). Für preußische Schulen wurde die Unterweisung im Singen im 18. Jahrhundert verbindlich geregelt: In der *Königlich Preußischen Evangelisch-Reformierten Inspections-, Presbyterial-, Classical-, Gymnasien- und Schulordnung* (1713) wurde sie für die Gymnasien und die Deutschen Schulen, im *General-Landschul-Reglement* (1763) für die Elementarschulen angeordnet. Sie blieb dabei stark an kirchliche Zwecke gekoppelt. Der Schulgesang dürfte an den Gymnasien oftmals im Rahmen von Chorarbeit betrieben worden sein. An den übrigen Schulformen markierten Einiüben und Singen geistlicher Lieder den Beginn bzw. den Rahmen des Schultags. Sie waren eng mit der Katechisation verknüpft und sollten der Stärkung des Gemeindegesangs dienen (vgl. Friedrich Wilhelm I. 1713, Clausnitzer & Rosin 1912, 5; Friedrich II. 1763, §§ 6, 19, 23). Gesang hatte also in der Regel nicht den Status eines selbstständigen Schulfachs mit einem klar definierten Stundendeputat. Innerhalb des im Zuge der preußischen Bildungsreformen Anfang des 19. Jahrhunderts entstandenen sogenannten Süvern'schen Lehrplans werden „Kenntnis und Fertigkeit im Gesange“ als „ein allgemeines Erfordernis und Lehrobjekt“ an preußischen Gymnasien definiert (vgl. [Süvern] 1816, ed. Nolte 1975, 80). Da dieser Lehrplan bekanntlich nie offiziell in Kraft trat, oblag die konkrete Regelung des Schulgesangs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts den regionalen Behörden (vgl. Nolte 1975, 13). Seit dieser Zeit erschien eine Vielzahl an Gesangbildungslehrern, welche die Bemühungen dokumentieren, Singen unter den Lerngegenständen aller Schulformen zu verankern und Gesanglehrkräfte allmählich zu professionalisieren. Ein Überblick über die Geschichte der Musikerziehung in Deutschland nebst einer umfangreichen Kompilation einschlägiger Historiographien findet sich bei Cvetko 2017a.

Fragen gekleidet aufführte: „Wer von den Primanern kann [...] eine Symphonie nach ihrem Aufbau und ihren schönheitserfüllenden Formen geistig in sich aufnehmen? Wer weiss etwa, wann Palestrina gelebt, welchen Einfluss Luther auf die Gestaltung des damaligen Musiklebens gehabt hat?“ Sogar Absolventen höherer Schulen selbst waren solche Schwächen bewusst. Sie sahen den Gesangunterricht daher in der Pflicht, stärker musikgeschichtliche Kenntnisse zu vermitteln, denn deren Fehlen bedeute eine „Lücke in der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung, wie sie die höheren Schulen den Söhnen der ‚gebildeten‘ Stände geben“ wollten (Walter 1915, 137).

Tendenzen zum Wandel zeichneten sich in Preußen mit den unter der Ägide Hermann Kretzschmars entstandenen Richtlinien ab. Kretzschmar, Ordinarius für Musikwissenschaft an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität und ab 1907 Leiter des mit der Ausbildung der Gesanglehrkräfte an höheren Schulen betrauten Königlich Akademischen Instituts für Kirchenmusik, war beauftragt worden, für eine Reform des Schulgesangs notwendige Maßnahmen zu initiieren. Mit den seit 1908 für alle Schulformen neu eingeführten Lehrplänen sollte neben der Singtechnik auch die Musik selbst zum Unterrichtsgegenstand werden (vgl. Pfeffer 1992, 253, 282–315). Entsprechend definierte man als allgemeine Ziele des Gesangunterrichts an höheren Lehranstalten nicht nur die Fähigkeiten des Vom-Blatt-Singens und des Vortrags von Vokalmusik, sondern auch die darauf fußende „Einführung in das Verständnis der musikalischen Kunst überhaupt“ (Minister der geistlichen, Unterrichts- & Medizinalangelegenheiten 1910a, Nolte 1975, 96).

Allerdings verfügten die Gesanglehrkräfte höherer Lehranstalten zumeist bloß über eine seminaristische Ausbildung; nur wenige hatten die zur weiteren Qualifikation am Institut für Kirchenmusik eingerichteten zweisemestrigen Kurse besucht (vgl. Gruhn 2003, 209). In der Praxis dürften sie daher nicht selten schon mit der Erteilung eines den damaligen Standards genügenden technischen Gesangunterrichts stark gefordert gewesen sein. Kretzschmar sah sich nämlich bereits kurz nach Übernahme der Leitung des Instituts genötigt, jährlich zweiwöchige Fortbildungsmaßnahmen zu organisieren, deren Schwerpunkt im methodisch-praktischen Bereich lag – neben musikgeschichtlichen Vorlesungen nahmen vor allem Solo- und Chorgesang, Partiturstudien, Stimmphysiologie sowie Methodik des Gesangunterrichts breiten Raum ein (vgl. Pfeffer 1992, 258f.). Nach Abschluss des ersten Kurses stellte Kretzschmar (1907, zit. n. Pfeffer 1992, 259) fest, die „für das Fach nötige spezielle Vorbildung“ derjenigen, die teilgenommen hatten, lasse „sehr viel zu wünschen“.

Insgesamt war die Gesanglehrerschaft an höheren Schulen noch in den 1920er-Jahren heterogen. Es herrschte ein Nebeneinander von meist gering qualifizierten und kärglich entlohnten Hilfskräften, seminaristisch ausgebildeten Lehrpersonen mit und ohne Zusatzqualifikation für den Gesangunterricht an höheren Schulen

sowie Lehrenden, die über akademische Bildung verfügten – etwa durch ein künstlerisches oder musikwissenschaftliches Studium (vgl. Hammel 1990, 84–87). Studierende wie bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte wissenschaftlicher Fächer hatten die Möglichkeit, die *Facultas für Gesang* zu erwerben, indem sie eigenständig im Privatunterricht erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse nachwiesen (vgl. Ewoldt 1912, 41; Pfeffer 1992, 274). Die im wissenschaftlichen Fach beheimatete Gesanglehrkraft sah sich allerdings teils vehementer Kritik ausgesetzt. Der Wert eines wissenschaftlichen Studiums wurde dabei zwar nicht grundsätzlich angezweifelt, jedoch maß man einer soliden künstlerisch-praktischen Qualifikation für die Schulpraxis größere Bedeutung bei: So polemisierte Ernst Paul (1911, 55), das „*Kunstparadies*“ dürfe „kein Krüppelheim werden für invalid gewordene Wissenschaft!“

Als Maßnahme zur Etablierung fachlicher Standards wurde 1910 die *Ordnung der Prüfung für Gesanglehrer und -lehrerinnen an höheren Lehranstalten* erlassen. In Ermangelung entsprechender institutioneller Möglichkeiten blieb die Vorbereitung jedoch den Prüflingen selbst überlassen. Erwartet wurde eine zweijährige musikalische und gesangspädagogische Ausbildung. Bewältigt werden mussten u. a. eine Tonsatz-Klausur, die schriftliche Ausarbeitung einer Gesangsstunde sowie eine mündliche Prüfung über den Stimmapparat, musikgeschichtliches Wissen und weitere unterrichtsrelevante Kenntnisse. Außerdem waren eine Lehrprobe zu geben und Aufgaben im musikpraktischen Bereich zu lösen (vgl. Pfeffer 1992, 271–273). Die Anforderungen an das Instrumentalspiel legen den Schluss nahe, dass es dabei weniger um den Nachweis eines ausgeprägten künstlerischen Profils ging als vielmehr um die technische Beherrschung von Musikinstrumenten als Hilfsmittel für den Gesangunterricht: Überprüft wurde die Fähigkeit zur Liedbegleitung und des Spiels eines Chorsatzes bzw. einer einzelnen Chorstimme auf einem Tasteninstrument respektive auf der Violine (vgl. Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten 1910b; Kestenberg & Günther 1925, 31f.). Auch die geforderten musikgeschichtlichen Kenntnisse waren klar auf die Bedingungen der Tätigkeit als Gesanglehrkraft ausgerichtet. Sie konzentrierten sich auf für die Schule relevante Vokalmusik (vgl. ebd., 31f.).

In musikpädagogischen Fachblättern der ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts finden sich zahlreiche Forderungen nach umfassenderen Zielsetzungen des Gesangunterrichts. Sie folgten der Stoßrichtung Kretzschmars, gingen aber zum Teil noch über das mit dessen Maßnahmen Anvisierte hinaus. Diese Postulate entsprangen unter anderem der Einsicht, dass Gesang nur einen Teil des facettenreichen Phänomens der musikalischen Kunst abbildet, mit dem der Mensch außerhalb der Schule konfrontiert wird. Die Bedeutung des Singens und des Erlernens von Liedern wurde dabei zwar kaum in Abrede gestellt; einen Unterricht, der lediglich „*Treffathleten*“ (Ast 1921, 194) hervorbrachte, in dem es also ausschließlich um die Vermittlung der Fähigkeit zu einem möglichst korrekten Erreichen

der geforderten Tonhöhen ging, empfand man jedoch vielfach als unzureichend (vgl. Schäfer 1918, 175; Kahse 1920, 353; Kühn 1921, 79; Paul 1921, 201; Zahn 1921, 214). Das Fach sollte demgegenüber darauf ausgerichtet werden, „musikalische Urteilsfähigkeit“ zu heben (Noatzsch 1907, 232), die Schüler stärker „zur musikalischen Deutungskunst vorzubilden“ (Scheuren 1915, 152), „Verständnis“ von Musik „vorzubereiten“ (Rabich 1920, 193), „Musik verständnisvoll genießen“ zu können (Ast 1921, 195) sowie „Empfänglichkeit“ für (Paul 1921, 201) oder gar „Ehrfurcht“ vor „den musikalischen Schöpfungen des Menschengeistes“ zu entwickeln (Kühn 1921, 82). Es ging also um die Förderung individuellen Rezeptionsvermögens, Musikverständnisses und Bewusstseins für den Wert von Kunstmusik. Immer wieder wurden im Rahmen solcher Ausführungen zur Neuausrichtung des Fachs Bezeichnungen wie „Schulmusikunterricht“ (Paul 1921, 169; vgl. Zahn 1921, 214) oder „Musikunterricht“ (Kahse 1920, 353; vgl. Schäfer 1918, 174) ins Spiel gebracht. Dies markiert sinnfällig, wie der bisherige fachliche Rahmen angesichts neuer Zielsetzungen auch in inhaltlicher Hinsicht gesprengt wurde: Über die Kulturtechnik Singen hinaus sollte er nunmehr ein ganzes Gebiet der Kunst umschließen.⁵ Der Boden für eine Neudimensionierung des Schulfachs *Gesang* war während der ersten beiden Dekaden des 20. Jahrhunderts also schon bereitet worden. Nachdem der Zusammenbruch des Kaiserreichs eine Reorganisation des Bildungswesens notwendig gemacht hatte, ergab sich die Möglichkeit, tatsächlich größere Reformen anzustoßen. Richtungsweisend wurde hier die 1920 einberufene Reichsschulkonferenz.

3 Neue Weichenstellungen durch die Reichsschulkonferenz

Die in den einzelnen Ausschüssen der Reichsschulkonferenz verabschiedeten Leitsätze waren für die Regierung zwar nicht bindend, dennoch wurde damit ein Grundstein zu den kommenden Reformen gelegt; dies gilt insbesondere für die im Kunsterziehungsausschuss formulierten Maximen und die Neuordnung der preußischen Schulmusik (vgl. Braun 1957, 74f.; Schmidt 1970, 235; Kluchert 1993, 274f.).

Bereits in dem vor der Konferenz zusammengestellten Handbuch wird betont, angesichts der besonderen Bedeutung des Gesangunterrichts sei Sorgfalt bei der Auswahl künftiger Lehrkräfte geboten. Neben ausgesprochen künstlerischer Begabung sollten sie „eine allgemeine und pädagogische Bildung besitzen, die der des wissenschaftlichen Lehrers nicht“ nachstehe (Zentralinstitut für Erziehung & Unterricht 1920a, 128). Während der Konferenz wurde diese Forderung konkretisiert: Im Rahmen einer Lehrkräftebildung, welche zum ‚Künstlertum‘ hinführe, solle für künftige Musiklehrende an eigens dafür einzurichtenden Instituten eine

⁵ Skladny (2012) zeigt eine analoge Entwicklung für den Zeichenunterricht auf.

Möglichkeit zur Entwicklung ihrer „künstlerische[n] Anlagen“ gegeben werden (Zentralinstitut für Erziehung & Unterricht 1920b, 757 u. 759). Gleichzeitig wurde das Ideal einer Ausbildung angestrebt, „die derjenigen der wissenschaftlichen Lehrpersonen nach der allgemeinen und pädagogischen Seite hin völlig gleichartig, in der besonderen Fachausbildung völlig gleichwertig ist“ (ebd.). Hier deutete sich also bereits ein Modell für die künftige Bildung von Fachlehrkräften an, welches auf drei Säulen ruht: Künstlerische Praxis, Wissenschaft und Pädagogik. Kestenberg griff diesen Ansatz auf und konkretisierte ihn mit Blick auf eine nicht gänzlich widerspruchsfreie Vorstellung vom Zuschnitt des Schulfachs *Musik*.

4 Zuschnitt des Schulfachs *Musik* bei Kestenberg

Trotz der Impulse Kretzschmars beklagte man noch zu Beginn der 1920er-Jahre die „Aschenbrödelstellung“ der Schulmusik (Reuter 1922, 35). Ziel der während Kestenbergs Amtszeit ergriffenen Maßnahmen war es, dieser anhaltenden Marginalisierung entgegenzuwirken. Die neu formulierten Aufgaben des Musikunterrichts waren daher umfassend und verknüpften inhaltliche Breite und fachliches Niveau mit allgemeinen Erziehungsintentionen: Erstmalig wurden die Behandlung und die Ausführung von Instrumentalmusik in gesetzlichen Vorgaben für den Unterricht verankert (vgl. RL 1925, 40f.). Neben der Vermittlung eines Verständnisses „instrumentaler Ausdrucksmittel und Formen“ (ebd., 41) sowie musikgeschichtlicher Kenntnisse galt es auch, „die im Kinde sich regenden musischen Kräfte“, also „Gefühl, Phantasie, Gestaltungswillen und Gestaltungsvermögen“, vom Musikalischen her zu „entwickeln“, um „der gesamten Persönlichkeitsbildung“ zu dienen (ebd., 38). Im Kern blieb der bisherige Gesangunterricht dabei jedoch unangetastet. Nach wie vor waren Lied und Singen zentral. Die neuen Inhalte wurden daran angebunden. So hatte etwa die Auseinandersetzung mit Instrumentalmusik in der Unterstufe an die Liedpflege anzuschließen und die Ergebnisse von auf kreative Gestaltung abzielenden Erfindungsübungen sollten auch vokal dargeboten werden (vgl. ebd., 39–41).

Zur weiteren Legitimierung und Etablierung des Musikunterrichts in der Schule wurde der Schulterschluss mit anderen Fächern gesucht. Im Sinne der allgemein geforderten ‚Konzentration‘, also der Verteilung bestimmter Lehrinhalte auf mehrere Schulfächer, ohne diese jedoch aufzulösen (vgl. ebd., 2), ging man gerade mit dem wissenschaftlichen Bereich auf Tuchfühlung. Musik, so hieß es, sei „kein für sich abgeschlossenes Sonderfach, sondern die wesentliche Ergänzung der wissenschaftlichen Fächer“ (DS 1923, 160). Sogenannte ‚Querverbindungen‘ zwischen Musik und den übrigen Lehrgebieten zielen darauf ab, allgemeinen, „über die Einzelfächer hinausgreifenden Forderungen, wie Nationalerziehung, staatsbürgerliche Erziehung, Kunsterziehung und philosophische Vertiefung“, Rechnung zu tragen (RL 1925, 2). Dadurch ließ sich die Relevanz des Musikunterrichts für die

Gesamterziehungsidee herausstellen und somit der Status eines gleichberechtigten Schulfachs untermauern (vgl. Münnich u. a. 1932, 230). In den Richtlinien heißt es bspw., der Musiklehrer könne zur Unterstützung des neusprachlichen Unterrichts und zur Belebung des im Geschichtsunterricht behandelten Stoffes beitragen sowie dem Turnlehrer im Bemühen um „schönen Turngesang“ helfen (RL 1925, 41). Intendiert war aber keineswegs eine einseitige Zuarbeit: Auch der Musikunterricht sollte von anderen Fächern profitieren. So wird etwa die Möglichkeit aufgeführt, die textliche Erarbeitung von Liedern an den Deutschunterricht zu delegieren (vgl. ebd., 41). In der Praxis scheinen die Querverbindungen – wenn überhaupt – aber wohl häufiger vom Fach *Musik* zu anderen Fächern gezogen worden zu sein als in die umgekehrte Richtung (vgl. Müller & Fischer 1930, 131). Der Dualismus von fachlicher Profilierung des Musikunterrichts einerseits und dem Bemühen um dessen Anbindung an die übrigen Bestandteile des Fächerkanons andererseits spiegelt sich auch in Kestenberg's Konzeption der Ausbildung künftiger Musiklehrkräfte wider. Diese fußt auf den drei Säulen, die bereits auf der Reichsschulkonferenz definiert worden waren. Dabei wird jeder Säule ein spezifischer Wert beigemessen: „Die wissenschaftliche“ Ausbildung befähige den Musiklehrer, „den Gesamtunterricht mit musikalischen Erkenntnissen und Ergebnissen zu bereichern; die pädagogische“ mache „ihn zum Erzieher einer musikfreudigen Jugend“ und „die künstlerische“ werde „in den Unterricht den Geist der Meisterwerke der Tonkunst und die Grundlagen einer umfassenden deutschen Musikkultur tragen“ (DS 1923, 170f.). Während die Lehrperson mittels ihrer wissenschaftlichen Qualifikation zu einer gleichberechtigten Stellung des Musikunterrichts im Konzert der Fächer beitragen sollte, waren musikalisch-praktische und pädagogische Fähigkeiten wohl vor allem Garanten spezifischer Fachlichkeit. Perspektivisch sollte der bisherige Wildwuchs unterschiedlich qualifizierter Kräfte dem neuen Musiklehrertypus, dem „Mittler künstlerischer Eindrücke und wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Kestenberg 1921, 27), weichen. Durch die eigens eingeführte Amtsbezeichnung *Musik-* bzw. *Obermusiklehrer* wurde dieser formal dem zuvor geschaffenen Studienrat in allen Belangen gleichgesetzt und der bisherigen „half-caste-Stellung eines ‚bloß technischen‘ Lehrers“ enthoben (Moser 1928, 120). Die Musiklehrkraft sollte Bestandteil eines geschlossenen, an fachlichem und pädagogischem Austausch auf Augenhöhe interessierten Kollegiums sein (vgl. DS 1923, 162; RL 1925, 4).

Wie schlugen sich der Zuschnitt des Musikunterrichts und das damit einhergehende neue Bild von der Rolle der Lehrkraft nun auf Ebene der 1922 erlassenen Prüfungsordnung nieder?

5 Die Prüfungsordnung von 1922

Die Prüfung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen untergliederte sich in zwei Bereiche: künstlerische und pädagogische Prüfung. Der pädagogische Teil basierte noch auf Vorgaben von 1917 (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung 1922; Kestenberg & Günther 1925, 104).⁶ Der künstlerische Teil trug hingegen die Handschrift Kestenbergs und ließ bereits erahnen, welche Gestalt der künftige Musikunterricht annehmen würde. Lied und Singen blieben weiterhin wichtig. Dies spiegelte sich in der Stellung wider, die der Gesang in der Prüfungsordnung einnahm. Neben einem der Instrumente Orgel, Klavier oder Violine sowie Musiktheorie, Musikgeschichte und Musikerziehung zählte er zu den verbindlichen Prüfungsgegenständen. Dabei überschnitten sich im Bereich Gesang künstlerische Praxis und musikpädagogische Inhalte: Die Prüfungsaufgaben umfassten sowohl Lied- oder Arienvorträge der Kandidatinnen und Kandidaten als auch Gesangstechnik und -methodik, Literaturkunde und Gesangunterricht (vgl. PO 1922, 70f.).

Als wahlfreie Fächer konnten Sprechkunde, Rhythmische Erziehung, Kompositionsllehre und Musikwissenschaft hinzutreten. Die einzelnen Gebiete ließen sich allerdings unterschiedlich gewichten. Gesang und eines der drei Instrumente waren als Hauptfächer und mindestens einer der übrigen Bereiche war als Nebenfach zu belegen. Wählte man Violine als Hauptfach, so musste Klavier Nebenfach sein. Das instrumentale Hauptfach konnte durch ein wissenschaftliches Fach ersetzt werden. Über dieses für das Bestehen erforderliche Mindestmaß hinaus ließen sich weitere Nebenfächer nach Wahl sowie ein drittes Hauptfach zur Prüfung anmelden. Neben Musikgeschichte, Sprechkunde oder Kompositionsllehre konnte dabei auch auf den schulischen Fächerkanon zurückgegriffen werden (vgl. PO 1922, 59). Die zunächst fakultative Wahl eines Schulfachs als Drittlfach wurde auf Betreiben des Kultusministers ab 1928 verbindlich, um die Anstellungsfähigkeit für höhere Schulen zu erhalten. Dies gab Kestenberg Anlass zur Sorge. Bislang hatte er sich für den Einbezug der Wissenschaft in das Musiklehramtsstudium starkgemacht. Nun fürchtete er, durch die Verpflichtung zur Belegung eines Drittlfachs aus dem schulischen Fächerkanon werde die Gleichberechtigung von wissenschaftlichen und künstlerischen Anteilen in Studium und Musikunterricht gefährdet und dem Dilettantismus Tür und Tor geöffnet. Offenbar sah er die Gefahr, der für das vollwertige zusätzliche Studium eines Schulfachs notwendige zeitliche Raum werde zulasten des künstlerischen Niveaus erkauft (vgl. Kestenberg 1928, ed. Gruhn 2010, 228f.; Cvetko 2017b, 72f.).

Die Bedeutung, die Kestenberg dem künstlerischen Moment beimaß, fällt auch mit Blick auf die Anforderungen im instrumentalen Bereich ins Auge. Vergleicht man sie mit denjenigen von 1910, so zeigt sich, dass hier deutlich mehr als eine

⁶ Prüfungsordnung v. 1922 i. F. zit. als „PO 1922“.

vorwiegend schulpraktisch-technisch ausgerichtete Instrumentenbeherrschung gefragt war. Zum Vortrag hatte nicht mehr bloß das zu kommen, was zur erfolgreichen instrumentalen Unterstützung des Gesangs notwendig erschien. Darzubieten waren in der Prüfung ausdrücklich Klavier-, Orgel- bzw. Violinwerke. Diese mussten überdies auch in formaler und inhaltlicher Hinsicht analysiert werden können (vgl. PO 1922, 65). Der Ausrichtung des künftigen Musikunterrichts, in dem ein Verständnis instrumentaler Werke angebahnt werden sollte, trug dies bereits Rechnung. Auch die relevanten musikgeschichtlichen Kenntnisse beschränkten sich nicht mehr ausschließlich auf Vokalmusik (vgl. ebd., 66). Im Prüfungsgebiet Musikerziehung wird ebenfalls deutlich, wie sich der Fokus über das bloße Reproduzieren von Vokalmusik erweiterte: Von den angehenden Lehrkräften erwartete man Verständnis für die „produktive und rezeptive musikalische Veranlagung“ des Kindes (ebd., 67).

Die Zulassung zur Prüfung erforderte neben dem Reifezeugnis den Nachweis eines mindestens achtsemestrigen Studiums an einer Hochschule (vgl. ebd., 54f.). Bedingung für die Anerkennung dieses Studiums war die erfolgreiche Teilnahme an „praktischen und Lehrübungen“ in den künstlerischen Hauptfächern sowie der Nachweis über den Besuch von Vorlesungen in Philosophie, Pädagogik und Musikgeschichte (ebd., 55). Stätten, an denen eine auf die Prüfungsanforderungen zugeschnittene Ausbildung möglich war, wurden erst nach und nach in Berlin (1922), Königsberg (1924), Köln (1925) und Breslau (1931) geschaffen (vgl. Gruhn 2003, 248f.). Die Entscheidung über die Adäquatheit der Ausbildung potentieller Prüflinge und deren Zulassung zur Prüfung erfolgte daher nach Aktenlage (vgl. PO 1922, 57).

6 Auswirkungen auf den Musikunterricht und die Stellung der Lehrkräfte

Bereits kurz nach Einführung der neuen Richtlinien für den Musikunterricht (1925) konstatierte Susanne Trautwein (1928, 106), es sei „deutlich fühlbar“, in welch „hohem Maße“ die darin „lebenden Gedanken sich als Wirklichkeit erwiesen“ hätten. Allerdings geben mindestens drei Sachverhalte Anlass, diesen Befund in Zweifel zu ziehen:

(1.) Die Stundentafeln wiesen lediglich zwei verpflichtende Wochenstunden in Sexta und Quinta sowie für Quarta bis Oberprima weitere vier Stunden aus, die aber bereits die Zeit für einen Schulchor enthielten. Vereinzelt wurden dem Musikunterricht zwar mehr Stunden zugestanden, jedoch war die allgemeine Folge die Zusammenfassung unterschiedlicher Klassen und Klassenstufen, so dass Musikstunden „mit bis zu 120 Schülern“ wohl „keine Seltenheit“ waren (Hammel 1990, 94; vgl. Piersig 1928, 200; Seubel 1931, 227f.). Mit Blick auf

derart widrige Umstände erscheint es schwer vorstellbar, dass anspruchsvoller Fachunterricht nebst den in den Richtlinien geforderten fachübergreifenden Bezügen tatsächlich flächendeckend möglich war.

(2.) Es stellt sich die Frage, ob die vorhandenen Lehrkräfte den gegenüber dem bisherigen Gesangunterricht gestiegenen fachlichen Anforderungen überhaupt gerecht werden konnten. Der neue Typus der Musiklehrkraft war noch nicht in der Schule angekommen: Zwischen 1924 und 1930 wurde die Prüfung nach der Ordnung von 1922 lediglich von 75 Personen absolviert (vgl. Braun 1957, 104). Bedenkt man, dass damals weit über 1000 höhere Schulen für Knaben und Mädchen existierten (vgl. Zymek & Neghabian 2005, 160f.), war die Zahl neuer Musiklehrkräfte verschwindend gering. Dabei handelte es sich zwischen 1924 und 1927 sogar überwiegend um Studierende, die lediglich „sinngemäß eine Ausbildung vorweisen konnten, die den vorgeschriebenen Anforderungen entsprach“ (Oberborbeck 1928, 134). Überdies waren Fortbildungen bisheriger Gesanglehrkräfte im Sinne der gewandelten Vorstellungen von Fachlichkeit „oft nur durch schwere Geldopfer“ möglich (Münnich 1931, 210).

(3.) Angesichts mangelnder Qualifikation mag es für manche Lehrkräfte nahegelegen haben, die Richtlinien im Sinne des hergebrachten Gesangunterrichts auszulegen, denn der Lehrplan sicherte ja nach wie vor „dem gesungenen Liede in seinen verschiedensten Formen den Vorrang“ (Löbmann 1928, 105). Auch Neuauflagen älterer Liederbücher und methodischer Werke sind Indizien für ein Fortbestehen der bisherigen Praxis (vgl. Günther 1967, 24; Hammel 1990, 96; Kramer 1990, 113 u. 158f.).

In Hinblick auf die intendierte Vereinheitlichung der Ausbildung sowie die Aufwertung und Gleichberechtigung der Musiklehrkraft innerhalb des Kollegiums entwickelte die Prüfungsordnung von 1922 die erhoffte Wirkung ebenfalls nicht in vollem Maße. Während einer Übergangszeit war es noch bis 1927 möglich, eine Prüfung nach der Ordnung von 1910 zu absolvieren (vgl. PO 1922, 51). Die mit den Bezeichnungen *Musik-* und *Obermusiklehrer* verbundene Nobilitierung stand nicht nur denen zu, die sich einer Prüfung nach der Ordnung von 1922 unterzogen hatten. Auch die ursprünglich bloß seminaristisch gebildeten Gesanglehrkräfte, die sich später einer Prüfung nach der Ordnung von 1910 unterzogen hatten, durften mit Erlass von 1924 „ihre Vorbildung als akademische“ bezeichnen (Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung 1924, 136). Im Deutschen Philologen-Blatt wurde eine Verleihung des Prädikats ‚akademisch‘ an ursprünglich bloß seminaristisch gebildete Mitglieder des Kollegiums daher als „Entwertung des neumodischen Studienrates“ kritisiert (X 1927, 173). Hinsichtlich der intendierten Geschlossenheit der Kollegien war dieser Erlass also offenbar eher kontraproduktiv und kaum geeignet, zur Steigerung des Ansehens der Musiklehrkräfte beizutragen. Die Vertreterinnen und Vertreter

des ehemals technischen Fachs scheinen von denjenigen der wissenschaftlichen Fächer weiterhin kaum gewürdigt worden zu sein (vgl. Oberborbeck 1928, 133). Angesichts der wirtschaftlichen Notlage wurden gegen Ende der Weimarer Zeit sogar wieder „unzureichend vorgebildete, ungeprüfte Kräfte“, welche „nicht einmal pädagogisch vorgebildet“ waren, „zum Musikunterrichte herangezogen“ (Seubel 1931, 227). Die Sparmaßnamen trafen gerade jene Lehrkräfte, die Kestenbergs Ideal entsprachen. Münnich (1931, 211) beklagt darum:

„Dieser neue junge Lehrer, den wir in unseren Assessoren nach vieler Müh und Arbeit endlich verkörpert sehen, ist also der einzige zur Musikunterrichtserteilung im Sinne der Schulreform planmäßig, allseitig und unmittelbar vorgebildete Lehrer, der heute der Unterrichtsverwaltung zur Verfügung steht – und ausgerechnet diesen einzigen Bürgen restloser künftiger Verwirklichung ihrer eigenen Reform hat dieselbe Unterrichtsverwaltung jetzt durch Notverordnung aus dem Sattel gesetzt!“

Im „Assessorenabbau“, so Münnichs düsteres Fazit, habe sie „das Schulmusikfach“ nun „tödlich getroffen“ (ebd., 211).

Wie nun lassen sich Kestenberg und die unter seiner Federführung initiierten Maßnahmen aus heutiger Sicht angemessen würdigen?

7 Kestenbergs Reformen: Erbe und Herausforderung

Die Idee eines schulischen Musikunterrichts, der über das Erlernen der Kultertechnik Singen hinaus eine umfassendere Einführung in das Gebiet der Tonkunst leistet, wurde keineswegs erst in der Weimarer Zeit geboren. Sie lässt sich mindestens bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen und wurde im musikpädagogischen Diskurs seit Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkt beschworen. Es ist ein Verdienst Kestenbergs und seiner Mitstreiterinnen und Mitstreiter, die sich bietende Gelegenheit zum Anstoßen von Neuerungen genutzt zu haben und im Rahmen der Fachdiskussion zirkulierende Vorstellungen über idealen Zuschnitt und Zielsetzung schulischer Unterweisung in Musik aufgenommen, konkretisiert und in organisatorische Maßnahmen überführt zu haben. Ähnlich wie Bollenbeck (1994, 166f.) den Prozess der Institutionalisierung im Rahmen der preußischen Bildungsreformen des 19. Jahrhunderts charakterisiert, lassen sich daher auch die Neuausrichtung der Schulmusik und die Etablierung des Fachs *Musik* in der Weimarer Zeit beschreiben: Sie sind Resultate eines Zusammenspiels längerfristig präsenter Reformmentalitäten, ereignisgeschichtlich bedingter Reformmöglichkeiten, eines zwecksetzenden Bewusstseins und staatlicher Verwaltungsmaßnahmen.

Auch wenn Kestenbergs Reformen seinerzeit nicht ihre volle Durchschlagskraft entfalten konnten,⁷ wirken sie bis in die Gegenwart nach. Dass im Rahmen des schulischen Musikunterrichts mehr stattfinden soll als ein bloß reproduzierender Umgang mit Musik, ist heutzutage Konsens: Bundesweit werden in Curricula drei bis vier Kernbereiche des Unterrichts bestimmt, die in aller Regel den praktischen Umgang mit Musik, die strukturierend hörende und verstehende Wahrnehmung von Musik sowie das Nachdenken über und die Beurteilung von Musik umfassen (vgl. Knigge 2011, 32–37).

Auch die gleichberechtigte Verknüpfung von künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Elementen, die konstitutiv für die heutigen Musiklehramtsstudiengänge ist, geht in ihrer Grundstruktur auf die 1920er-Jahre zurück. Sie ergab sich aus dem Bestreben, im Schulmusikunterricht eine avancierte Vorstellung von Fachlichkeit zu realisieren, wurde aber offenbar schon damals als extrem herausfordernd wahrgenommen. So trieb bereits Kestenberg die Frage um, inwieweit der Anspruch nach künstlerischem Niveau, wissenschaftlicher Qualifikation und pädagogischer Befähigung auf dem Gebiet der Musik mit dem vollwertigen Studium eines zweiten Unterrichtsfachs in Einklang zu bringen sei. Noch heute erscheint diese Frage dringlich und ist bislang in unterschiedlicher Weise beantwortet worden: In Bayern etwa war das Studium von Musik für das Lehramt an Gymnasien ohne Verbindung mit einem weiteren Unterrichtsfach bis 2008 die Norm (vgl. Clausen u. a. 2016). Auch in Nordrhein-Westfalen ist an einigen Standorten ein Studium von Musik als Doppelfach möglich. Ein anderer Weg besteht in der Erweiterung der Regelstudienzeit. So sind die Bachelor-Studiengänge für die künstlerischen Schulfächer an den Ausbildungsstätten in Baden-Württemberg nicht auf die üblichen sechs, sondern auf acht Semester angelegt. Andere deutsche Hochschulen versuchen ebenfalls, auf diesem Weg Freiräume für eine größere künstlerische und wissenschaftliche Ausbildungsbreite und -tiefe sowie das Studium des zweiten Schulfachs zu gewinnen.⁸ Dennoch hat sich das Musiklehramtsstudium überwiegend in Strukturen zu bewegen, welche die Vergleichbarkeit aller Studienfächer gewährleisten sollen. Ob damit eine Nivellierung fachlicher Spezifika einhergeht und wie dem entgegenzuwirken wäre, bedürfte eingehenderer Betrachtung. Festzuhalten bleibt daher: Rund 100 Jahre nach ihrer Entstehung sind die *Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen* und Kestenbergs Zuschnitt des Fachs *Musik* gleichermaßen Erbe wie Herausforderung.

⁷ Zu bedenken ist, dass Kestenberg 1932 seine Ämter verlor und sich als Jude und Sozialist in der NS-Zeit zur Emigration gezwungen sah.

⁸ Vgl. die Internetpräsenz der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover:
<https://www.hmtm-hannover.de/de/bewerbung/studienangebote/faecheruebergreifender-bachelor/> (Zugriff: 06.04.2024); auch die Musikhochschulen Hamburg und Lübeck bieten solche BA-Studiengänge an.

Literatur

- Ast, M. (1921): Musikalische Erziehung in der Schule. In: Melos. Monatsschrift für Musik, 2. Jg., 193–195.
- Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M. u.a.: Insel.
- Braun, G. (1957): Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel u.a.: Bärenreiter.
- Breithaupt, R. M. (1902): Musik und Schule. In: Die Musik, 2. Jg., 336–344.
- Clausen, B., Schäfer-Lembeck, H.-U. & Mohr, K. (2016): Zum Lehramtsstudium Musik an Gymnasien. Hinweise aus Sicht der bayerischen Musikhochschulen. In: Neue Musikzeitung, 65. Jg. Online unter: <https://www.nmz.de/artikel/zum-lehramtsstudium-musik-an-gymnasien> (Zugriff: 13.12.2021).
- Cvetko, A. J. (2017a): Geschichte der deutschen Musikpädagogik in ausgewählten Etappen / An Overview of Music Education in Germany (English Translation by Bernd Clausen). Online unter: <http://music-ed.net/ihme/> (Zugriff: 13.12.2021).
- Cvetko, A. J. (2017b): Schulmusiker als Künstler und Pädagogen im Denken und Wirken Leo Kestenbergs. In: J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.): Der Lehrer als Künstler. Beiträge der Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt vom 20.–21. Februar 2015 (= Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2). Aachen: Shaker, 64–79.
- Ehrenforth, K. H. (2010): Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Mainz u.a.: Schott.
- EWoldt, C. (1912): Ist für die höheren Lehranstalten die Heranziehung der Philologen zum Gesangunterricht wünschenswert, möglich und notwendig? In: Deutsches Philologenblatt, 20. Jg., 41–42.
- Friedrich II. (1763): Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement, wie solches in allen Landen Seiner Königlichen Majestät von Preussen durchgehends zu beobachten. Berlin: Hechtel.
- Friedrich Wilhelm I. (1713): Königlich Preußische Evangelisch-Reformirte Inspections-, Presbyterial-, Classical-, Gymnasien- und Schulordnung. Vierdtens. Eine Gymnasien- und Schul-Ordnung. In: L[eopold] Clausnitzer & H. Rosin (1912): Geschichte des Preußischen Unterrichtsgesetzes mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Neue, bis zum Jahr 1911 fortgeführte Auflage. Spandau: Verlag der Preußischen Lehrer-Zeitung, 3–6.
- Gruhn, W. (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Hofheim: Wolke.
- Günther, U. (1967): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung (= Aktuelle Pädagogik. Eine Schriftenreihe zur Empirischen Bildungsforschung). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Günther, U. (1988): 65 Jahre Musiklehrerausbildung im Spiegel ihrer Prüfungsordnungen – am Beispiel Preußens, des Deutschen Reiches und Niedersachsens. In: Zeitschrift für Musikpädagogik, 13. Jg., 45–47, 22–30, 23–32, 26–35.
- Hammel, H. (1990): Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren. Stuttgart: Metzler.
- Hientzsch, J. G. (1827): Ueber den Musik-Unterricht, besonders im Gesange, auf Gymnasien und Universitäten, nebst Vorschlägen zu einer zeitgemäßen Einrichtung desselben, sowie nebenbei über Choralisten-Institute, kirchliche Sänger-Chöre und andere Singe-Vereine oder Sing-Academien, für alle die, welche lehrend oder leitend das Musikwesen in den genannten Anstalten oder Instituten zu fördern haben. Breslau: Max & Comp.
- Kahse, G. O. (1920): Musik, nicht Gesang, in die Schulen. In: Zeitschrift für Musik, 87. Jg., 353–355.

- Kestenberg, L. (1921): *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kestenberg, L. (1923): *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk*. In: W. Gruhn (Hrsg.) (2009): Leo Kestenberg. *Gesammelte Schriften*, Bd. 1: *Die Hauptschriften*. Freiburg i. Br. u. a.: Rombach, 150–203.
- Kestenberg, L. (1928): Brief an Schünemann vom 31. August. In: W. Gruhn (Hrsg.) (2010): Leo Kestenberg. *Gesammelte Schriften*, Bd. 3.1. *Briefwechsel. Erster Teil*. Freiburg i. Br.: Rombach, 228–229.
- Cluchert, G. (1993): Das große Treffen: Reichsschulkonferenz, Juni 1920. In: H. Becker & G. Kluchert (Hrsg.): *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Stuttgart: Klett-Cotta, 263–364.
- Knigge, J. (2011): Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 2). Berlin: Lit.
- Kramer, W. (1990): Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert (= *Schriften zur Musikpädagogik*, Bd. 15). Wolfenbüttel: Möeler.
- Kühn, W. (1921): Von den neuen Aufgaben der Schulmusikpflege. In: *Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene*, 15. Jg., 78–83.
- Langhans, W. (1872): *Das musikalische Urtheil und seine Ausbildung durch die Erziehung*. Berlin: Oppenheim.
- Lemmermann, H. (1978): *Musikunterricht*. In: Gieseler, W. (Hrsg.): *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht* (= *Kritische Stichwörter*, Bd. 2). München: Fink, 259–264.
- Löbmann, H. (1928): *Musiklehrpläne an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend*. In: *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* (Hrsg.): *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden*. Leipzig: Quelle & Meyer, 102–106.
- Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (1910a): Lehrplan für den Gesangunterricht an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend vom 21. Juli 1910. In: E. Nolte (Hrsg.) (1975): *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation* (= *Musikpädagogik. Forschung & Lehre*, Bd. 3). Mainz u. a.: Schott, 96–100.
- Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (1910b): Ordnung der Prüfung für Gesanglehrer und -lehrerinnen an höheren Lehranstalten in Preußen. In: L. Kestenberg & W. Günther (Hrsg.) (1925): *Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen* (= Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, Heft 13). Berlin: Weidmann, 27–35.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1922): Ordnung der Prüfung für das Kunstslerische Lehramt an höheren Schulen in Preußen. In: L. Kestenberg & W. Günther (Hrsg.) (1925): *Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen* (= Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, Heft 13). Berlin: Weidmann, 51–134.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1924): Reform des Musikunterrichts in den höheren Lehranstalten. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung* in Preußen, 66. Jg., 135–143.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung (1925): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens (= Beilage zum *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung*, 67. Jg., Heft 8). Berlin: Mittler und Sohn.
- Moser, H. J. (1928): Die Ausbildung der akademischen Schulmusiklehrer. In: *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* (Hrsg.): *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden*. Leipzig: Quelle & Meyer, 119–128.

- Müller, E. J. & Fischer, H. (1930): Der junge Musiklehrer an höheren Schulen. In: Zeitschrift für Schulmusik, 3. Jg., 129–135.
- Münnich, R. (1931): Der Abbau. In: Zeitschrift für Schulmusik, 4. Jg., 208–212.
- Münnich, R., Günther, S. & Stoverock, D. (1932): Sinn und Schicksal der Reform von 1925. In: Zeitschrift für Schulmusik, 5. Jg., 221–235.
- Noatzsch, R. (1907): Die Erziehung des Publikums zum selbständigen Genießen musikalischer Kunstwerke. In: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges, 1. Jg., 228–232, 246–254.
- Nolte, E. (1975): Einführung. In: E. Nolte (Hrsg.): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (= Musikpädagogik. Forschung & Lehre, Bd. 3). Mainz u. a.: Schott, 12–30.
- Oberborbeck, F. (1928): Die Prüfung für das künstlerische Lehramt. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden. Leipzig: Quelle & Meyer, 128–137.
- Palmer [ohne Vornamen] (1860): Gesang. In: K. A. Schmid (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Zweiter Band: Director-Globus. Gotha: Besser, 746–770.
- Paul, E. (1911): Hochschulbildung für Musiklehrer. In: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges, 6. Jg., 49–55.
- Paul, E. (1921): Neue Aufgaben im Schulmusikunterricht. In: Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene, 15. Jg., 169–175, 201–208.
- Piersig, F. (1929): Nochmals „Der vertriebene Schulmusiker“. In: Zeitschrift für Musik, 96. Jg., 199–201.
- Pfeffer, M. (1992): Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915 (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 29). Mainz u. a.: Schott.
- Rabich, E. (1920): Der künftige Musikunterricht an der höheren Schule. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 47. Jg., 193–195, 204–208.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu u. a. (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–41.
- Reuter, O. (1922): Die Umgestaltung des Gesangsunterrichts in den höheren Schulen. In: Zeitschrift für Musik, 89. Jg., 34–36.
- Saavedra, D. (1909): Musikalische Kultur. Populäre Abhandlungen über Musik und ihre erzieherische Bedeutung. Berlin u. a.: Wigand.
- Schäfer, O. (1918): Neues zur Bewertung des Gesanges und der Musik im Schulunterricht. In: Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene, 12. Jg., 169–177.
- Scheuren, W. (1915): Musikalische Hermeneutik im Schulgesang. In: Die Stimme: Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene, 9. Jg., 151–156, 189–197.
- Schmidt, R. (1970): Die Lehrerfrage auf der Reichsschulkonferenz von 1920. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Seubel, K. (1931): Schulmusikunterricht vor und nach der Notverordnung. In: Zeitschrift für Schulmusik, 4. Jg., 226–228.
- Skladny, H. (2012): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung (= Kontext Kunstpädagogik, Bd. 22). München: Kopaed.
- [Süvern, J. W.] (1816): Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen vom 12. Januar 1816 (Auszug). In: E. Nolte (Hrsg.) (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (= Musikpädagogik. Forschung & Lehre, Bd. 3). Mainz u. a.: Schott, 79–80.

- Trautwein, S. (1928): Gedanken zum Lehrplan für den Musikunterricht an den höheren weiblichen Schulen. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden. Leipzig: Quelle & Meyer, 106–110.
- Walter, H. (1915): Wunsch nach musikgeschichtlichen Darbietungen im Gesangunterricht. In: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesangs, 9. Jg., 136–138.
- X [Anonymisierung] (1927): Ursachen der Mißstimmung. In: Deutsches Philologen-Blatt, 35. Jg., 173–174.
- Zahn, W. (1921): Die Schulmusikwoche. In: Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene, 15. Jg., 175–181, 209–214.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1920a): Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1920b): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Zymek, B. & Neghabian, G. (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, Teil 3). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autoren

Eibach, Benjamin, Dr. – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ideen-, Begriffs- und Theoriegeschichte der Musikpädagogik, Instrumentales Musizieren im schulischen Kontext
eibach@uni-bremen.de

Kirchgässner, Erik M. – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte des Musikunterrichts in Bremen, Verzahnung Empirischer und Historischer Musikpädagogik, Strukturgeschichtliche Studien
erik.kirchgaessner@uni-bremen.de

Maul, Timo, Dr. – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogik nach 1945, Musikpädagogische Historiographie(n)
timomaul@posteo.de

Cvetko, Alexander J., Prof. Dr. – Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Unterrichtsforschung, Interdisziplinäre Forschung zu Geschichte im Musikunterricht, Interkulturelle Musikpädagogik, Wissenschaftstheoretische Fragestellungen zur (Historischen) Musikpädagogik
alexander.cvetko@uni-bremen.de